



Stenografischer Bericht

– öffentlich –

17. Sitzung der Enquetekommission „Migration und Integration in Hessen“

17. Juni 2011, 9:33 bis 14:17 Uhr

Anwesend

Vorsitzender Abg. Jürgen Banzer (CDU)

ordentliche Mitglieder:

stellvertretende Mitglieder:

CDU

Abg. Alexander Bauer
Abg. Patrick Burghardt
Abg. Ismail Tipi
Abg. Bettina Wiesmann

SPD

Abg. Heike Habermann
Abg. Gerhard Merz
Abg. Ernst-Ewald Roth

FDP

Abg. Hans-Christian Mick

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN

Abg. Mürvet Öztürk
Abg. Kordula Schulz-Asche

DIE LINKE

Abg. Barbara Cárdenas

Sachverständige der Fraktionen

Dr. Stefan Luft
Marc Phillip Nogueira
Prof. Dr. Frank-Olaf Radtke

Fraktionsassistenten

FraktAssin Kathrin Schäfer	(Fraktion der CDU)
FraktAssin Lena Kreuzmann	(Fraktion der SPD)
FraktAss Sönke Greimann	(Fraktion der FDP)
FraktAssin Pia Walch	(Fraktion BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN)
FraktAssin Simin Falsafi	(Fraktion DIE LINKE)
Jan Schalauske	(Fraktion DIE LINKE)

Sachverständige

Dr. Birgit Becker (GESIS, Mannheim)
Prof. Dr. Petra Schulz (Universität Frankfurt)
Christiane Bainski (Hauptstelle RAA NRW)
Prof. Dr. Volker Hinnenkamp (Hochschule Fulda)
Ulrike Bargon (agah)
Dr. Jan Hilligardt (Hessischer Landkreistag)
Dietmar Kolmer (Hessischer Städte- und Gemeindebund)
Berthold Müller (Hessisches Statistisches Landesamt)

Landesregierung

Staatskanzlei

RiLG Trost

HMdJIE

Frau Dr. Klinker

Landtagskanzlei

RDirin Dr. Lindemann

Protokollierung: Sonja Samulowitz
Herbert Tauer

Anhörung zu

Themenblock 14: Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten: Notwendigkeiten und Strategien

Fragenkatalog

1. Welche Erkenntnisse über den Zusammenhang von Erst- und Zweitsprachenkompetenz sowie über den grundsätzlichen Erwerb der beiden Kompetenzen gibt es? Wie wird aus sprachwissenschaftlicher Sicht das Konstrukt der „doppelten Halbsprachigkeit“ eingeschätzt?
2. Welche Möglichkeiten haben Schulen und Kitas generell, Spracherhebungen durchzuführen und (Zweit-)Sprachentwicklung zu fördern, welche Materialien nutzen sie überwiegend, und wie effektiv sind sie?
3. Ist in Familien der zweiten oder dritten Migrantengeneration das Konzept der Erst- oder Muttersprache noch sinnvoll zur Beschreibung der Situation?
4. Welche Erkenntnisse liefern Sprachstandserhebungen über den Stand der umgangs- oder alltagssprachlichen Kompetenz einerseits und der lese- und unterrichtssprachlichen Kompetenz andererseits?
5. Welche praktischen Sprachförderkonzepte und -programme gibt es, welche sind hinsichtlich ihrer Wirkung evaluiert, und was sind die Ergebnisse?
6. Welche Ansätze versprechen in sprachpädagogischer Hinsicht den größten Erfolg?
7. Welche Rahmenbedingungen müssten für eine erfolgreiche Realisierung solcher Ansätze in der frühkindlichen und schulischen Bildung gegeben sein?
8. Welche Rolle spielt das Konzept der Mehrsprachigkeit in diesem Zusammenhang?

Vorsitzender: Meine Damen und Herren! Als Oberurseler begrüße Sie sehr gerne hier auf dem Hessionstag – einmal möchte ich das wenigstens auch gesagt haben dürfen – und gratuliere Ihnen, dass Sie es hierher geschafft haben. Die verkehrlichen Situationen sind ein bisschen schwierig. Ich glaube, wir haben auch einigen Abgeordneten einen falschen Anreiseweg vorgeschlagen, eine Straße, die gesperrt ist, und dort stehen die noch. Aber ich meine, wir sollten trotzdem anfangen.

Wir bedanken uns zunächst einmal bei den Gastgebern. Kaffee und Getränke, ohne dass wir dafür etwas entrichten müssen, nehmen wir dankbar entgegen. Ich bedanke mich bei Herrn Merz, der die Fragen gestellt hat, und bei den Sachverständigen, insbesondere dafür, dass Sie uns im Vorfeld schon Ihre Ausarbeitungen zur Verfügung gestellt haben.

Ich begrüße jetzt auch den Stadtrat der Stadt Oberursel, Herrn Schorr. – Herr Schorr, wollen Sie kurz das Wort haben?

Stadtrat **Schorr:** Schönen guten Morgen! Ich begrüße Sie sehr herzlich im Namen der städtischen Gremien und in Vertretung des Ersten Stadtrats bzw. des Bürgermeisters. Ich habe vor fünf Minuten erfahren, dass ich Sie heute Morgen hier begrüßen darf.

Vorsitzender: Das spricht für Ihre Flexibilität.

Stadtrat **Schorr:** Ich freue mich, dass Sie den Weg hierher nach Oberursel-Weißkirchen gefunden haben.

Oberursel ist die schönste Stadt im Hochtaunuskreis, um nicht zu sagen, in ganz Hessen. Im Moment sind wir auch die „Landeshauptstadt“; insofern darf ich das, glaube ich, sagen. Wir sind ausgesprochen verkehrsgünstig hier in der Rhein-Main-Region gelegen, sehr gut zu erreichen über den öffentlichen Personennahverkehr und über die Straßen. Ich hoffe, dass Sie das heute Morgen selbst erfahren konnten.

Ich hoffe, dass Ihre Tagung heute nicht allzu lange dauert, sodass Sie noch Gelegenheit haben, den Hessionstag persönlich kennenzulernen. Wir konnten bisher schon fast eine Million Besucher hier in Oberursel begrüßen. Wir haben einen breiten Bogen an Veranstaltungen. Vielleicht ist auch für Ihren Geschmack etwas dabei.

In diesem Sinne hoffe ich, dass Sie nicht nur eine gute, sondern auch eine kurze Tagung haben, damit Sie noch Zeit finden, ins Festgebiet zu kommen und dieses reichhaltige Angebot wahrzunehmen.

(Beifall)

Vorsitzender: Ich begrüße auch die zahlreich erschienenen Hessiontagsbesucher – die sicherlich noch kommen werden; davon bin ich fest überzeugt.

Ich weiß nicht, wie weit der Wunsch des Stadtrats Wirklichkeit wird. Wir wollen ja unserem Thema gründlich nachgehen. Dennoch darf ich in jedem Fall bitten, dass sich die Sachverständigen in ihren Vorträgen auf eine Betonung der wichtigen Punkte konzentrieren. Denn Sie dürfen davon ausgehen, dass wir Ihre Ausarbeitungen aufmerksam ge-

lesen haben. Je länger wir Zeit zum Nachfragen haben, umso interessanter wird für uns diese Sitzung.

Ich darf nun zunächst Frau Dr. Birgit Becker bitten.

Frau **Dr. Becker**: Guten Morgen auch von mir!

(Präsentation Becker siehe Anlage 1 – Folie „Thema“)

Das Thema, denke ich, ist klar.

(Becker Folie „Gliederung“)

Meine Gliederung wird sein, dass ich zunächst eine kurze Einleitung geben möchte und dann zur Beziehung zwischen Erst- und Zweitsprachenkompetenz komme und zur Frage, welche Bedingungen es für den Spracherwerb im Allgemeinen gibt. Dann möchte ich zum wichtigen Konzept des sprachlichen Inputs kommen und dazu einige empirische Ergebnisse aus einem eigenen Forschungsprojekt vorstellen, zuerst zum Thema „Sprachlicher Input in der Familie“ und dann zum Thema „Sprachlicher Input im Kindergarten“. Relativ kurz gehe ich danach auf das Thema „Sprachförderprogramme im Kindergarten“ ein und stelle zum Schluss ein paar Implikationen daraus vor.

(Becker Folie „Einleitung“)

Mehrsprachigkeit ist inzwischen auch in Deutschland ganz alltägliche Realität. Ich denke, es ist bekannt und unbestritten, dass die Kompetenz in der deutschen Sprache, egal ob sie jetzt als Erst- oder als Zeitsprache erworben ist, wichtig ist für den Bildungserfolg, später für den beruflichen Erfolg oder die gesellschaftliche Teilhabe im Allgemeinen.

Andererseits herrscht eine große Debatte über die Bedeutung der Kompetenz der Sprache des Herkunftslandes von Migranten. Hier gibt es Studien mit verschiedenen Ergebnissen. Teilweise werden auch hier positive Effekte festgestellt auf den Erwerb weiterer Sprachen oder auf bestimmte kognitive Kompetenzen. Einige Studien finden allerdings auch keine Effekte der Kompetenz in der Sprache des Herkunftslandes.

Ich möchte diesen Themenbereich jetzt ausklammern, denn es geht hier mehr um die Förderung der deutschen Sprache. Ich denke, es besteht auf jeden Fall Konsens, dass es wichtig ist, die deutsche Sprache möglichst optimal zu fördern.

(Becker Folie „L1/L2-Kompetenz“)

Wenn man das als Ziel hat, dann ist natürlich die Frage: Wann kann man damit beginnen? Wo setzt man an? Da war sehr lange in der Diskussion – oder ist es immer noch – die Interdependenz- und Schwellenwerthypothese, die impliziert, dass erst ein bestimmtes Niveau in der Erstsprache erreicht werden muss, bevor ein erfolgreicher Zweitspracherwerb stattfinden kann. Allerdings zeigen inzwischen verschiedene Studien, dass auch ein doppelter Erstspracherwerb und auch ein früher Zweitspracherwerb möglich sind, ohne dass Kinder kognitiv überfordert werden. Kinder können das; sie sind dazu kognitiv in der Lage. Aber dies hängt auch von bestimmten Rahmenbedingungen ab. Ein doppelter Erstspracherwerb gelingt nicht automatisch, sondern es müssen bestimmte Rahmenbedingungen vorhanden sein.

(Becker Folie „Bedingungen“)

Damit bin ich beim Thema „Bedingungen des Spracherwerbs“. Was ist wichtig? Zunächst sind hier einige sehr allgemeine Faktoren aufgeführt, die den Spracherwerb beeinflussen. Zum einen muss sprachlicher Input gegeben sein. Man braucht Zugang zu der Sprache, die erlernt werden soll, und man muss Kontakt mit der Sprache haben. Dann kommt es auch auf eine gewisse Sprachlernkompetenz an. Das ist eine individuelle Fähigkeit. Dann ist auch Motivation entscheidend. Wichtig ist, welche Anreize es gibt, eine Sprache zu lernen. Und schließlich spielen auch Kosten eine Rolle. Das ist jetzt nicht unbedingt monetär zu verstehen, sondern es geht einfach darum, welchen Aufwand, wie viel Zeit, wie viel Mühe es kostet. Denken Sie an Sprachkurse: Diese sind schon etwas mühevoll.

Das Tolle am Zweitspracherwerb in der frühen Kindheit ist, dass die letzten drei Faktoren praktisch vernachlässigt werden können, weil Kinder an sich in der Lage sind, Sprachen zu lernen. Sie sind motiviert, sie sind neugierig, sie machen das spielerisch nebenbei. Deswegen kommt es vor allem auf den sprachlichen Input an. Das ist der zentrale Einflussfaktor. Die Rahmenbedingungen, die für einen erfolgreichen frühen Zweitspracherwerb genannt werden, sind möglichst frühzeitiger Kontakt mit der Zweitsprache und vor allem ein ausreichender und reichhaltiger, vielfacher Kontakt. Etwas vereinfacht gesagt: Zum einen ist die Quantität wichtig und zum anderen natürlich auch die Qualität.

(Becker Folie „Projekt ESKOM-V“)

Weil dieser sprachliche Input so wichtig ist, werde ich mich darauf im Folgenden konzentrieren und zeige Ihnen dazu einige Ergebnisse aus einer Studie, an der ich mitgearbeitet habe. Das ist das DFG-Projekt „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“. Es wurde an der Universität Mannheim durchgeführt.

Nur ganz grob einige Rahmendaten: In diesem Projekt haben wir ca. 600 deutsche und 600 türkischstämmige Familien im Großraum Rhein-Neckar befragt. Das ist eine Längsschnittstudie. Wir haben mit dreijährigen Kindern angefangen und die Untersuchung dann im Abstand von etwa einem Jahr wiederholt. Die Eltern wurden befragt und die Kinder getestet. Ich möchte jetzt ganz kurz einige Ergebnisse dieses Projekts anführen.

(Becker Folie „Sprache in der Familie“)

Beim sprachlichen Input in der Familie ist natürlich vor allem die Familiensprache von Bedeutung. Hier sehen Sie in einer Tabelle, wie häufig in unserer Studie Deutsch als Kommunikationssprache mit dem dreijährigen Zielkind verwendet wird. Grob eingeteilt habe ich das in „immer/meistens“ – ungefähr die Hälfte der Zeit – und in „selten/nie“, jeweils getrennt nach Mutter und Vater und, weil das ja auch ein Thema in Ihrem Fragenkatalog war, getrennt nach verschiedenen Generationengruppen. „Mu1“ bedeutet, die Mutter ist eine Migrantin der ersten Generation, d. h., sie ist in der Türkei geboren und später nach Deutschland eingewandert. „Mu2“ bedeutet, die Mutter ist eine Migrantin der zweiten Generation, d. h., sie ist in Deutschland geboren, hat aber Eltern, die in der Türkei geboren sind. Das Gleiche gilt für Väter, und es ergeben sich dann die entsprechenden Kombinationen. Hier ist zu beachten, dass die beiden Zwischengruppen – ein Elternteil erste Generation und ein Elternteil zweite Generation – bisher in der Forschung relativ wenig beachtet werden, dass es aber wichtig ist, diese auch zu differenzieren. Die letzte Gruppe „Einer D“ bedeutet: Das ist eine ethnisch gemischte Ehe aus einem

Elternteil ohne Migrationshintergrund und einem Elternteil mit türkischem Migrationshintergrund.

Sie sehen hier an den Verteilungen, dass die Sprachmuster ganz entscheidend mit dem Generationenstatus zusammenhängen. Das ist wahrscheinlich auch wenig überraschend. Eltern der ersten Generation verwenden selten oder nie Deutsch. Bei Eltern der zweiten Generation, die schon in Deutschland geboren sind, sieht es dann schon anders aus. Sie verwenden häufiger Deutsch, und hier kommt es auch häufiger zu den Mischungen, dass mal Deutsch, mal Türkisch verwendet wird.

Auffallend ist die zweite Gruppe: die Väter der zweiten Generation, die aber eine Frau aus ihrem Herkunftsland geheiratet haben. Diese Gruppe zeichnet sich dadurch aus, dass auch die Väter, obwohl sie zweite Generation sind, relativ selten und die Mütter besonders selten Deutsch verwenden und die Mütter – das ist auf dieser Tabelle nicht dargestellt – im Vergleich zu allen anderen Gruppen besonders schlecht Deutsch können.

Auffallend ist auch die letzte Gruppe, die gemischten Ehen. Das sind die, die sogar überwiegend Deutsch sprechen, also auch der andere Elternteil, der einen türkischen Migrationshintergrund hat. Für deren Kinder ist Deutsch ganz klar die Erstsprache, und Türkisch lernen sie relativ wenig.

(Becker Folie „L1/L2-Kompetenz mit 3 – 4“)

Diese Kommunikationsmuster spiegeln sich dann auch in den Deutschkenntnissen der Kinder im Alter von drei Jahren wider. Die blauen Balken sind die Mittelwerte in einem Wortschatztest, wieder aufgeteilt nach diesen Gruppen. Ganz rechts zum Vergleich Kinder ohne Migrationshintergrund. Die Kinder aus den gemischten Ehen können in diesem Alter schon sehr gut Deutsch. Sie sind fast auf dem gleichen Niveau wie deutsche Kinder, während die Deutschkenntnisse der anderen Kinder deutlich geringer sind. Besonders schlecht sind die Deutschkenntnisse der Kinder mit einer Mutter der ersten Generation und einem Vater der zweiten Generation.

Das Rote sind übrigens die Türkischkenntnisse zum Vergleich. Da sieht man: Die meisten Kinder können in diesem Alter besser Türkisch als Deutsch. Eine Ausnahme bilden die Kinder aus den gemischten Ehen; sie können fast gar kein Türkisch. – Das nur zur Illustration.

(Becker Folie „Kindergartenselektion“)

Jetzt komme ich zum Thema Kindergarten. Wenn man von sprachlichem Input im Kindergarten ausgeht, ist es mir wichtig zu betonen, dass es außer den formalen Sprachförderprogrammen vor allem darauf ankommt, wann ein Kind mit dem Kindergarten beginnt. Die Dauer, die es insgesamt in dieser Einrichtung verbringt, ist ganz entscheidend. Je länger es insgesamt bis zum Schulbeginn Zeit hat, sich im Kindergarten aufzuhalten, desto mehr sprachlichen Input bekommt es in dieser Zeit. Zum anderen ist auch relevant, welchen Kindergarten mit welchen Merkmalen das Kind besucht. Was für eine Qualität hat der Kindergarten? Wie ist da die ethnische Zusammensetzung?

Zu diesen Themen zeige ich Ihnen beispielhaft ein paar Daten. Hier habe ich alle türkischstämmigen Kinder zusammengefasst, auch aus Fallzahlengründen. In der ersten Zeile sehen Sie Unterschiede in Bezug auf den Startzeitpunkt. In unserer Stichprobe sind zwei Drittel der deutschen Kinder im Alter von genau 36 Monaten bereits in einen Kin-

dergarten gegangen, und bei den türkischstämmigen Kindern waren es 42 %. Das ist insgesamt schon ein sehr hohes Niveau, aber man sieht noch deutliche ethnische Unterschiede. Die türkischstämmigen Kinder beginnen den Kindergarten im Durchschnitt ein bisschen später. Das kann schon einen gewissen Nachteil in Bezug auf den Spracherwerb bedeuten.

Beachtliche Unterschiede gibt es auch in der Art der Einrichtung, die besucht wird. Ein Beispiel hierfür ist die Ausstattung. Dazu haben wir die Kindergärten selbst befragt. Sie sollten angeben, wie gut die Ausstattung ist in Bezug auf verschiedene Merkmale wie Bücher, Spielmaterialien, musikalische Früherziehung usw. Danach haben wir die Ausstattung eingeteilt in überdurchschnittlich, durchschnittlich und unterdurchschnittlich. Da sehen Sie, dass bei den türkischstämmigen Kindern fast 39 % eine Einrichtung mit einer eher unterdurchschnittlichen Ausstattung besuchen im Vergleich zu über 24 % bei den deutschen Kindern. Das ist also ein sehr deutlicher Unterschied.

Noch deutlicher ist der Unterschied in Bezug auf die ethnische Segregation. 40 % der türkischstämmigen Kinder in unserer Stichprobe besuchen einen Kindergarten mit einem Migrantenanteil von über 50 %; bei den deutschen Kindern sind es nur 13,5 %. Umgekehrt besucht die große Mehrheit der deutschen Kinder einen Kindergarten mit nur einem geringen Migrantenanteil; dies trifft nur für knapp 26 % der türkischen Kinder zu.

Diese Zahlen sind jetzt nicht repräsentativ für ganz Deutschland, sondern sind in einer lokalen Stichprobe ermittelt worden. Aber ich denke, dass sich die prinzipiellen Unterschiede auch in anderen Orten finden lassen, vielleicht nicht genau die gleichen absoluten Zahlen; aber dass es da Unterschiede gibt, wird auch in anderen Orten der Fall sein.

(Becker Folie „Sprachförderprogramme“)

Ganz kurz zum Thema Sprachförderprogramme. Damit meine ich jetzt formale spezielle Sprachförderprogramme. Davon gibt es sehr viele und auch sehr viele heterogene Befunde. Ganz positive Effekte gefunden hat man insbesondere bei Programmen, die die phonologische Bewusstheit fördern sollen. Da gibt es auch internationale Studien, die zeigen, dass es positive Effekte auf verschiedene schulsprachliche Kompetenzen gibt. In Deutschland wurde gezeigt, dass das auch bei Migrantenkindern der Fall ist. Eine neuere Studie kommt allerdings zu dem Ergebnis, dass es eventuell von der Erstsprache der Migrantenkinder abhängt, wie sehr sie von solchen Programmen profitieren können. In der hier genannten Studie von Mand wurde festgestellt, dass besonders russischsprachige Kinder von einem solchen Programm profitiert haben. Allerdings decken diese Programme nur spezielle Aspekte der sprachlichen Kompetenz ab.

Dann gibt es viele Programme, die ganzheitlichere Ansätze verfolgen, auch die Förderung in anderen Bereichen wie Grammatik, Wortschatz usw. Da ist die Wirkung insgesamt, muss man sagen, eher unklar. Denn viele dieser Programme werden nicht wissenschaftlich, objektiv und unabhängig evaluiert. In einigen Studien wurde auch keine Wirkung festgestellt, sodass man da insgesamt noch ein wenig vor einem Rätsel steht.

Offt wird auch gesagt, dass die Umsetzung vor Ort bei den Erzieherinnen nicht immer einfach ist. In diesem Zusammenhang wird vor allem die Ausbildung der Erzieherinnen betont. Sie sind nicht darauf vorbereitet, Sprachförderung durchzuführen, und bekommen meistens nur relativ kurze Weiterbildungskurse. Das ist anscheinend nicht ausreichend, um wirklich gute Sprachförderung zu betreiben.

(Becker Folie „Implikationen“)

Meine Implikationen: Ich habe ganz grob versucht, Ansätze zu unterscheiden, die, wie ich finde, sinnvoll sind und in die richtige Richtung gehen, und Ansätze, die weniger sinnvoll sind.

Sinnvoll sind meiner Meinung nach vor allem Ansätze, die Anreize setzen, dass Migranteneltern ihre Kinder frühzeitig in einen Kindergarten schicken, auch schon Kinder mit zwei Jahren. Das setzt natürlich voraus, dass es überhaupt Plätze für zweijährige Kinder gibt. Es müssen also Angebote vorhanden sein. Einen Anreiz könnte man auch bei den Elternbeiträgen setzen, d. h. Beitragsfreiheit. Wichtig ist meiner Meinung nach auch, dass die Sprachförderung nicht erst im letzten Kindergartenjahr einsetzt. Das ist oft bei diesen Sprachförderprogrammen der Fall gewesen, und das kommt einfach zu spät. Sie müsste von Anfang an erfolgen, individuell auf das Kind eingehen und sich dann kontinuierlich fortsetzen. Auch in der Schule darf nicht Schluss sein, sondern es muss weitergehen. Die Ausbildung der Erzieherinnen im Bereich Sprachförderung – das hatte ich schon angesprochen – ist ebenfalls wichtig.

Nicht sinnvoll sind meiner Meinung nach Anreize, dass Eltern ihre Kinder erst spät in den Kindergarten schicken. Hier ist „Betreuungsgeld“ ein Stichwort. Wenn man eine Prämie dafür bietet, dass Kinder zu Hause betreut werden, dann setzt das keinen Anreiz, Kinder früh in den Kindergarten zu schicken. Das ist, denke ich, gerade für Migranteneltern das falsche Signal.

Was meiner Meinung nach auch etwas an der Realität vorbeigeht, ist die Diskussion um ein verpflichtendes Kindergartenjahr vor Schulbeginn. Denn im letzten Jahr vor Schulbeginn gehen einfach alle Kinder schon in den Kindergarten, auch Migrantenkinder. Die muss man nicht erst zwingen. Das ist nicht sinnvoll. Außerdem ist es, selbst wenn man sie zwingen wollte, im letzten Jahr zu spät. Alle Maßnahmen, die erst im letzten Jahr vor Schulbeginn ansetzen, kommen zu spät.

(Beifall)

Vorsitzender: Ich habe eine Wortmeldung. Bitte schön.

Sachv. Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke:** Frau Becker, ich hätte eine Frage zu Ihrer Begrifflichkeit der Kindergartenselektion. Wie ich in Ihrem Papier gelesen habe, gehen Sie von einem Wahlverhalten der Eltern aus. Kann man unter Bedingungen der Knappheit von Kindergartenplätzen nicht auch davon ausgehen, dass die Kindergärten Kinder auswählen, also die Selektivität von den Kindergärten ausgeht und dann die Effekte entstehen, dass in bestimmten Kindergärten nur deutsche und in anderen Kindergärten überwiegend Migrantenkinder sind?

Frau **Dr. Becker:** In unserer Studie haben wir das untersucht, und die Eltern sind da schon der entscheidende Faktor. Natürlich muss es überhaupt Angebote geben. Das ist ein Punkt, an dem man hier ansetzen kann. Wir haben auch vermutet, dass es vielleicht solche Effekte gibt, dass z. B. konfessionelle Kindergärten die Auswahl etwas steuern. Aber das haben wir nicht gefunden. Das ist nicht so. Es können sich wirklich die Eltern entscheiden. Wo man tatsächlich Unterschiede merkt, wo der Kindergartenbesuch von der Knappheit der Plätze gesteuert wird, sind sehr spezielle Kindergärten in Elterninitiativ-

ven oder Betriebskindergärten, die auch teilweise längere Wartelisten haben. Da gibt es gewisse Knappheiten. Aber ansonsten ist es wirklich eine Entscheidung der Eltern. Üblicherweise wählen diese einfach wohnortnahe Einrichtungen. Da ist entscheidend, wo die Eltern wohnen. Allein die Tatsache, dass man in einer Gegend mit hohem Migrantenanteil wohnt, bedingt schon sehr stark die Wahrscheinlichkeit, auch in einem Kindergarten mit hohem Migrantenanteil zu landen. Aber das erklärt die Kindergartenwahl nicht vollständig; das muss man auch sagen. Selbst im gleichen Wohnort ist bei türkischstämmigen Eltern die Wahrscheinlichkeit höher als bei deutschen Familien, für ihr Kind eine Einrichtung mit einem höheren Migrantenanteil auszuwählen.

Abg. **Mürvet Öztürk:** Ich habe das auch so verstanden, dass Sie den Eltern eine hohe Wahlfreiheit zuschreiben, die dann unterdurchschnittliche Kindergärten aussuchen. Meine Erfahrung ist auch, dass man diese unterdurchschnittlichen Kindergärten deswegen aussucht, weil sie eben vor der Tür sind, wohnortnah sind. Deswegen ist eher die Frage – ich weiß nicht, ob Sie in Ihrer Untersuchung diese Frage gestellt haben –, wie denn das Verhalten der Kommunen ist. Wenn man merkt, dass da ein hoher Bedarf ist und dass diese Kindergärten unterdurchschnittlich sind, wäre dann, wenn gezielt nachgebessert worden wäre, auch das Angebot besser gewesen? Das wäre für mich interessant, denn wenn die Kompetenz der Erzieherinnen und Erzieher in diesen Kindergärten nicht besonders hoch ist, dann ist man natürlich überfordert.

Frau **Dr. Becker:** Das haben wir in dieser Studie nicht untersucht. Wir haben nicht die Kommunen befragt und nicht gezielt zuordnen können, welche finanziellen Ressourcen ein einzelner Kindergarten hat. Das wissen wir nicht. Aber es wäre natürlich eine klare Implikation aus den Ergebnissen, dass gerade diese Kindergärten mehr Ressourcen bekommen sollten. Sie benötigen diese, weil sie besondere Bedürfnisse haben.

Sachv. **Marc Phillip Nogueira:** Mich würde interessieren, ob die Kindergärten, die überdurchschnittlich oder unterdurchschnittlich sind, städtische Einrichtungen sind oder privat geführte Kindergärten von Vereinen. Sie haben ja nach der Selbsteinschätzung der Erzieherinnen gefragt. Haben Sie das auch erhoben?

Meine zweite Frage bezieht sich darauf, wie Sprachförderprogramme Kindern nützen. Sie haben gesagt, das hängt von der Erstsprache ab. Da ist meine Frage: Wovon hängt es denn genau ab? Hängt es von der Erstsprache an sich ab? Sie haben gesagt, russischsprachige Kinder profitieren besonders davon. Oder hängt es von der Qualität der Erstsprache ab? Können Sie noch genauer erläutern, welche Kriterien in der Erstsprache ausschlaggebend sind?

Frau **Dr. Becker:** Zu Ihrer ersten Frage: Wir haben insgesamt sehr wenige Unterschiede nach Trägern festgestellt in der Verteilung der Ausstattungsqualität und dergleichen. Unterschiede gibt es in unserer Stichprobe darin, dass sich die kommunalen Träger besonders stark in den Gebieten mit einem besonders hohen Migrantenanteil engagiert haben und sich entsprechend häufiger Kindergärten mit einem hohen Migrantenanteil in kommunaler Trägerschaft befinden. Ansonsten gibt es aber keine großen Trägerunterschiede. Dass türkischsprachige Familien eher städtische Einrichtungen auswählen, ist nicht der Fall. Trägerunterschiede spielen also an sich keine große Rolle.

Ihre zweite Frage kann ich nur bedingt beantworten, weil sie nicht eine eigene Forschung von mir betrifft, sondern eine Studie, die ich gelesen habe. Dazu kann vielleicht nachher die Kollegin mehr sagen. Ich glaube, je nachdem, welche Erstsprache man kann, hat man schon gewisse Kenntnisse und gewisse Strukturen, und dann bringt einem ein bestimmtes Programm einfach mehr oder weniger. Das ist einfach von der Sprache abhängig. Aber ich bin keine linguistische Expertin. Dazu sollten Sie vielleicht nachher die Kollegin befragen.

Abg. **Ismail Tipi:** Vielen Dank auch von meiner Seite für die interessanten Informationen. Haben Sie bei Ihren Untersuchungen auch nachgeschaut, wie die sozialen Schichten dieser Familien waren, besonders dieser türkischen Familien? Wie war der Gebrauch der deutschen Sprache als Erstsprache zu Hause? Waren das gebildete Arbeiterfamilien oder akademische Familien? Wie war die Religionszugehörigkeit? Wie fromm waren die Familien? Wie war bei Familien, die Moscheen besuchen, oder bei Frauen, die Kopftücher tragen, der Sprachgebrauch, und wie war er bei offenen, modernen Familien?

Sie haben angesprochen, dass die Kinder möglichst früh in den Kindergarten gehen sollten. Haben Sie eine Beobachtung gemacht, was bei den Familien, die ihre Kinder erst sehr spät in den Kindergarten geschickt haben, der Hauptgrund war?

Sie sprachen auch über die Qualität der Kindergärten und der Erzieherinnen und Erzieher, die für eine solche Aufgabe ausgebildet sein müssen. Gab es da sprachliche Probleme bei Erzieherinnen mit Migrationshintergrund, oder haben Sie solche Probleme allgemein bei den Erzieherinnen beobachtet, also auch bei den einheimischen?

Frau **Dr. Becker:** Die soziale Schicht der Familien ist natürlich eine ganz wichtige Hintergrundinformation, die wir in unserer Studie erhoben haben, und beeinflusst sowohl die Kindergartenwahl als auch den Sprachgebrauch zu Hause. Fast alles, was wir untersuchen, ist schichtabhängig. Personen mit höherer Bildung verwenden öfter Deutsch und können auch besser Deutsch, weil sie es auch eher beruflich einsetzen. Da gibt es ganz klar einen Zusammenhang. Auch die Gruppe der gemischten Ehen, in denen ein Elternteil deutsch ist ohne Migrationshintergrund, verfügt im Durchschnitt über eine höhere Bildung als die anderen Gruppen. Die gemischten Ehen nehmen eine Zwischenstellung ein zwischen den Deutschen ohne Migrationshintergrund und den anderen Gruppen.

Nach Religiosität haben wir die Familien nicht ausgewertet. Wir haben zwar danach gefragt, wie religiös sie sind, aber wir haben dazu bisher noch keine Analysen gemacht. Dazu kann ich im Moment noch nichts sagen.

Zur Frage, warum die Kinder nicht früher in den Kindergarten gehen, haben wir Analysen gemacht. Da gibt es verschiedene Einflussfaktoren. Bei den türkischstämmigen Familien ist z. B. auch die Bildung von Bedeutung. Wenn die Mütter höhere Bildung haben, schicken sie ihre Kinder tendenziell etwas früher in den Kindergarten. Ganz wichtig sind hier Vorbilder. Wenn die Eltern Freunde und Bekannte oder Verwandte haben, die auch Kinder im Kindergartenalter haben und diese schon in den Kindergarten gehen, dann sind sie wahrscheinlich besser informiert und schicken ihre Kinder auch früher in den Kindergarten.

Wir haben in unserer Studie auch Wissensfragen gestellt, um herauszufinden, wie gut sich die Eltern mit dem Thema Kindergarten auskennen. Auch das hat Einfluss. Eltern, die besser Bescheid wissen über das Thema Kindergarten, schicken ihre Kinder schon früher

in den Kindergarten. Speziell bei den türkischstämmigen Familien haben sich hier auch die Sprachkenntnisse der Eltern als bedeutsam erwiesen. Wenn die Betreuungsperson gut Deutsch kann, dann führt das dazu, dass Kinder schon früher mit dem Kindergarten beginnen.

Über Sprachkenntnisse der Erzieherinnen wissen wir nichts. Wir haben nur nach Sprachförderung gefragt und danach, ob da auch eine Erzieherin mit muttersprachlichem Hintergrund beteiligt ist. Aber wir wissen nicht, ob es da Interaktionen gab und ob deshalb Eltern früher oder später ihr Kind in den Kindergarten schicken. Dazu kann ich leider nichts sagen.

Sachv. **Dr. Stefan Luft:** Es ist interessant, hier aufgezeigt zu bekommen, dass sich die ausgeprägte wohnliche Segregation, insbesondere der türkischstämmigen Bevölkerung, nicht nur in einer schulischen, sondern auch in einer vorschulischen Segregation niederschlägt. Das ist ja auch nahe liegend. Aber die Zahlen, die Sie hier genannt haben, sind aus meiner Sicht wichtig für Schlüsse, die eventuell zu ziehen wären.

Ich habe noch die Frage nach der Bedeutung für den Zweitspracherwerb erstens des Einreisealters – Sie haben ja indirekt schon darauf hingewiesen –, zweitens der Bildung der Eltern und drittens des ethnischen Kontextes, in dem die Familie lebt.

Frau **Dr. Becker:** Alle drei genannten Einflussfaktoren sind relevant für den Zweitspracherwerb. Das ist aus verschiedenen Studien bekannt. Das Einreisealter war jetzt in unserer Studie nicht relevant, weil alle Kinder schon in Deutschland geboren sind und gleiches Alter haben. Aber aus anderen Studien weiß man, dass Kinder, die früher eingereist sind, im Durchschnitt ein besseres Niveau in der Zweitsprache erreichen, als wenn sie erst im Jugendalter oder später einreisen.

Die Bildung der Eltern ist, wie schon erwähnt, auch ein wichtiger Einflussfaktor auf den Zweitspracherwerb, weil höher gebildete Eltern ihre Kinder schon früher in den Kindergarten schicken und auch eher in Vereine oder Spielgruppen. Da gibt es sehr viele zwischengelagerte Prozesse. Höher gebildete Eltern machen auch mehr Aktivitäten wie Vorlesen, Geschichten Erzählen. Also die Sozialisation in der Familie ist stark bildungsabhängig. Auch das Niveau der deutschen Sprache bei den deutschen Kindern variiert und ist sehr stark schichtabhängig.

Der ethnische Kontext ist insofern relevant, weil sich zum einen, wie schon erwähnt, die Segregation des Wohnorts zum großen Teil in der Segregation in den Kindergärten widerspiegelt. Zum anderen hat der Umstand, ob die Eltern eher Kontakt mit Freunden oder Verwandten der eigenen ethnischen Herkunft oder aber mit deutschen Freunden haben, auch einen Effekt auf den Kompetenzstand der Kinder im Deutschen, oder ob sie eher deutsche oder anderssprachige Zeitungen, Medien usw. konsumieren. Auch die Zusammensetzung des Freundeskreises des Kindes wirkt sich auf den Kompetenzstand des Kindes im Deutschen aus.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich habe drei Fragen. Die erste betrifft die Ursachen für das Eintrittsalter in den Kindergarten. Sie haben ein paar Faktoren aufgeführt, die das positiv wie negativ beeinflussen. Ich würde gern noch etwas schärfer nach der Bedeutung des Elternbeitrags, der finanziellen Belastung der Eltern fragen und danach, ob es nach Ihrer Kenntnis Untersuchungen gibt, welche Werbestrategien, wenn sie denn vor Ort konsi-

stent gemacht und bewusst gesteuert worden sind, bei Eltern mit Migrationshintergrund besonders erfolgreich oder besonders erfolglos waren. – Das war der eine Fragenkomplex.

Der andere ist: Müsste man angesichts der unterschiedlichen Zusammensetzung von Kindergartenkindern – also solche mit besonders hohem Anteil von Migrantinnen und Migranten und solche mit niedrigem oder mittlerem Anteil – mit unterschiedlichen Sprachförderkonzepten arbeiten? Diese Frage gebe ich gleich auch an alle nachfolgenden Sachverständigen weiter.

Drittens. Sie haben hingewiesen auf die Notwendigkeit der besseren Schulung von Erzieherinnen und Erziehern im Bereich Sprachförderung. Wenn man die Erzieherinnen-ausbildung grundsätzlich umstellen muss, ist das ein Langzeitprojekt. Gibt es auch Ansätze, die ohne Weiteres und sofort in jeder Kindertagesstätte, eine halbwegs vernünftige Personalausstattung vorausgesetzt, umgesetzt werden können, und, wenn ja, welche sind das?

Frau **Dr. Becker**: Zunächst zum Eintrittsalter im Kindergarten. Wir haben die Eltern gefragt, inwiefern Kosten für ihre Entscheidung relevant waren. Sie spielen überraschenderweise auch bei Migranteneltern eine sehr untergeordnete Rolle bei der Frage, wie früh oder wie spät sie ihr Kind in den Kindergarten schicken und welchen Kindergarten sie wählen. Wir haben die Eltern auch gefragt, wie viel sie für den Kindergarten bezahlen. Einige Eltern waren von den Kosten befreit, d. h., die Kosten wurden übernommen. Wenn die Eltern das schon wissen, dann ist es natürlich klar, dass für sie Kosten kein relevantes Kriterium sind. Daher ist das ein etwas hypothetisches Szenario, ob Kosten wichtig wären und inwiefern die Kosten allen Personen bewusst sind.

Einer der wichtigsten Faktoren für einen frühen Kindergartenbeginn ist übrigens der Erwerbsstatus der Mutter. In vielen internationalen Studien ist erwiesen, dass gerade erwerbstätige Mütter versuchen, ihr Kind frühzeitig in eine Kita zu geben. Welche Mütter eher erwerbstätig sind, hängt natürlich von der sozialen Schicht ab.

Von erfolgreichen Werbestrategien ist mir leider nichts bekannt. Bisher habe ich von – meistens relativ erfolglosen – Versuchen gelesen, Familien mittels Infobroschüren und dergleichen zu erreichen. Ich weiß nicht, ob man diese Broschüren in die jeweiligen Landessprachen der Familien übersetzt hat und ob solche Maßnahmen sehr Erfolg versprechend sind. Hilfreich sind persönliche Kommunikation, Vorbilder im Bekanntenkreis, informelle Netzwerke. Dieser Ansatz verspricht mehr Erfolg. Es ist aber auch schwieriger, darauf politisch Einfluss zu nehmen. Von Städten oder Gemeinden sind mir keine Maßnahmen in dieser Richtung bekannt.

Ob Kindergärten unterschiedliche Sprachkonzepte verwenden, je nachdem, wie hoch der Anteil der Migrantenkinder bei ihnen ist, und ob das sinnvoll wäre, haben wir noch nicht ausgewertet. Auch da würde ich eher an die linguistische Kollegin verweisen. Sinnvoll ist es, dass man auch auf das Individuum schaut. Man sollte möglichst nicht einfach zehn Kinder zusammenpacken. Natürlich macht es einen Unterschied, ob von der Gruppe fast keiner Deutsch als Erstsprache hat oder die große Mehrheit. Man wird da schon anders herangehen müssen. Aber das muss man im Prinzip ohnehin. Man sollte möglichst versuchen, auf das einzelne Kind einzugehen und dessen Sprachstand zu erheben. Wichtig ist – das hatte ich gar nicht erwähnt –, dass am Anfang der Sprachstand festgestellt wird und dass auch später eine Erhebung stattfindet, um die Fortschritte zu ermitteln.

Wenn es einen Ansatz gäbe, der ohne großen Aufwand umzusetzen und erfolgreich wäre, dann hätte man von dem wahrscheinlich schon gehört. Auch da lasse ich mich gerne belehren, aber ich glaube, ein Wundermittel gibt es nicht.

(Abg. Gerhard Merz: Das war nicht die Frage! Ich habe nicht nach Wundermitteln gefragt!)

Auch ein Programm, das man einfach kurzfristig umsetzen könnte und das auf jeden Fall für alle Kinder etwas bringt, ist mir nicht bekannt.

Abg. **Hans-Christian Mick:** Ich habe eine Frage zu der Tabelle, die Sie uns gezeigt haben, mit der Mu/Va-Übersicht, wie ich sie nennen möchte. Ist dort auch berücksichtigt worden, wie gut die Deutschkenntnisse der jeweiligen Eltern sind? Die Tabelle suggeriert: Je mehr Deutsch in den Familien gesprochen wird, desto besser sind auch die Kompetenzen der Kinder in Deutsch. Ist das denn unabhängig von dem Niveau des Deutschen, das gesprochen wird? Oder ist es dann doch besser, die Eltern sprechen die Sprache mit dem Kind, die sie gut beherrschen, und versuchen nicht krampfhaft, ein schlechtes Deutsch mit ihm zu reden?

Frau **Dr. Becker:** Beides hängt natürlich miteinander zusammen. Eltern, die selbst nicht gut Deutsch können, reden normalerweise auch nicht oft Deutsch mit ihrem Kind, denn das macht an sich wenig Sinn.

(Becker Folie „Deutschkenntnisse Eltern“)

In dieser Tabelle sehen Sie die Verteilung von Deutsch als Muttersprache der Eltern. Das steht sehr stark mit dem Generationenstatus in Verbindung. Selbst von den Eltern der zweiten Generation geben nur etwa 10 % an, dass Deutsch ihre Muttersprache ist, wobei sie hier auch mehrere Muttersprachen angeben konnten. Allerdings sagen in einer Selbsteinschätzung ungefähr 90 % der Migranten der zweiten Generation, dass sie über gute oder sehr gute Kenntnisse in „Deutsch verstehen“ und „Deutsch lesen“ verfügen. Eltern, die selber kaum oder schlecht Deutsch können, sollten mit ihrem Kind nicht Deutsch sprechen. Den Kindern schlechtes Deutsch beizubringen macht keinen Sinn. Die Eltern sind ja sprachliche Vorbilder. Die Kinder imitieren sie. Wenn die Eltern nicht über die entsprechenden Kompetenzen verfügen, ist das auf jeden Fall kein Weg. Dann wäre es allerdings umso wichtiger, dass die Kinder frühzeitig in eine Kindertagesstätte kommen, wo sie richtige Vorbilder in der deutschen Sprache haben.

Abg. **Kordula Schulz-Asche:** Meine Frage zu dem Radebrechen hat sich gerade erledigt. Aber ich habe zu dieser Tabelle noch eine Frage. Auffällig ist, dass die Selbsteinschätzung bei den Müttern der zweiten Generation sehr viel höher ist als bei den Vätern. Ich wäre nun davon ausgegangen, dass die Väter mehr in den Beruf integriert sind als die Frauen. Zumindest meistens ist das ja nach wie vor noch der Fall. Daher die Nachfrage, wie Sie diese Selbsteinschätzung erklären.

Die zweite Frage: Sie haben sehr deutlich die Kontraproduktivität des Betreuungsgeldes hervorgehoben, was ich sehr gut nachvollziehen kann. Jetzt habe ich aber die Frage: Ab wann ist denn im Prinzip eine außerfamiliäre Betreuung gerade für den Spracherwerb sinnvoll? Wann ist der beste Zeitpunkt, damit zu beginnen? Macht es, gerade wenn wir jetzt über die Betreuung von unter Dreijährigen sprechen, z. B. Sinn, dass Kin-

der ab zwei Jahren oder sogar ab einem Jahr verstärkt in Krippen oder in Kindergärten möglichst frühzeitig mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen, um sie gut zu lernen?

Frau **Dr. Becker**: Zunächst nochmals zu dieser Folie.

(Becker Folie „Deutschkenntnisse Eltern“)

Eigentlich gibt es keinen so großen Unterschied bei der zweiten Generation. Hier sind die Mütter der zweiten Generation, die zu 90 % sagen, sie haben gute oder sehr gute Deutschkenntnisse. Bei den Vätern sind es hier 89 % und hier 84 %. Bei den Vätern der zweiten Generation sind also 5 Prozentpunkte Unterschied, aber das ist wahrscheinlich noch nicht einmal statistisch signifikant. Also eigentlich ist das nicht so ein Riesenunterschied. Auffallend sind vor allem die Mütter der ersten Generation, von denen nur 13 % angeben, dass sie gute Deutschkenntnisse haben. Diese Gruppe fällt besonders ins Auge.

Einen genauen Zeitpunkt anzugeben, von dem an eine außerfamiliäre Betreuung sinnvoll erscheint, ist schwierig. Theoretisch könnte man sagen: Je früher, desto besser. Natürlich gibt es auch noch andere Aspekte als nur die sprachliche Kompetenz. Gerade wenn man auf späteres Sozialverhalten schaut, ergeben einige Studien, dass es nicht besonders vorteilhaft ist, schon Kinder unter einem Jahr außerfamiliär zu betreuen. Das heißt, wenn sie mindestens ein Jahr als sind, ist es nicht mehr schädlich. Für den Spracherwerb kann es eigentlich nur positiv sein. Ich weiß allerdings nicht, ob es Konzepte gibt, Sprachförderung schon im Krippenalter umzusetzen.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Ich habe vier Fragen. Die erste ist: Von welchem Begriff von Sprachkompetenz gehen Sie aus? Es gibt ja verschiedene: Wortschatz, richtiges Sprechen, Alltags- oder Bildungssprache oder auch Selbsteinschätzung. Das ist mir nicht ganz klar geworden.

Das Zweite: Wir haben eben davon gesprochen, dass die Eltern mit Migrationshintergrund doch häufiger Kitas wählen, in denen viele Kinder mit Migrationshintergrund betreut werden. Ich habe die Frage, ob Sie Erfahrungen gemacht haben, ob Bussing eine richtige Lösung wäre, also dass man versucht, den Anteil auszugleichen. Ich komme aus Dietzenbach. Da haben zum Teil 95 bis 98 % der Kinder in den Kitas Migrationshintergrund. Das wird immer ein großes Problem sein.

Das Dritte: Auch Sie haben in diesem ESKOM-Projekt nur wieder türkischstämmige Migranten und Migrantinnen befragt oder untersucht. Ich frage mich, ob da überhaupt Verallgemeinerungen und Schlussfolgerungen für Migranten insgesamt möglich sind. Es gibt, glaube ich, wenig Information über andere Gruppen. Ich kenne nur Vergleiche zwischen spanischsprachigen und italienischsprachigen Migranten oder aus asiatischen Ländern, aber eine differenzierte Untersuchung wie jetzt bei ESKOM kenne ich nicht. Vielleicht können Sie mir da weiterhelfen.

Zu ESKOM auch noch die Frage, inwieweit da Schichten parallelisiert worden sind. Ich habe zumindest bei der bilingualen Untersuchung, wo es um den deutschen und den türkischen Wortschatz geht, den Eindruck, dass das nicht parallelisiert sein kann.

Die letzte Frage ist, ob Sie es für sinnvoll halten, den Anteil an mehrsprachigen Erzieherinnen zu erhöhen. Ich habe auch die Erfahrung, dass zu dem Auswahlverhalten von Menschen mit Migrationshintergrund oft beiträgt, dass in den Kitas mit einem hohen Migrationsanteil auch mehrsprachige Erzieherinnen mit der entsprechenden Herkunftssprache sind.

Frau **Dr. Becker**: Zunächst zum Begriff der Sprachkompetenz. Es gibt natürlich sehr unterschiedliche Dimensionen, die man sich da anschauen kann. Bei den Kindern waren die Kompetenzen, die ich hier gezeigt habe, das Ergebnis eines Wortschatztestes. Bei den Eltern sind es einfach Selbsteinschätzungen. Je nach Fragestellung gibt es unterschiedliche Operationalisierungen. Man muss natürlich klarmachen, wovon man hier redet. Sprachkompetenz an sich ist ein sehr globaler Begriff. Aber in einer Studie muss man sich entscheiden, was man zur Messung tatsächlich verwendet.

Zur Kindergartenselektion: Das Beispiel USA hat gezeigt, dass Bussing nicht unbedingt erfolgreich ist, vor allem wenn es in der Bevölkerung nicht akzeptiert wird, wenn die Kinder zwar hingefahren werden, aber in den dortigen Einrichtungen dann unter sich bleiben und dort nicht integriert werden. Ich halte das für schwierig. Man bräuchte auf jeden Fall ein Gesamtkonzept. Es wird nicht reichen, die Kinder nur woandershin zu fahren, sondern das müsste dann mit weiteren Maßnahmen verbunden werden. Aber ob das dann tatsächlich erfolgreich ist, müsste man überprüfen. Da würde ich jetzt keine Prognose wagen.

Dass wir nur türkischstämmige Migranten in unserer Studie untersucht haben, hat vor allem praktische Gründe. Eine solche Studie ist immer relativ aufwendig: Wir brauchen immer bilinguale Interviewer; zu den Familien gehen immer Personen, die Türkisch und Deutsch können: es muss alles übersetzt werden usw. Das ist nur begrenzt machbar. Es ist schwierig, überhaupt kompetente bilinguale Interviewer und genügend Familien in der Region mit Kindern in dem Alter zu finden. Hier sind türkische Familien einfach die größte Gruppe. Deswegen haben wir uns auf diese begrenzt. Sie ist ja auch in der Literatur eine der am stärksten benachteiligten Gruppen. Deswegen lag die Beschränkung auf sie sehr nahe. Ursprünglich hätten wir auch gern noch Aussiedlerkinder als Vergleichsgruppe dabeigehabt. Aber das ging aus praktischen Gründen nicht.

Es gibt aber Studien, die zumindest russischsprachige Kinder als weitere Gruppe dabei haben und die auch gezielt oversampeln. Auch im NEPS werden Aussiedlerkinder dabei sein. Es ist schwierig, eine Studie mit sehr vielen verschiedenen Gruppen praktisch zu organisieren, auf die Fallzahlen zu kommen und in all diesen Sprachen umzusetzen. Deswegen gibt es wahrscheinlich auch kaum jemanden, der das tatsächlich versucht.

Natürlich macht man auch keine Aussagen über alle Migranten in Deutschland, sondern nur über die Gruppe, die man untersucht hat, also bei uns türkischstämmige Migranten. Es macht sowieso keinen Sinn, über die Migranten an sich zu reden, weil das eine sehr heterogene Gruppe ist: verschiedene Herkunftsländer, verschiedene Sprachen, teilweise auch systematisch unterschiedlicher sozialer Status in diesen Gruppen. Europäische Migranten sind da ganz anders als die ehemaligen Arbeitsmigranten. Da gibt es viele verschiedene Hintergründe. Über einen Kamm scheren kann man die sowieso nicht.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Aber auch Sie sagen, es handle sich in der Studie um Migrantenfamilien, obwohl es ausschließlich türkischstämmige Familien sind.

Frau **Dr. Becker**: Aber ich hatte ja die Studie eingeleitet mit dem Hinweis, über welche Migranten wir hier reden. Ich habe jetzt nicht auf jeder Folie „Geburtsland Türkei“ in Klammern dazugeschrieben.

Abg. **Ismail Tipi**: Frau Dr. Becker, Sie haben zu den Ausstattungen in den besuchten Kindergärten interessante Details angegeben. Mich würde Ihre eigene Meinung interessieren. Kann man aus den Informationen, die Sie uns gegeben haben, schließen, dass gerade die Kindergärten, die sich in den Milieus befinden, wo auch Menschen mit Migrationshintergrund als Bürger leben, von den örtlichen Trägern vernachlässigt oder nicht genügend beachtet werden? Besteht vielleicht ungenügendes Interesse an der Förderung dieser Kindergärten, oder erfahren sie von der kommunalen Politik nicht genügend Unterstützung? Liegt es vielleicht auch daran, dass die Eltern weniger als die einheimischen Bürger sich dagegen wehren oder sich beschweren? Was ist nach Ihrer Meinung der Hauptgrund, dass gerade diese Kindergärten sehr schlecht ausgestattet sind?

Frau **Dr. Becker**: Da kann ich in der Tat nur spekulieren. Teilweise ist es, wie gesagt, ein Selektionseffekt. Es gibt vor allem in bestimmten „Problembezirken“ Kindergärten, die schlechter ausgestattet sind. Dann stellt sich die Frage, ob man einfach den nächstgelegenen Kindergarten nimmt, der vor Ort ist. Dieses Muster findet man bei Migrantenfamilien häufig, während Deutsche, die auch in Problemvierteln leben, doch häufiger von ihrer Wahlfreiheit Gebrauch machen und sagen: Den schlechten Kindergarten möchte ich jetzt nicht; da fahre ich mein Kind lieber jeden Tag mit dem Auto in einen weiter entfernten Kindergarten. Das ist ganz klar von der Schicht abhängig.

Abg. **Ismail Tipi**: Aber warum sind diese Kindergärten so schlecht ausgestattet? Woran liegt das hauptsächlich?

Frau **Dr. Becker**: Für Schulen ist in Studien nachgewiesen worden, dass die Ausstattung von Schulen mit dem Sozialraum zusammenhängt. Das hat verschiedene Gründe. Zum einen gibt es weniger privates Engagement der Eltern, die z. B. auch mal zum Streichen kommen oder Geld spenden. Zum anderen besteht eine Selbstselektion der Erzieher. Diejenigen, die besonders motiviert sind, überlegen sich: Wo will ich denn lieber hin, wenn ich die Auswahl habe? Bestimmt gibt es auch immer Idealisten, die besonders gerne gerade in einen solchen Brennpunkt gehen, aber die meisten suchen sich einen ruhigeren oder weniger anstrengenden Arbeitsplatz. Deswegen gibt es da wahrscheinlich auch häufiger Fluktuationen als in „besseren“ Gegenden. Ob die Kommunen tatsächlich diese Kindergärten vernachlässigen, ist Spekulation. Dazu kann ich wenig sagen. Es kann schon sein, dass, wenn die Eltern engagierter darauf aufmerksam machen: „Hier muss etwas getan werden“, also lauter schreien, dann auch eher etwas geschieht und dass das in den Problemgegenden weniger der Fall ist. Aber es ist, wie gesagt, pure Spekulation, dass das so sein könnte.

Abg. **Bettina Wiesmann**: Ich habe eine Frage, ob Sie eine Hypothese möglicherweise aufgrund Ihrer Erkenntnisse bestätigen könnten, und dann noch zwei andere Aspekte, die beide hier nicht direkt angesprochen wurden.

Meine Hypothese nach Ihren Ausführungen und auch nach den Fragen, die hier kamen, was die unterschiedliche Beteiligung von Migrantenkindern am Kindergartenbe-

such angeht: Da gibt es ein Organisationsproblem, das objektiv in der Landschaft besteht, nämlich dass Kinder zu jedem Zeitpunkt im Jahr geboren sein können, aber dass Abgänger aus dem Kindergarten typischerweise Ende des Sommers Plätze frei machen. Das heißt, es gibt normalerweise immer eine große Zahl von Kindern, die drei Jahre alt sind und keinen Platz finden, weil dieser noch bis zum Schuljahresbeginn von den älteren Kindern eingenommen wird. Könnte es also sein, wie ich jetzt nach Ihren Ausführungen vermute, dass die Organisationskompetenz der Eltern mit Migrationshintergrund und auch die Bereitschaft, sich gegen andere durchzusetzen bei den etwas knapperen Plätzen oder bei den Plätzen, die unterjährig aus Wegzugsgründen oder sonst wie frei werden, sodass dann der dritte Geburtstag eines Kindes früher berücksichtigt werden kann, einen großen Unterschied dahin gehend ausmachen, dass es deutschen Eltern besser gelingt als Migranteneltern, mit diesem Organisationsproblem, das im System liegt, im Interesse ihrer Kinder zurechtzukommen?

Zu den zwei anderen Aspekten. Der eine, der, glaube ich, noch nicht zum Tragen gekommen ist: Haben Sie beobachtet oder untersucht, ob Sprachfördermaßnahmen bei den Eltern zu unterschiedlich erfolgreicher sprachlicher Entwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund beitragen? War das in irgendeiner Form Teil Ihrer Untersuchung? Oder haben nach Ihrer Kenntnis andere das untersucht?

Und der dritte Punkt: Haben Sie in Ihrer Untersuchung differenziert nach dem Umfang des Kindergartenbesuchs? Es gibt ja immer noch Kindergartenplätze, die Zweidrittelplätze sind. Ich glaube, der Halbtagsplatz verschwindet langsam. Aber auch zwischen zwei Drittel und Ganztags ist noch ein Unterschied. Haben Sie geschaut, ob die Kindergarteninanspruchnahme, was die Dauer angeht, zwischen deutschen Kindern und Migrantenkindern variiert?

Frau **Dr. Becker**: Zu Ihrer ersten Frage, ob sich deutsche und türkischstämmige Familien unterschiedlich gut auskennen, wie organisatorische Engpässe bewältigt werden können: Wir haben eine indirekte Evidenz dafür, dass das Wissen über die Möglichkeiten in der Tat ein wichtiger Punkt ist. Wir haben die Eltern z. B. gefragt, ob sie wissen, dass sie einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz haben, oder ob sie wissen, dass man theoretisch jederzeit mit dem Kindergartenbesuch beginnen könnte oder immer nur zum Schuljahresbeginn, oder erst mit genau drei Jahren. Da hat sich gezeigt, dass dieses Wissen unterschiedlich verteilt ist. Deutsche Eltern kennen sich da einfach besser aus als türkischstämmige Eltern, was natürlich wenig überraschend ist, da sie hier schon sozusagen sozialisiert sind. Dieses Wissen hat Einfluss darauf, wie früh mit dem Kindergartenbesuch begonnen wird. Eltern kümmern sich dann frühzeitiger um einen Kindergartenplatz, melden ihre Kinder rechtzeitig an, wenn das notwendig ist. Das sind wahrscheinlich die Mechanismen, die dahinterstehen, wenn ein Kind früher mit dem Kindergartenbesuch beginnt.

Wir haben auch erhoben, ob Eltern schon einmal an Sprachkursen teilgenommen haben, haben diese Angaben allerdings noch nicht ausgewertet. Wenn man tatsächlich untersuchen wollte, ob da ein kausaler Effekt besteht, müsste man die Studie anders anlegen. Dann müsste man den Sprachstand der Eltern und der Kinder vor und nach einer solchen Sprachfördermaßnahme messen. Diese Fragestellung haben wir nicht verfolgt. Deswegen könnten wir nur insgesamt schauen, ob es da deskriptive Unterschiede gibt. Aber das Bild ist verzerrt, weil die Eltern, die freiwillig an solchen Kursen teilnehmen, bestimmte Voraussetzungen haben, zum einen negative, weil sie es am nötigsten haben, zum anderen positive, weil sie besonders engagiert sind. Das alles über-

lagert sich, sodass sehr schwierig festzustellen ist, was da überwiegt. Dazu bräuchte man eine experimentelle Studie.

Die Dauer des täglichen Kindergartenbesuchs haben wir uns auch noch nicht im Detail angesehen. Aber ein erster Blick hat ergeben, dass türkischstämmige Kinder sogar häufiger Ganztagsplätze in Anspruch nehmen als deutsche Kinder. Aber damit haben wir uns noch nicht näher beschäftigt.

Vorsitzender: Weitere Wortmeldungen habe ich nicht. Herzlichen Dank.

(Beifall)

Frau Prof. Dr. Schulz, Sie haben ja fast ein Heimspiel.

Frau Prof. **Dr. Schulz:** Sehr geehrter Herr Vorsitzender, sehr geehrte Damen und Herren!

(Präsentation Schulz siehe Anlage 2 – Folie „Sprachliche Förderung ... „)

Ich freue mich über die Einladung, habe fast ein Heimspiel, bin an der Universität Frankfurt tätig und sage Ihnen ganz kurz, was der Hintergrund der Arbeit an meinem Lehrstuhl ist, bevor ich dann zu ausgewählten Punkten aus dem Fragenkatalog Stellung nehme.

(Schulz Folie „Arbeitsschwerpunkte des Lehrstuhls Deutsch als Zweitsprache“)

Was wir an dem Lehrstuhl Deutsch als Zweitsprache machen, der – das ist politisch vielleicht gar nicht so uninteressant – erst 2006 eingerichtet und besetzt wurde, ist, dass wir uns verschiedene Spracherwerbstypen anschauen, also den Erstspracherwerb, den Zweitspracherwerb und den gestörten Spracherwerb. In verschiedenen Projekten versuchen wir zum einen, Grundlagenforschung durchzuführen, weil es da – das ist, glaube ich, ganz erstaunlich – sehr viele Lücken gibt. Wir wissen viel mehr als vor zehn Jahren, aber wir wissen noch lange nicht alles. Das ist deswegen erstaunlich, weil es gleichzeitig jede Menge Förderprogramme gibt und man manchmal wirklich sagen muss, wir wissen noch gar nicht, wie Kinder eigentlich Deutsch als Zweitsprache erwerben. Das ist ein Schwerpunkt. Dann gibt es verschiedene Diagnostikansätze, die wir verfolgen. Ich stelle da ganz kurz einen Ausschnitt vor, um einen Punkt deutlich zu machen. Es gibt verschiedene Förderprojekte. In dieser Runde ist vielleicht interessant: Es gibt Förderprojekte für die Vorschule, um die wir uns kümmern, aber wir haben auch ein Förderprojekt für Oberstufenschüler am Gymnasium, von dem es lange hieß, das sei in Luxusproblem. Wir stellen fest, dass das keineswegs der Fall ist. Wir haben Aktivitäten im Bereich Praxistransfer. Da geht es uns darum, mit Erziehern und Lehrern Fortbildungen zu machen und unser Wissen weiterzugeben.

Ich habe die Präsentation gegliedert und immer Überschriften eingefügt, damit Sie sich orientieren können.

(Schulz Folie „Sprachförderung und Bildungspolitik“)

Ich fange an mit der schwierigen Beziehung zwischen Sprachförderung und Bildungspolitik. Ich spreche hier – das hat Frau Becker, meine Vorrednerin, schon gesagt – als Sprachwissenschaftlerin, d. h. aus linguistischer und sprachdidaktischer Perspektive.

(Schulz Folie „Was Sprachförderung leisten kann“)

Das Positive zuerst. Ich glaube, dass Sprachförderung eine ganze Menge leisten kann. Sie kann ungleiche sprachliche Startbedingungen vor Schuleintritt auffangen. Sprachförderung in der Schule und in der Hochschule kann zum Abbau von Leistungs- und Sprachdefiziten beitragen und auf diese Weise dazu – das wäre die Hoffnung –, dass nicht nur Chancengleichheit herrscht, sondern Chancengerechtigkeit, d. h., dass die Personen, die später mit Deutsch anfangen oder die noch eine andere Sprache erwerben, die gleichen Möglichkeiten haben wie muttersprachliche Kinder und Jugendliche. Das sehr optimistische Ziel wäre, dass man durch Sprachförderung mithelfen kann, einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung und Teilhabe an der Gesellschaft als Bedingung für das Gelingen von Demokratie zu erreichen. Das ist das Grundverständnis. Sie sehen, das ist relativ optimistisch.

(Schulz Folie „Was Sprachförderung allein nicht leisten kann“)

Ich denke, in einer Runde wie dieser ist es sehr wichtig, zu sagen, was Sprachförderung, egal wie gut sie ist, egal wer sie macht, egal wie lange sie dauert, egal wie teuer sie ist, nicht leisten kann. Was kann sie nicht leisten? Sie kann die kulturelle Integration der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien nicht per se verändern. Wenn Kinder gut Deutsch sprechen, dann können sie segregiert sein oder auch nicht. Das ist Voraussetzung für Integration, aber das ist nicht das Gleiche. Was Sprachförderung allein auch nicht leisten kann, insbesondere wenn sie isoliert stattfindet, ist, den „monolingualen Habitus“ der Bildungsinstitutionen zu verändern, den es immer noch gibt. Ich unterrichte Lehramtsstudierende, und diese glauben immer noch, dass es ein Sonderfall ist, wenn einmal ein Migrationskind in ihrer Klasse ist – und das in Frankfurt. Was Sprachförderung allein auch nicht leisten kann, ist, den Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft zu verringern. Das wäre zu viel verlangt. Wir wissen aus vielen Studien wie PISA, dass das in Deutschland mehr als in anderen Ländern ein Problem ist. Mir ist wichtig, damit man hinterher nicht zu enttäuscht ist, darauf hinzuweisen: Sprachförderung kann viel, aber das kann sie allein nicht leisten. Sprachförderung bedarf flankierender sozial- und bildungspolitischer Maßnahmen.

(Schulz Folie „DaZ und Mehrsprachigkeit – Mythen und Fakten“)

Jetzt ein paar Worte zu dem, was Mehrsprachigkeit ist, und zu DaZ, Deutsch als Zweitsprache, einige Mythen und Fakten. Einiges hat Frau Becker schon aufgegriffen.

(Schulz Folie „Was ist ‚mehrsprachig‘“?)

Mir ist ganz wichtig, aus linguistischer Perspektive zu sagen, was „mehrsprachig“ ist. Man sieht, das ist alles Mögliche. Es gibt zum einen – das ist der klassische Fall in Hessen und in Deutschland – den Erwerb des Deutschen als zweite Sprache, also Deutsch als Zweitsprache, kurz DaZ. Dieser findet zwischen ungefähr zwei und sechs Jahren statt. Das nennen wir früh. Mit zwei Jahren, haben wir in einer Studie in Frankfurt gefunden, sind viele Kinder schon im Kindergarten; mit drei Jahren sind es mehr. Es gibt aber auch den späten Zweitspracherwerb des Deutschen als Erwachsener, beispielsweise als Arbeitsmigrant, und es gibt – darauf hat Frau Becker auch aufmerksam gemacht – den doppelten Erstspracherwerb, den Erwerb von zwei Sprachen von Geburt an. Davon wissen wir, dass das relativ unproblematisch ist. Das ist also nicht die Gruppe, um die man sich Sorgen machen muss. Sie sehen auch: Zwischen Erwerb mit sechs Jahren und Erwerb als Erwachsener gibt es eine Lücke. Das ist eine von den Lücken, die ich ansprach. Darüber wissen wir noch zu wenig. Wir haben Evidenz dafür, anzunehmen, dass das anders ist,

als wenn man mit drei Jahren anfängt. Vermutlich ist es auch ein Unterschied, ob man mit vier oder mit zwei Jahren anfängt.

Wichtig ist – das hat Frau Becker auch gesagt –: Wenn wir über mehrsprachige Kinder sprechen, muss man immer fragen: Wann haben sie angefangen, und wie lange hatten sie die Möglichkeit, Deutsch zu erwerben? Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Der zweite Punkt – das bezieht sich auf eine der Fragen in Ihrem Fragenkatalog – ist: Die Erstsprache, die diese mehrsprachigen Kinder mitbringen, z. B. das Türkisch im Gallusviertel, ist niemals das Türkisch in dem Heimatland Türkei. Wenn man sagt: „Diese Kinder können weder Türkisch noch Deutsch“, dann liegt das manchmal – meiner Erfahrung nach sehr oft – daran, dass man etwas verklärte romantische Vorstellungen davon hat, wie dieses Türkisch zu klingen hätte. Das ist das Türkisch – das ist für Mannheim sehr gut untersucht –, das man eben dort lernt. Das ist nicht das Türkisch in Istanbul oder anderswo in der Türkei. Das unterscheidet sich. Das ist gut dokumentiert.

(Schulz Folie „Mythen“)

Jetzt komme ich zu drei Mythen, die mir immer wieder begegnen, Ihnen vermutlich auch, und gehe sie der Reihe nach durch.

(Schulz Folie „Mehrsprachigkeit ist eine Überforderung für Kinder“)

Immer noch und immer wieder geistert durch die Medien der Mythos, Mehrsprachigkeit ist – potenziell oder immer – eine Überforderung für Kinder. Das ist falsch. Denn wir wissen, dass das kindliche Gehirn – viel besser als das Gehirn von Erwachsenen – auf Mehrsprachigkeit eingestellt ist. Und wir wissen aus dem doppelten Erstspracherwerb: Kinder sind besonders gut darin, mehrere Sprachen in kurzer Zeit zu lernen. Das heißt, Mehrsprachigkeit ist eine Ressource, die von frühester Kindheit an gefördert werden kann und gefördert werden sollte. Alle von Ihnen, die – anders als ich – einen Dialekt sprechen, sind sowieso mehrsprachig. Auch das lernen Kinder ohne Weiteres. Insofern ist es für mich verblüffend, wenn man wie vor einiger Zeit in der „FAZ“ von Heike Schmolli liest, dass mehrsprachige Kinder besser nicht Englisch in der Grundschule lernen sollten, weil sie das überfordert. Das lässt sich spracherwerbstheoretisch nicht fundiert nachweisen.

(Schulz Folie „Mehrsprachige Kinder lernen keine Sprache richtig“)

Der zweite Mythos heißt: Mehrsprachige Kinder lernen – oft oder immer – keine Sprache richtig. Das ist die sogenannte doppelte Halbsprachigkeit. Das ist falsch, weil das, was man als doppelte Halbsprachigkeit zu verstehen meint, nämlich Sprachmischungen und Sprachwechsel, erstens prinzipiell kein Anzeichen eines Sprachdefizits ist, sondern oft souverän eingesetzt wird. Auch dazu gibt es linguistische Untersuchungen. Zweitens muss man sich klarmachen: Nicht alle Kinder sind gleich. Es gibt Unterschiede im Wortschatz, weil auch diese Kinder genauso viel wie wir alle schlafen. Sie haben nicht die doppelte Zeit, den türkischen und den deutschen oder den italienischen und den deutschen Wortschatz zu lernen. Es ist klar, dass es da Unterschiede geben wird wie bei einsprachigen Kindern auch, je nachdem, was für ein Input da ist. Wichtig ist aber: In Bezug auf die grammatischen Fähigkeiten, das Regelwissen, sind diese Kinder, wenn sie nicht sprachgestört sind, genauso fit wie alle anderen auch. Mehrsprachige Sprecher haben im Prinzip ein größeres stilistisches Repertoire als einsprachige Sprecher, genauso wie Sie als Dialektsprecher auch wechseln können.

(Schulz Folie „Erst nach dem Erwerb der Muttersprache kann ein Kind eine zweite Sprache lernen“)

Der dritte Mythos, der auch immer noch in fachwissenschaftlichen Publikationen zu finden ist, lautet: Am besten lernt man eine zweite Sprache dann, wenn man mit dem Erwerb der ersten Sprache fertig ist; man baut quasi ein Stockwerk drauf. Das ist falsch, weil man weiß, dass man von Geburt an zwei Sprachen besonders gut lernen kann. Insofern wäre es völlig absurd, wenn man jetzt für den Erwerb des Deutschen sagen würde: „Am besten warten Sie, bis Ihr Kind drei oder vier Jahre alt ist.“ Klar ist auch: Je später man mit dem Erwerb der zweiten Sprache anfängt, desto schwieriger wird es. Das ist gut dokumentiert. Kinder sind geborene Experten für Mehrsprachigkeit. Es gibt überhaupt keinen Grund aus sprachwissenschaftlicher Sicht, abzuwarten. Es mag, wie Frau Becker andeutete, eventuell soziale Gründe geben, nicht zu sagen: „Ab null in den Kindergarten.“ Aber aus sprachwissenschaftlicher Sicht gibt es überhaupt keinen Grund, auch nur einen Tag zu warten. Wir lernen ja unsere erste Sprache bereits im letzten Drittel der Schwangerschaft der Mutter. Das heißt, man kann mit dem Tag null aus linguistischer Sicht auf jeden Fall anfangen.

Jetzt komme ich zu zwei schwierigen Punkten: Sprachstandserhebungen und Sprachförderung.

(Schulz Folie „Sprachstandserhebungen: Anspruch und Wirklichkeit“)

Bei Sprachstandserhebungen ist der Anspruch riesig, die Wirklichkeit ist deprimierend. Wenn man sagt, dass Sprache wichtig ist als Schlüssel zum Bildungserfolg und als Voraussetzung für Integration, aber damit nicht gleichzusetzen ist, dann, glaube ich, muss man in Kauf nehmen, dass man sich mit der Komplexität des Themas Sprache auseinandersetzt. Das sage ich als Sprachwissenschaftlerin natürlich mit besonderer Leidenschaft.

(Schulz Folie „Sprachkompetenz“)

Sprachkompetenz ist nichts, was man besitzen kann. Es ist kein Gegenstand, den man hat, wie man ein Auto hat oder ein Buch oder drei oder hundert. Man kann Sprachkompetenz, so gern man das machen würde, anders als Motorik – beispielsweise Hüpfen auf einem Bein vorwärts und rückwärts, was das der Kinderarzt das Kind machen lässt – nicht einfach beobachten; sie ist beobachtungsfern. Ich sehe Ihnen nicht an, ob Sie verstehen, was ich gerade sage. Ich sehe einem Kind auch nicht durch Beobachtung an, ob es Deutsch kann oder nicht. Man kann Sprachkompetenz – das ist besonders bitter – anders als Gewicht und Körpergröße nicht mit einem einfachen Instrument, der Sprachwaage, wiegen oder messen. Das ist niemals möglich, weil Sprache komplex ist, aus Verstehen und Produktion besteht, verschiedene Subsysteme hat.

Das setzt sich fort bei dem, was wir von Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung erwarten. Auch das muss notwendigerweise komplex sein. Auch das kann nicht in fünf Minuten geschehen, wenn man es seriös macht. Wenn man zu wenig Zeit mitbringt, wenn man die falschen Leute befragt, besteht eine riesengroße Gefahr von Fehlern bei der Diagnostik und von Ineffizienz bei den Sprachförderprogrammen.

(Schulz Folie „Sprachstandserhebungen“)

Eine Frage in dem Fragenkatalog war: Was wird denn eigentlich gemacht? Ich habe in einer Studie zusammen mit einer Doktorandin Lehrer und Lehrerinnen bei den hessischen Vorlaufkursen befragt, was sie benutzen, um zu ermitteln, ob jemand Sprachförderbedarf hat oder nicht. Wir haben festgestellt – das war ein kleines n, ungefähr 50 –, dass vorwiegend hausinterne Materialien verwendet werden. Man hat beobachtet,

man hat sich Aufgaben überlegt, man hat einen Fragebogen benutzt. Selten kamen standardisierte Tests zum Einsatz, z. B. KISS, HASE oder MSS (= Marburger Sprachscreening).

Dabei sind folgende Probleme zu beobachten: Hausinterne Materialien sind logischerweise per se niemals validiert. Man weiß nicht: Findet man die Kinder, die Sprachförderung brauchen, die in Sprachtherapie gehen sollten, oder findet man sie nicht? Die standardisierten Sprachtests, die es gibt, haben überwiegend eine monolinguale Norm. Was das bedeutet und was die Unterschiede sind, zeige ich gleich an einem Beispiel. Daraus folgt aber, dass die Ableitung von Förderbedarf, ja oder nein, im Prinzip auf relativ wackligen Füßen steht und – das muss man ganz klar sagen – in Anbetracht der Schwierigkeit der Situation manchmal genauso gut ist wie – das soll nicht schlecht klingen – das Bauchgefühl einer erfahrenen Lehrerin oder eines erfahrenen Lehrers. Die Gefahr ist immer, wenn man ein externes Instrument einsetzt, dass man Objektivität erwartet und damit weniger kritisch umgeht.

(Schulz Folie „LiSe-DaZ: Untertest w-Fragen verstehen“)

Warum sind monolinguale Normen meiner Ansicht nach fatal? Ich zeige das an einem Beispiel aus einem Sprachtest, den eine Kollegin, Frau Tracy, und ich entwickelt haben, unterstützt von der Landesstiftung Baden-Württemberg, der demnächst erscheint. Ich will damit deutlich machen, was man findet in Bezug auf Unterschiede zwischen einsprachigen und zweisprachigen Kindern. Ich zeige Ihnen ein Item, damit Sie verstehen, worum es geht. W-Fragen sind Informationsfragen: Was haben Sie heute Morgen gegessen? Wie sind Sie hierhergekommen? Wie geht es Ihnen? Und Ähnliches. Ich glaube, es ist klar, dass es ganz elementar ist, dass man Informationsfragen versteht. Sonst kann man in der Schule und im Kindergarten schlecht agieren.

Wir erheben das Verständnis solcher w-Fragen mit Bildergeschichten. Wir sagen z. B.: „Das ist der Junge Ibo. Ibo hilft dem Hund aus der Tonne. Er ist eingesperrt und kann nicht allein raus.“ Und wir fragen dann: „Wem hilft Ibo aus der Tonne?“ Ich glaube, Sie würden alle sagen: Dem Hund oder dem kleinen Hund, oder dem braunen Hund. Die Frage ist: Können Kinder das auch?

(Schulz Folie „Untertest w-Fragen“)

Jetzt kommt der Punkt der Norm. Das, was Sie hier sehen, ist aus der Normierungsstichprobe. Das hier sind die einsprachigen Kinder in den verschiedenen Altersgruppen: drei, vier, fünf, sechs, sieben Jahre. Wenn man zehn Punkte erreichen kann, sind die am Anfang relativ gut mit sieben Punkten, und je älter die Kinder werden, desto mehr dieser Fragen beantworten sie richtig. Das Verständnis von w-Fragen, von Informationsfragen ist schon im Alter von drei Jahren sehr gut: mehr als die Hälfte, 70 %, und steigt mit zunehmendem Alter. Bei den Kindern mit DaZ, also Kindern, die mit zwei Jahren oder später zum ersten Mal systematisch Kontakt mit dem Deutschen hatten, sehen Sie Folgendes: Die Kinder sind am Anfang sehr schlecht und holen dann sehr schnell auf, sodass sie im Alter von sechs, sieben Jahren von den einsprachigen Kindern ununterscheidbar sind.

Wenn man sich ein weiteres Detail anschaut, nämlich die Dreijährigen und Vierjährigen, gruppiert nach wenigen und vielen Kontaktmonaten, abgekürzt KM, dann sieht man: Selbst innerhalb eines Altersjahrgangs, also bei allen Vierjährigen, gibt es einen riesengroßen Unterschied, je nachdem, ob die Kinder null bis zwölf Kontaktmonate hatten,

also bis zu einem Jahr im Kindergarten waren, oder mehr als ein Jahr im Kindergarten waren.

An diesem Beispiel kann man sich, glaube ich, sehr plastisch vorstellen, was passiert, wenn man eine monolinguale Norm hat. Alle diese Kinder bekommen ausnahmslos den Stempel „riesengroßes Problem“, aber aus einem relativ trivialen Grund: Sie hatten noch gar nicht so viel Zeit, die deutsche Sprache zu lernen. Was wir eigentlich wissen wollen und wissen müssten, ist, wie viele der Kinder mit Deutsch als Zweitsprache Förderbedarf haben. Alle diese Kinder müssen noch lernen, dass, wenn ich frage: „Wem hilft der Junge aus der Tonne?“, man nicht Ja oder Nein sagt oder „der Junge“, sondern „dem Hund“. Aber Kinder, die ein echtes Problem haben, die eine Sprachstörung haben, findet man auf diese Weise überhaupt nicht. Die bräuchten eine Sprachtherapie. Das ist im Moment noch völlig unzureichend geklärt.

Mir scheint wichtig: Wenn man die Kinder mit Deutsch als Zweitsprache an der monolingualen Norm misst, kommt etwas heraus, was wir alle wissen, bevor wir anfangen zu testen: Diese Kinder sind, wenn sie drei Jahre weniger Zeit hatten, im Normalfall schlechter. Wir wissen, dass sie sehr schnell aufholen und dass das je nach Bereich ganz verschieden ist. Wichtig wäre zu schauen, in welchen Bereichen wie viel Förderung notwendig ist.

(Schulz Folie „Sprachförderkonzepte“)

Jetzt komme ich zum letzten Punkt: Sprachförderkonzepte.

(Schulz Folie 18 „Sprachförderung“)

Was weiß man da? Frau Becker hatte das auch kurz angesprochen. Die genutzten Formen in Hessen und Deutschland weit sind ganz verschieden. Es gibt viel sogenannte alltagsintegrierte Sprachförderung, manchmal aus dem berechtigten Unbehagen heraus, dass man Kinder nicht segregieren und nicht stigmatisieren möchte. Es gibt andererseits gegenüber der alltagsintegrierten Sprachförderung das Unbehagen, dass diese im Alltag untergeht, weil der Alltag sehr komplex und anspruchsvoll ist. Es gibt oft Kleingruppenförderung mit eigenem Material, und es gibt gezielte Sprachförderprogramme, auf die auch Frau Becker aufmerksam gemacht hat: Es gibt viele phonologische Bewusstheitsprogramme, es gibt das Sprachprogramm Kon-Lab, es gibt „Deutsch für den Schulstart“.

Wo liegen die Probleme? Ein großes Problem ist: Viele dieser Sprachförderkonzepte und -programme sind nicht evaluiert, sodass man nicht sagen kann, ob sie das leisten, was sie leisten sollten. Wenn man berücksichtigt, dass Kinder auch ungefordert in einem Jahr sehr viel dazulernen – das haben Sie ja an der Kurve gesehen –, muss man klären: Bringt die Sprachförderung mehr, als die Kinder normalerweise in einem Jahr ohnehin dazulernen würden? An dieser Klärung mangelt es.

Es gibt einige Evaluationsstudien, die meiner Ansicht nach gravierende Schwächen haben. Zum Teil waren sie finanziell nicht so ausgestattet, wie man sich das wünschen würde, sodass man entsprechende Kontrollgruppen gar nicht einrichten konnte. Eine Studie, die es bis nach Hessen in die Presse geschafft hat, ist EVAS. Da wurde im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg das Programm „Sag’ mal was“ evaluiert. Wenn man ein Instrument nimmt, das etwas testet, das gar nicht Gegenstand der Förderung war, dazu noch eine monolinguale Norm hat und dann feststellt: „So richtig viel hat das jetzt nicht gebracht“, dann bleibt bei mir als Quintessenz: Wir wissen leider nach wie vor

nicht, ob diese Sprachförderprogramme, die da durchgeführt wurden, etwas bringen oder nicht – nicht nur, weil die Evaluatoren da schlecht gearbeitet haben, sondern auch, weil die Rahmenbedingungen sehr schwierig sind und nicht aussagekräftig waren. Es gibt eine Evaluationsstudie für die hessischen Vorlaufkurse, vom Transferzentrum Ulm veranstaltet, für die meiner Ansicht nach das gleiche Problem gilt. Auch da wurde, um den Erfolg zu messen, mit Instrumenten gearbeitet, die eine monolinguale Norm haben und die nicht geeignet waren, um die Inhalte der Sprachförderung zu erfassen, sodass wir auch da meiner Ansicht nach leider sagen müssen: Wir wissen es noch nicht.

Klar ist: Bei richtig gemachten Evaluationsstudien – Eckhard Klieme vom DIPF und andere Bildungsforscher haben solche Studien für andere Unterrichtsprogramme erstellt – kann man sich vorstellen, wenn man alle Variablen, die Frau Becker genannt hat und die auch in Ihren Fragen zum Ausdruck kamen, kontrollieren wollte, wäre das eine sehr große, sehr lange, sehr teure Studie. Klar ist aber auch: Wenn man das nicht macht, weiß man es nicht.

(Schulz Folie „Wenn Sprachförderung gelingen soll ...“)

Zum Abschluss zwei Folien zu der Frage: Wie kann Sprachförderung gelingen? Was braucht man?

(Schulz Folie „Anforderungen an effektive Sprachförderung“)

In Bezug auf Anforderungen an effektive Sprachförderung – wenn man sagt, Sprache ist nicht der Gegenstand, aber der Bereich – ist es meiner Ansicht nach sehr wichtig, dass die Sprachförderung linguistisch und spracherwerbstheoretisch fundiert aufgebaut wird und nicht nach dem, was das Kind, wie man meint, braucht, um in der Schule in der ersten Klasse erfolgreich mitmachen zu können. Dann fördert man Farben, Rot, Blau, Grün, weil es natürlich schrecklich ist, wenn man sagt: „Bitte mal das Arbeitsblatt in Grün und Gelb raus“ und das Kind kennt Grün und Gelb nicht. Das ist aber nicht das Gleiche wie Sprache in dem Sinne, in dem man Sprache verwenden und verstehen muss, um erfolgreich in Deutschland mitsprechen zu können.

Eine effektive Sprachförderung erfordert, dass sie durch kompetente Förderkräfte sowohl im Kindergarten als auch in der Schule und unter günstigen Rahmenbedingungen durchgeführt wird, d. h. häufig, regelmäßig und kontinuierlich. Das ist ein interessantes Ergebnis der Studien aus Baden-Württemberg. Es wurde nämlich festgestellt, dass oft die Sprachförderung gar nicht stattgefunden hat, dass oft die Kinder gar nicht regelmäßig da waren, sodass sich das natürlich für den Erfolg der Sprachförderung entsprechend negativ auswirkte. Kontinuierlich heißt – das klang vorhin bei Frau Becker auch schon an –: vom Kindergarten über die Grundschule bis in die Oberstufe, in das Studium oder in die Berufsausbildung hinein. Die Sprachförderung muss in kleinen Gruppen erfolgen. Da besteht aufgrund finanzieller Zwänge ein Manko in vielen existierenden Förderprogrammen. Überlegen Sie sich, wie Spracherwerb in der Familie stattfindet. Da gibt es zwei, drei, vier oder fünf Interaktionspartner, in einer kinderreichen Familie vielleicht sieben, aber niemals zwölf oder 14. Außerdem haben wir festgestellt – das ist etwas ganz Praktisches, aber ganz wesentlich –: Wenn man keinen ruhigen Raum hat, in dem man einander wirklich versteht und in dem man sieht, was jemand macht und wie er agiert, ist Sprachförderung relativ sinnlos. Das ist dann wie Großgruppenunterricht.

Wichtig erscheint – es gibt ja derzeit eine Vielzahl von Sprachförderprogrammen und -initiativen –, dass man die Belastung nicht unterschätzt, die entsteht, wenn man einen Sprachförderexperten hat, z. B. pro Kita einen, wie das in Frankfurt der Fall ist, weil dieser

Person die Verantwortung obliegt, das, was man festgestellt hat, an alle im Team zu multiplizieren. „Sprache macht stark“ in Ludwigshafen ist ein Beispiel. Wenn man Sprachförderung versteht als Querschnittsaufgabe für alle, die in einer Institution beteiligt sind, sei es Schule oder Kindergarten, stärkt das den Erfolg. Wenn man das delegiert an eine Expertin, dann hat diese nicht nur den Stress, dass sie immer den Sprachförderunterricht machen muss, sondern sie hat dann auch die Aufgabe, die anderen zu informieren. Sie hat auch die Aufgabe, klarzustellen, dass ihr keine Sonderrolle zuteil wird, wenn sie ab und zu freigestellt wird für Fortbildung. Das führt zu Asymmetrie im Team und wirkt sich insgesamt sehr negativ aus. Das ist dann das, was zuerst gekürzt wird.

Ein ganz großes Manko in der Vielzahl der Sprachförderbestrebungen, die es im Moment gibt, scheint mir zu sein, dass man sehr vereinzelt arbeitet, sehr kurzfristig in Projekten arbeitet und dass man die Kooperation zwischen den Akteuren bislang unterschätzt hat. Man muss die Eltern als Unterstützer ins Boot holen, die Kita und die Schule müssten sich viel stärker vernetzen, und die Berufsgruppe der Ärzte ist noch zu wenig in den Fokus gerückt. Die Kinderärzte, die Fachärzte sind die Einzigen, die normalerweise die Kinder von der U1 bis zur U9 und weiter sehen, wo auch Sprache jeweils abgefragt wird. Das wäre eine Funktion, die man viel stärker einbinden und nutzen könnte, entweder indem man selber die Ärzte stärker schult oder indem man den Ärzten Sprachexperten zur Seite stellt. Da könnten auch Informationen zusammenlaufen.

(Schulz Folie „Anforderungen an die Bildungspolitik“)

Mit Anforderungen an die Bildungspolitik schließe ich meine Präsentation. Wir brauchen Qualitätssicherung. Das heißt, wir brauchen einen längeren Atem, so schwer uns das fällt, weil die Leute in der Praxis natürlich trotzdem jeden Tag agieren müssen. Wir brauchen für die Sprachförderkräfte eine bessere Ausbildung. Ich erlebe in Fortbildungen mit Erzieherinnen, dass diese alle hoch motiviert sind. Sie sind nicht fortbildungsmüde und nicht resistent, aber sie haben einfach keine Zeit. Man kann durch Fortbildungen viel erreichen, aber man darf die Last nicht allein den Erzieherinnen, die dann fortgebildet sind, übertragen. Wir brauchen – das halte ich für ganz wichtig – auch eine viel bessere Ausbildung für die Grundschullehrkräfte. Diese ist viel zu kurz; in Hessen sind es sechs Semester. Wir brauchen, wenn 40 % der Kinder in Hessen und in vielen anderen Flächenländern Migrationshintergrund haben, „Deutsch als Zweitsprache“ als Fach, und nicht nur – wie derzeit in Hessen – für die Deutschlehrer, die auf Grundschullehramt studieren.

Wir brauchen Qualitätssicherung für den Schulunterricht, also da, wo die Lehrer schon arbeiten. Eine Idee, die die Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft, in der ich Mitglied bin, schon vor längerer Zeit vertreten hat, ist: Warum nicht „Sprache“ als ein Unterrichtsfach? Grammatik ist völlig unterbelichtet. Alle fürchten sich davor, aber ohne Grammatik keine Sprache. Englisch, Französisch, Latein, Deutsch laufen nebeneinander her. Es gibt verschiedene Terminologien. Diese könnte man in einem Fach zusammenführen, in dem man Sprache zum Unterrichtsgegenstand macht, wo man dann auch typologisch kontrastiv arbeiten kann. Man kann dann beispielsweise fragen: Wie ist es im Türkischen und im Deutschen mit dem Verb?

Wir brauchen – das habe ich schon angesprochen – für Sprachfördermaßnahmen adäquate Evaluationen. Das ist sehr teuer, wenn man das ordentlich machen möchte.

Wir brauchen auch Qualitätssicherung für Forschung in den Bereichen Diagnostik und Förderung anstatt Schnellschüssen. Denn der Drang ist groß.

Was das bedeutet, ist Ihnen klar: Wir brauchen – das ist mein Schluss – Ressourcen. Wir brauchen zunächst einmal zeitliche Ressourcen. Mit Zeit für die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung von Fördermaterialien wäre Erziehern schon sehr viel geholfen. Wir brauchen personelle Ressourcen, d. h. kleinere Klassen, kleinere Kindergartengruppen. Daraus ergibt sich ein finanzieller Bedarf, der sich meiner Ansicht nach lohnt.

(Beifall)

Sachv. **Dr. Stefan Luft:** Mich interessiert die Frage der Halbsprachigkeit. Sie haben gesagt, es sei halt so, dass man in Mannheim ein anderes Türkisch spreche als in der Türkei. Ist das wirklich so?

Vorsitzender: Mannheimerisch ist ja besonders schön.

Sachv. **Dr. Stefan Luft:** Oder in Duisburg-Marxloh oder in Hamburg-Wilhelmsburg. Das ist mir egal.

Kann man nicht doch darauf bestehen, dass es wohl einen Unterschied macht, ob man eine Sprache, auch meinetwegen die Erstsprache, richtig erlernt oder ob man sie in einem restringierten Code spricht? Das ist doch ein Unterschied. Deswegen kann es aus meiner Sicht – ich bin nicht von Ihrem Fach – durchaus sowohl in der Zweitsprache wie in der Erstsprache Halbsprachigkeit geben. Es ist ein restringierter Code, sodass man die Sprache nur in Teilen sowohl im Wortschatz als auch in der Grammatik beherrscht. Das kann doch nicht einfach unter dem Aspekt, das seien falsche Normen, weggewischt werden.

Frau Prof. **Dr. Schulz:** Die Frage der doppelten Halbsprachigkeit weckt Emotionen; das ist klar. Aus linguistischer Sicht ist es im Prinzip ganz einfach: Wenn Sprache kein Gegenstand ist, dann kann ich diese auch nicht zweimal halb besitzen. – Das ist die Antwort auf der metaphorischen Ebene. Wenn man jetzt sagt: „Das klingt aber komisch“, dann ist eines völlig klar – das klang bei Frau Becker vorhin auch schon an –: Sprache besteht aus verschiedenen Ebenen. Wir haben den Wortschatz, die Grammatik, die Aussprache, schriftsprachliche Fähigkeiten, und für jeden dieser Bereiche gilt es zu fragen: Wann ist etwas wirklich abweichend, und wann ist etwas nicht so bildungsschichtkonform, wie man das braucht, um bestimmte Studiengänge absolvieren zu können?

Wenn man diese Ebenen durchgeht, ist völlig klar: In Bezug auf die Grammatik gibt es doppelte Halbsprachigkeit nicht. Ein Kind, das in Mannheim oder im Gallusviertel in Frankfurt Türkisch und Deutsch erwirbt und nicht sprachgestört ist, wird wissen, wo das Verb im Türkischen und im Deutschen steht. Es wird niemals einen grammatischen Fehler machen. Es wird auch nicht später anfangen, diese Sprachen zu sprechen. Wenn das so ist, dann haben wir Evidenz dafür, dass das ein sprachgestörtes Kind ist. Echte Sprachstörungen – das ist vielleicht wichtig für diese Runde, weil ich immer wieder erlebe, dass das zu wenig bekannt ist – betreffen 6 bis 8 % eines jeden Jahrgangs, egal wie viele Sprachen die Kinder sprechen. Ich erlebe oft: Eine Erzieherin kommt nach einem Vortrag zu mir und sagt: „Aber ich habe da ein Kind, das ist wirklich doppelt halbsprachig.“ Dann frage ich diese Erzieherin: „Wann hat dieses Kind denn angefangen zu sprechen?“ Dann sagt die Erzieherin: „Die Eltern haben gesagt, ganz spät, mit zweieinhalb Jahren.“ Das zeichnet eine Sprachstörung aus. Sprachstörung heißt – das ist ganz

wichtig –: Völlig unabhängig vom Input, vom Bildungsstand, von der Anzahl der Fernseher in der Wohnung besteht eine genetische Veranlagung wie bei Legasthenie auch. Das ist sehr gut untersucht. 6 bis 8 % sind wirklich viel. Das Problem ist: Bei den mehrsprachigen Kindern findet man die nicht so einfach. Da gibt es eine Forschungslücke, und da kommt es oft zu Verwechslungen.

Wenn Sie jetzt in Bezug auf den Wortschatz sagen, da bestehe ein restringierter Code, dann ist ganz klar festzuhalten: Wortschatz ist etwas, was wir unser Leben lang lernen können, wenn wir den Input haben. Wenn wir in zwei Sprachen aufwachsen, haben wir nicht zweimal so viel Zeit. Wir bekommen ja nicht immer gleich das Übersetzungsäquivalent geliefert. Da wird es dominante und weniger dominante Bereiche geben.

Ich mache das an einem Beispiel deutlich. Ich frage jetzt Sie: Weiß jemand von Ihnen, was „Sappel“ bedeutet? – Das ist ein deutsches Wort, das Sie alle nicht kennen. Sie alle sind aber sehr erfolgreiche Teilnehmer der Gesellschaft in Deutschland. „Sappel“ ist ein Wort aus der deutschen Forstwirtschaft, das alle kennen, die in der Forstwirtschaft zu Hause sind. Sie würden dort keinen Job bekommen, wenn Ihnen das Wort nicht bekannt wäre.

Vorsitzender: Also der Job ist schon mal weg.

(Heiterkeit)

Frau Prof. **Dr. Schulz:** Sie haben also völlig recht, wenn Sie sagen, es gibt Bereiche, in denen der Wortschatz nicht entfaltet ist. Das hat aber nichts damit zu tun, dass das Türkisch in Mannheim oder im Gallusviertel gelernt wird, sondern das ist beim Wortschatz eine Frage des Inputs. Das ist sehr gut untersucht. Input ist bildungsschichtabhängig. Wichtig ist aber, dass man nicht sagt, dass diese Kinder nur eine halbe Sprache haben; denn sie haben die ganze Grammatik.

Wichtig ist auch – das ist etwas, was man auch sehr oft erlebt –, dass die Erstsprachkompetenz der Kinder und Schüler nicht beurteilt wird von Lehrern, die gerade aus Italien oder der Türkei eingeflogen sind und die dann natürlich sagen. „Das klingt ja ganz anders.“ Das ist so, als wenn Sie nach Bayern gehen würden und sagen würden: „Die reden alle so anders.“ Das ist eine Varietät, und ob man die schön findet oder nicht, sei dahingestellt.

(Abg. Kordula Schulz-Asche: Was ist ein Sappel? – Abg. Hans-Christian Mick: Ich habe Bilder hier! – Heiterkeit – Zuruf: Herumreichen!)

– Ein Sappel ist ein Instrument, um einen Baum an sich heranzuziehen, der gefällt wurde. Der Sappel sieht genau so aus, wie der Kollege ihn im Internet gefunden hat.

Vorsitzender: Das ist die neue Kompetenz. Ich weiß nicht, wie man die in die Zweisprachigkeit einbaut.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich habe drei Fragen. Wir haben in der ersten Anhörung, die wir zu dem Thema Migration und Bildungserfolg hatten und in der das heutige Thema natürlich auch schon angesprochen wurde, auf den Unterschied zwischen der Alltags-

sprachkompetenz und dem Verstehen der Unterrichtssprache – Schulsprache haben Sie, Frau Becker, es genannt –, der Kompetenz der Teilnahme am Unterrichtsgeschehen hingewiesen. Darauf sind Sie, Frau Prof. Schulz, nicht eingegangen. Vielleicht können Sie noch darstellen, was den Unterschied ausmacht und ob es unterschiedliche Förderkonzepte dafür gäbe.

Zweitens würde ich gerne noch etwas mehr wissen über die Evaluationsstudie zu den hessischen Vorlaufkursen. Können Sie noch etwas zu den Befunden sagen und zu den Einwänden, die es gibt? Das ist natürlich etwas, was uns besonders interessieren muss, weil es das hessische Sprachförderprojekt schlechthin ist, jedenfalls zum gegenwärtigen Zeitpunkt.

Drittens. Sie haben sich für gezielte Sprachförderkonzepte auf der Grundlage vernünftiger Diagnostik ausgesprochen – die Kinder sollen in kleinen Gruppen aus dem Alltagsgeschehen herausgenommen werden –, verknüpft mit der Notwendigkeit kompetenter Förderkräfte, aber gleichzeitig als Querschnittsaufgabe für alle. Das passt nun nicht von vornherein in der konkreten Realität zusammen. Vielleicht können Sie dazu auch noch ein, zwei Sätze sagen.

Frau Prof. **Dr. Schulz:** Ich fange an mit dem Unterschied zwischen Alltagssprachkompetenz und Schulsprachkompetenz. Dazu ist viel gesagt, aber weniger geforscht worden. BICS und CALP sind Ihnen wahrscheinlich auch bekannt, also die alltagssprachlichen Fähigkeiten und im Gegensatz dazu die schulsprachlichen Fähigkeiten. Auf die Frage nach den Unterschieden – das war ja der erste Teil Ihrer Frage – kann man sagen, die Grammatik ist gleich, egal ob Sie alltagssprachlich, schulsprachlich oder fachsprachlich sich unterhalten. Das Verb steht im Deutschen immer an der gleichen Stelle; „die Tür“ ist immer „die Tür“, niemals „das Tür“. Das heißt, bestimmte Teile sind unveränderlich. Veränderlich ist zum einen der Wortschatz. Veränderlich ist in der Schulsprache auch etwas, was abstrakt genannt wird. Die Dinge, über die man spricht, sind nicht mehr unbedingt da, sondern in dem Text in einem Buch wird über etwas gesprochen, was nicht konkret vor den Augen des Schülers ist. Gut untersucht ist, dass die Komplexität, also die Länge der Sätze sich unterscheidet. Alltagssprache zeichnet sich nicht unbedingt durch kurze Sätze aus, aber durch Satzabbrüche, Wiederholungen, Versprecher. Schriftliche Sätze sind meistens fehlerfrei und auf jeden Fall komplexer. Je nach Stilebene gibt es Variationen. Als Schüler/Schülerin haben Sie im Aufsatzschreiben gelernt, man soll nicht immer die gleichen Wörter verwenden und die Sätze verschieden anfangen. – Das sind typische Unterschiede.

Was bedeutet das für die Förderung? Bei der Förderung im Kindergarten geht es darum, die Alltagssprache zu fördern. Das gelingt, indem man mit den Kindern spricht und im Prinzip etwas versucht, was wir inszenierten Spracherwerb nennen. Das heißt, dass die Erzieherinnen wie vorbildliche Eltern viel mit dem Kind sprechen und wie Eltern zu Beginn der Sprachkarriere eines Kindes viel sprechen, auch wenn das Kind selber wenig oder gar nichts spricht. Wir beobachten, dass Erzieherinnen das erst wieder lernen müssen. So, wie Sie mit ihrem Säugling sprechen – Sie wickeln das Kind und sind dabei nicht stumm –, so ähnlich ist im Prinzip inszenierter Spracherwerb für diese alltagssprachlichen Fähigkeiten auch zu verstehen. Die Idee ist: Die Kinder fangen erst mit drei Jahren an, kommen aber in die gleiche Klasse, werden plötzlich an den gleichen Normen gemessen, d. h., sie müssen im bildungspolitischen Sinne aufholen. Der Sprachinput muss möglichst konzentriert sein und effektiver, als er zu Hause in einem normalen Spracherwerb sein könnte.

Die Förderung der schulsprachlichen Fähigkeiten kann man schon im Kindergarten anbahnen. Die Frage ist, ob die phonologischen Bewusstseinsprogramme so günstig sind. Ich bin da eher skeptisch, weil das sehr isoliert ist. Aber es gibt viele Studien, die zeigen, dass das Vorlesen von Büchern, das Reden über Schrift, das Ernstnehmen des Interesses des Kindes an Schrift sehr wichtig sind. Die Förderung der schulsprachlichen Fähigkeiten steckt noch in den Anfängen, weil man da linguistisch sehr fit sein muss. Man muss wissen, wie ein Text funktioniert und was gut ist und was nicht gut ist. Das ist nicht zu verwechseln mit dem herkömmlichen Aufsatzlernen.

Die zweite Frage betraf die Evaluation der hessischen Vorlaufkurse. Ich habe eine Präsentation dieser Evaluation gesehen. Daraus hat sich mir erschlossen, dass die Probleme ähnlich wie in Baden-Württemberg sind. Man hat, weil es keine guten Instrumente gibt, ein Instrument genommen, das monolingual normiert ist. Das ist aus meiner Sicht das erste Problem. Dann haben diese Tests oft Untertests, wie das Nachsprechen von Nichtwörtern oder von Zahlen. Das ist normalerweise nicht der Gegenstand von Sprachförderung. Man spricht in der Sprachförderung keine Zahlen nach, sondern man geht mit Sprache um. Wenn man nun das Nachsprechen von Zahlen oder Nichtwörtern vor und nach einer Sprachförderung misst, dann wissen wir: Mit dem Alter wird diese Fähigkeit besser. Das hat etwas mit dem Kurzzeitgedächtnis zu tun. Aber den Nachweis, inwiefern das mit der Sprachförderung an und für sich etwas zu tun hat, konnte diese Studie nicht leisten. In einer richtigen Studie müsste man für die Variablen, die Sie auch angesprochen haben – also Bildungshintergrund: Wie gut sprechen die Eltern zu Hause Deutsch? Wie lange war der Kindergartenbesuch? Wie groß war die Gruppe? Wie war die sprachliche Kompetenz der Erzieherinnen? usw. –, jeweils eine eigene Kontrollgruppe machen.

Die dritte Frage war: Wie geht das alles zusammen? Ich hatte gesagt: gezielte Sprachförderung in kleinen Gruppen, d. h. nicht ausschließlich. Aber Sprachförderung nur im Alltag geht meiner Erfahrung nach unter, weil das für alle Erzieher und Lehrer eine viel zu große Aufgabe ist. Sie müssen gleichzeitig Schuhe binden, Konflikte lösen und etwas für das soziale Lernen tun. Dann immer noch zu sagen: „Ich muss sehr viel sprechen“, ist anstrengend. Bestimmte Dinge können sie auch besser vorbereiten, wenn sie mit einer kleinen Gruppe arbeiten. Sie wissen aufgrund der Sprachstandsdiagnose: Dieses Kind kann noch keine Nebensätze. Wir alle müssen aber Nebensätze verwenden. – Also überlegen sie, wie sie Nebensätze anbahnen. Das geht nur in einer kleinen Gruppe.

Warum kompetente Erzieher? Weil die kompetenten Erzieher ihr Wissen in den Alltag tragen sollen. Denn was ansonsten passiert, ist gut dokumentiert: Bei isolierten Sprachförderprogrammen macht man zehn Minuten oder eine Viertelstunde Sprachförderung, und der Rest des Kindergartenvormittags ist Schweigen oder in Infinitiven Sprechen, weil die Personen gestresst sind und weil das Wissen noch nicht angekommen ist, dass komplex Sprechen wichtig ist. Also zehn Minuten Sprachförderung, Nebensatz anbahnen und dann sagen: „Jetzt aber schnell Schuhe anziehen“, ist kontraproduktiv.

Und als Querschnittsaufgabe deswegen, weil man das ganze Team so weit fortbilden muss, dass klar ist, was die Rolle von Sprache ist, und dass das Sprachvorbild, das auch schon bei Frau Becker anklang, gerade für die frühe Förderung zentral ist. Das geht unserer Erfahrung nach nicht, wenn man sagt: Wir haben eine Expertin. – Auf dieser lastet viel zu viel Verantwortung, nämlich Multiplikatorin sein und Sprachförderung machen.

Abg. **Gerhard Merz:** Darf ich da ganz kurz nachfragen? Das heißt aber, dass man für Fortbildungskonzepte eigentlich immer das Team in den Blick nehmen müsste.

Frau Prof. **Dr. Schulz:** „Sprache macht stark“ ist ein Programm in Ludwigshafen, „Wortstark“ in Frankfurt ist ein anderes, wo man einerseits einige Experten fortbildet, andererseits in regelmäßigen Abständen entweder selber in die Gruppe geht oder die Gruppe zu Fortbildungen einlädt oder beispielsweise auch die Kindergartenleitungen einlädt und denen in einem Vortrag erklärt, worum es eigentlich geht. Auch das ist schon hilfreich. Also, es müssen nicht alle die ganze Fortbildung machen, aber man muss alle mit einbinden.

Abg. **Mürvet Öztürk:** Ich möchte an Ihrer Aussage ansetzen, Sprachförderung sei Querschnittsaufgabe. Würde das, wenn man das in die Praxis übersetzt, nicht bedeuten, dass man, wenn wir jetzt von der Kita sprechen, neben der Einbeziehung der Leiterinnen auch versucht – die Elternarbeit ist ja angesprochen worden –, die Sprachkompetenz der Eltern mit zu erfassen und eventuelle Defizite auszugleichen? Jetzt kann man natürlich nicht die Eltern auch noch in die Kita setzen, damit sie da einen Kurs machen. Das kann man zwar machen, aber die meisten Kitas fühlen sich da eher überfordert, glaube ich. Aber müsste man nicht auch stärker im privaten Bereich Patenschaften organisieren, damit die Alltagssprache, die mühsam in den Kindergärten vermittelt wird, auch später im Alltag umgesetzt wird und dass da auch ein stärkerer interkultureller Austausch erfolgt?

Müsste man das nicht so durchdeklinieren? Beispielsweise im Schulbereich erleben wir ja oft, dass Kinder die Abschlüsse entweder nicht schaffen oder, wenn sie die Schulabschlüsse geschafft haben, die Ausbildungsabschlüsse nicht schaffen, weil da auch wieder ein Sprachdefizit, zumindest ein Wortschatzdefizit vorhanden ist, und teilweise auch im Studium. Das zieht sich ja dann durch die Bank durch, bis die Bildungslaufbahn irgendwann abgeschlossen ist und bis man dann beruflich so etabliert ist, dass man ein gesichertes Einkommen hat. Das sind ja teilweise 30 Jahre, die da ins Land gehen. Wir schauen uns das immer sehr vereinzelt und sehr inselhaft an. Aber ich finde noch keine Strategie, die das von der Kita bis in die Universitäten begleitet, wo man Sprachdefizite oder Wortschatzdefizite entsprechend den Bedarfen decken kann. Haben Sie da einen Vorschlag, eine Politik, wie man das organisieren muss?

Es ist ja, weil Sie Linguistin sind, bestimmt auch Ihnen bekannt, dass oft Elterngruppen oder auch bestimmte Elternorganisationen stärker auf die Vermittlung der Herkunftssprache Wert legen. Ich weiß, dass das vor 15, 20 Jahren noch nicht so vehement war, aber je länger man da ist und stärker man auch im Bewusstsein akzeptiert hat, dass man nicht zurückkehrt, desto höher ist auch der Bedarf der Eltern, die Herkunftssprache den Kindern auf jeden Fall zu vermitteln. Oft ist eine Konkurrenz zwischen zwei Sprachen aufgebaut. Ich suche für mich noch nach einer Möglichkeit, wie man, ohne jetzt zum muttersprachlichen Unterricht zurückzukehren, die Herkunftssprache fördert, damit in beiden Sprachen sowohl die kulturelle Identität entwickelt werden kann als die Sprachkompetenz als Instrument für gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfolg genutzt werden kann.

Frau Prof. **Dr. Schulz:** Ich fange an mit der Frage der Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung. Es ist, glaube ich, ganz wichtig, dass man klärt, wozu das geschehen soll. Klar ist, dass der Kindergarten und die Schule nicht auch noch die Eltern sprachfördern können. Dafür sind sie nicht ausgebildet, und dafür haben sie keine Ressourcen. Es gibt aber viele Projekte, die das machen. Es gibt Elterncafés, es gibt Kindergärten, die als Teil eines Sprachförderkonzepts für Kinder auch Eltern einladen und ihnen Sprachunterricht anbieten. Da gibt es verschiedene Programme – „Mama lernt Deutsch“ und

andere –, die zeigen, dass, wenn man – ähnlich wie Frau Becker das sagte – es schafft, jemanden, der eine starke Rolle in der Gemeinschaft hat, für sich zu gewinnen, dann mehr Personen kommen, sodass diese Programme sehr gut angenommen werden. Das kann man sicherlich ausbauen. Günstig wäre, wenn es möglich wäre, das so zu organisieren, wie das beispielsweise in England der Fall ist, wo es solche Centres gibt, sodass das nicht nur eine Einzelaufgabe einer besonders engagierten Kita ist oder die Aufgabe eines Modellprojekts, das dann leider wieder ausläuft, wie es das Schicksal von allen Modellprojekten ist.

Ganz wichtig ist, dass man die Eltern nicht dadurch überfordert, dass man ihnen die Verantwortung überlässt, durch gute Sprachvorbilder im Deutschen den Kindern das Deutsche zu vermitteln. Das ist so, wie Frau Becker sagte: Eltern, die ihrem natürlichen Instinkt folgen – das machen Sie auch als Dialektsprecher –, sprechen in der Sprache mit dem Kind, in der sie sich zu Hause fühlen, in der sie schimpfen können, in der sie Komplimente machen können, in der sie emotional wichtige Dinge verhandeln können. Wenn sie zweisprachig sind, dann machen sie das automatisch in zwei Sprachen. Wenn sie in einer Sprache sehr stark sind, machen sie das automatisch in dieser Sprache. Erzieher und Lehrer berichten manchmal – da sind die Erzieher und Lehrer auch mit der Wissenschaft einer Meinung –, dass es bildungsbeflissene Eltern gibt – beispielsweise türkische Väter, das ist sicherlich völlig anekdotisch und nicht repräsentativ –, die darauf beharren, mit ihren Kindern diese zweite Sprache zu sprechen, weil sie irgendwo gehört haben, dass das wichtig ist. Das finde ich fatal.

Also, Sprachförderung ja, aber um die Eltern zu befähigen. Gute Erfahrungen hat man in Projekten damit gemacht, den Eltern zu sagen: „Sprechen Sie weiter in der Sprache, in der Sie sich wohlfühlen. Wenn das zwei sind, gut; wenn das eine ist, auch gut. Aber vermitteln Sie Ihren Kindern, dass das Deutsche in dieser Gesellschaft wichtig ist, indem Sie selber einen Sprachkurs machen, indem Sie mit dem Kind über Sprache reden.“ Das reicht. Das ist aber etwas völlig anderes, als den Eltern zu sagen, sie müssen unbedingt Deutsch lernen.

(Abg. Mürvet Öztürk: Egal, ob die Eltern Analphabeten sind oder Bildungsbürgertum?)

– Ja. Interesse an der Sprache des Landes, in dem sie leben, ist etwas, was man Eltern auf jeden Fall vermitteln kann. Das ist wichtig. Eine andere Diskussion ist, ob da Deutschkompetenz relevant ist und wie man diese erreicht.

Zur zweiten Frage: Ich glaube, dass ein durchgängiges Konzept ganz wichtig ist. Klar ist auch, dass aus Datenschutzgründen oft Informationen, was den frühen Bereich angeht, nicht weitergegeben werden dürfen. Zwischen Kindergarten und Schule ist der Informationsfluss nicht so günstig, wie er sein könnte. Das liegt vielleicht in Hessen auch daran, dass beide Bereiche immer noch zwei verschiedenen Ministerien zugeordnet sind. In anderen Bundesländern ist das inzwischen anders. Bei den U-Untersuchungen beim Kinderarzt ist der Datenfluss ebenfalls nicht vollständig. Wir haben gerade ein Projekt angefangen, in dem wir diese Daten mit untersuchen. Auch beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule haben wir das Problem, dass Daten nicht weitergegeben werden aus Angst vor negativen Zuschreibungen. Das müsste man auf jeden Fall institutionalisieren. Ich stimme Ihnen völlig zu, dass die Daten weitergehen müssten bis in die Oberstufe und bis in das Studium und in die Ausbildung hinein, weil man beim Wortschatz – das Stichwort kam ja auch von Ihnen – am ehesten Mängel erwarten würde, die man aber relativ leicht durch ein Wortschatztraining verringern könnte.

Der letzte Punkt, den ich nicht angesprochen hatte: Wie ist die Vermittlung der Herkunftssprachen möglich? Ich denke, ganz wichtig ist, nicht zu vergessen, dass, wenn wir sprachlich unauffällige Kinder vor uns haben, diese so viele Sprachen lernen können, wie sie möchten und wie sie Zeit und Input haben. Da gibt es keine natürliche Grenze. Klar ist aber auch: Je mehr Sprachen, desto mehr Dominanzen und Asynchronien wird es geben. Also Ihr Urlaubsfranzösisch ist schlechter, wenn Sie nur alle drei Jahre Urlaub in Frankreich machen, als wenn Sie das jedes Jahr tun.

Ich denke, es wichtig, dass man die Vermittlung kultureller Identität von der Vermittlung der Sprache trennt. Das sind meiner Ansicht nach zwei völlig unterschiedliche Aspekte. Wenn einem Unterricht beides aufgebürdet wird, geht immer das eine unter. Möglich ist es natürlich, als Sprache Türkisch oder Italienisch oder Griechisch zu lernen, wie das in manchen Schulen in Frankfurt beispielsweise geschieht. Warum nicht eine erste Fremdsprache Türkisch in der Grundschule anstatt Latein oder Griechisch oder Spanisch? Das wird manchmal schon umgesetzt, und dagegen spricht eigentlich gar nichts.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Herzlichen Dank für die sehr differenzierten Antworten. Ich habe viel gelernt.

Ich habe noch ein paar Fragen von den vielen, die ich eigentlich stellen wollte. Als Erstes möchte ich auf die Kurve zurückkommen, mit der Sie gezeigt haben, dass nicht geförderte Kinder doch recht schnell eine Sprachkompetenz erreichen, die der Sprachkompetenz der deutschen Kinder sehr nahekommt. Heißt das, das ist ein Durchschnitt aller Kinder aus allen Kindergärten mit oder ohne Förderung? Was steckt dahinter? Wenn dahinterstecken würde, es sind Kinder, die nicht gefördert worden sind, dann könnte man ja sagen: Sprachbad reicht aus, wenn das Sprachbad vorhanden ist – es gibt ja auch durchaus Städte und Kitas, wo es nicht gegeben ist –, und man müsste eigentlich nur die SES-Kinder herausfinden, also die Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen, und müsste dafür entsprechende diagnostische Instrumente haben. Aber ansonsten würde der normale Kindergartenalltag oder der inszenierte Spracherwerb ausreichen. Ich denke, in diese Richtung geht jetzt auch die Fortbildung in den Kitas, zumal wir ja schon seit einigen Jahren aus Berlin wissen, dass die deutschstämmigen Kinder inzwischen auch eine ganze Reihe von Sprachproblemen entwickelt haben.

Meine nächste Frage geht in eine ähnliche Richtung wie die Frage, die Frau Öztürk gestellt hat. Sie haben die interessante Idee „Sprache als Unterrichtsfach“ vorgetragen, als Sie über DaZ gesprochen haben. Ich weiß, dass DaZ-Lehrer bisher eingesetzt worden sind in Marburg, wenn das noch aktuell ist – ich weiß, dass es das inzwischen auch anderswo gibt –, wo jede Schule auch einen DaZ-Verantwortlichen hat, weil man weiß, bis zum zwölften Lebensjahr mindestens findet Sprachentwicklung statt, also auf dem Niveau von Fachsprachen usw. Gibt es da irgendwo in Hessen eine Lösung, die Sie als vorbildlich bezeichnen würden, und haben Sie einmal errechnet, was das kosten würde? Ich fände es ganz wichtig, wenn DaZ nicht nur auf dieses eine Jahr Vorschule beschränkt würde, sondern auch zur besseren Ermöglichung des Spracherwerbs in weiterführenden Schulen eingesetzt würde. Gibt es irgendwo, vielleicht auch in anderen Ländern, Sprache als Unterrichtsfach? Ich fände es sehr spannend, das auch in Hessen einzuführen.

Frau Prof. **Dr. Schulz:** Auf Ihre erste Frage, ob ein Sprachbad ausreicht – ich bin dankbar, dass Sie darauf zurückkommen –, lautet die Antwort: Sprachbad im Sinne von normaler Kindergartenalltag reicht nicht aus, wenn wir davon ausgehen, dass die Kinder zu Be-

ginn der ersten Klasse die gleichen Chancen haben sollen. Wenn wir in der Schule immer wie bei den Bundesjugendspielen verschiedene Normen für Mädchen und Jungen hätten, dann wäre auch weniger Eile geboten. Verschiedene Normen haben wir im Sport, aber nicht in Deutsch. Wir haben keine unterschiedlichen Zensurtabellen für DaZ und DaM, sondern wir haben eine. Das wird an den Kindergarten herangetragen. Das heißt, schon aus Zeitgründen reicht der normale Kindergarten als Sprachbad nicht aus.

(Schulz Folie „Untertest w-Fragen“)

Man sieht an dieser Kurve, dass die Kinder mit DaZ im Alter von fünf Jahren im Verstehen von Fragen mit einem w-Wort immer noch schlechter sind. Wir haben insgesamt 1.000 Kinder untersucht. Die haben alle ein bisschen Förderung erfahren, wenn auch keine spezifische. Wichtig ist: Die Kinder lernen von alleine viel. Wichtig ist aber auch: Sie lernen in der Zeit nicht so viel, dass sie zu Beginn der ersten Klasse ununterscheidbar wären, was aber normal ist, da sie ja drei Jahre später anfangen. Sie holen auf, sie sind schneller in vielen Bereichen als die einsprachigen Kinder, aber nicht schnell genug für das monolinguale System Schule.

Wir wissen sehr gut, dass die Fähigkeiten der Kinder sich unterscheiden. Das hier ist ein Beispiel, wo sie relativ schnell lernen, also am Anfang sehr viel schlechter sind und dann schnell lernen. Wir wissen, dass sie die deutsche Satzstellung sehr schnell lernen. Wir wissen aber auch, dass die Fälle, also Dativ, Akkusativ, Wemfall, Wenfall, große Schwierigkeiten machen.

(Zuruf: Wem sagen Sie das! – Abg. Barbara Cárdenas: Das ist auch bei den Hessen ein Problem!)

– Unabhängig von dialektaler Variation.

(Heiterkeit)

Es geht darum, was die Erzieherin wissen muss. Sie muss wissen, was ein Fall, ein Kasus ist, um zu sagen: „Ich muss Dativ und Akkusativ anbieten, und ich muss w-Fragen anbieten. Bei dem einen erwarte ich, dass die Kinder es schnell lernen, und bei dem anderen weiß ich, dass ich dafür mehr Zeit brauche.“

Es gibt den großen Bereich der Ausnahmen. Warum heißt es „die Tür“, „das Fenster“, „der Tisch“? Das muss das Kind einfach lernen, und dazu braucht es nicht nur den normalen Kindergartenalltag, sondern jemanden, der merkt, was das Kind als Nächstes noch zu lernen hat, und das dann auch anbietet.

Zur zweiten Frage: Sprache als Unterrichtsfach, ein Vorschlag der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft, ist in keinem Bundesland realisiert. Er ist entstanden, weil wir uns in dieser Gruppe angeschaut haben, wie terminologisch verschieden in den verschiedenen Sprachfächern gearbeitet wird. Das ist nicht förderlich. Alle von Ihnen, die Eltern sind und Kinder im Gymnasium haben, können vermutlich davon berichten, dass beispielsweise ein Verb in jeder Sprache von jedem Sprachlehrer verschieden benannt wird. Sprache als Unterrichtsfach ist Zukunftsmusik, wäre aber etwas, um die Stärkung des Sprachgedankens zu verfolgen.

Zur letzten Frage, wie es mit Deutsch als Zweitsprache an der Universität aussieht, ist zu sagen, dass man in Hessen in den Lehramtsstudiengängen nur, wenn man Deutsch im Grundschullehramt studiert, ein Seminar im Bereich Deutsch als Zweitsprache – bei mir

im Bereich Deutsch – belegt haben muss. Ich kann aus eigener Erfahrung sagen, die modularisierten neuen Lehramtsstudiengänge, die sehr starr sind, lassen den Studierenden nicht viel Gelegenheit, darüber hinaus noch etwas zu machen. Die Nachfrage nach einem Einführungsseminar Deutsch als Zweitsprache, das wir regelmäßig anbieten, ist sehr groß. Klar ist aber, dass es nicht damit getan ist, eine Vorlesung für alle Lehramtsstudierenden anzubieten – das wird meines Wissens beispielsweise in Berlin gemacht –, weil das ja heißt, dass ich in einem Semester in zwei Wochenstunden jemandem erklären muss, wie die deutsche Sprache aufgebaut ist, was richtiges und was falsches Deutsch ist, wie Kinder sprechen lernen, wie Kinder Deutsch als Zweitsprache lernen, wie ich diagnostizieren und wie ich fördern muss. Wir bilden Studierende aus, die bereits wissen, was Sprache und was Didaktik ist. Es ist ein Kurzschluss, zu denken, man kann eine Vorlesung für alle Lehramtsstudierenden anbieten.

Ich habe nicht ausgerechnet, was die Einführung von Deutsch als Zweitsprache in allen Lehramtsstudiengängen kostet. Es ist möglich, aber das wären sicherlich mehrere Stellen, die man pro Hochschule dafür einsetzen müsste. Ich denke, das wäre sehr sinnvoll, weil jetzt ganz viele überhaupt nichts über Deutsch als Zweitsprache gehört haben, wenn sie ins Referendariat gehen und dann vor der ersten Klasse stehen, wo dann nicht nur zwei Kinder, sondern vielleicht 80 % Deutsch als Zweitsprache mitbringen.

Abg. **Barbara Cárdenas:** Sie haben die Frage nicht beantwortet, ob es nicht ausreichen würde, bei der Diagnostik nur die SES-Kinder zu diagnostizieren, wenn ein inszenierter Spracherwerb tatsächlich über Förderung läuft.

Frau Prof. **Dr. Schulz:** Ich hatte an dem Beispiel Kasus gezeigt, dass das nicht reicht, weil es Bereiche gibt, die man gezielt fördern muss. Ganz wichtig ist, dass man – das ist noch nicht umgesetzt – unterscheidet zwischen Kindern mit Sprachförderbedarf – das sind alle Kinder, die noch nicht alles können, das sind deutsche Kinder mit drei und vier Jahren und vor allem DaZ-Kinder, die man verstärkt fördern muss, weil sie den Input nicht haben, aber brauchen – und Kindern mit einer Sprachstörung. Das Sprachbad allein reicht nicht aus. Aber wichtig ist eine Diagnostik, die trennt und die mir sagt, was ich jetzt zu tun habe.

Abg. **Kordula Schulz-Asche:** Ich habe zwei Fragen. Die erste bezieht sich auf Türkisch als erste Fremdsprache in der Schule. Die Kinder erlernen diese Sprache nicht wie eine völlig fremde Sprache, sondern sie beherrschen die Sprache eigentlich, aber ihnen fehlt die Schreibkompetenz, die Umsetzung in Schrift. Müsste man da nicht auch spezielle pädagogische Konzepte haben, Türkisch als Fremdsprache gerade für Kinder anzubieten, die schon Türkisch sprechen? Meine Tochter war selber bilingual – allerdings mit Französisch – und wäre dann im deutschen Schulsystem im Französischunterricht beinahe gescheitert, weil dieser gar nicht auf ihre Bedürfnisse einging.

Die zweite Frage betrifft die Kinder, die sprachliche Defizite haben. In vielen Fällen hängen diese ja mit Hörproblemen zusammen, also mit gesundheitlichen Problemen, die dazu führen, dass die Sprache gar nicht richtig wahrgenommen werden kann. Nun haben wir hier in Hessen ein Hörscreening, das alle Neugeborenen, glaube ich, bekommen, und wir haben auch ein relativ dichtes Netz von Vorsorgeuntersuchungen, wo auch Hörscreenings gemacht werden. Kann es sein, dass diese Gruppe unter Umständen bei Migranten etwas größer ist, weil der Zugang zu gesundheitlichen oder frühen präventiven Angeboten im medizinischen Bereich schlechter ist und dadurch vielleicht

in dieser Gruppe der Migranten die Kinder, die körperliche oder gesundheitliche Probleme haben, Sprache wahrzunehmen, schlechter erkannt werden?

Frau Prof. **Dr. Schulz**: Zur ersten Frage, wie man die Herkunftssprache einbettet: Ich denke, es gibt verschiedene Möglichkeiten. Sie haben völlig recht, dass Türkisch als „Fremdsprache“ für jemanden, der schon vier oder fünf Jahre zu Hause Türkisch gesprochen hat, etwas befremdlich ist. Man kann auch Türkisch im Kindergarten anbieten und fördern, indem man – das war ja vorhin auch eine Frage – mehr mehrsprachige Erzieher in den Kindergarten einbindet. Es gibt aus sprachwissenschaftlicher Sicht im Prinzip nichts, was nicht geht. Man kann im Kindergarten Türkisch anbieten, so wie man Englisch schon früh anbietet, mit dem Vorteil, dass die Kinder Türkisch von zu Hause mitbringen und man sich Bilderbücher oder Kinderbücher auf Türkisch anguckt und vorliest. Man kann Türkisch in der Grundschule anbieten, so wie man im Moment Englisch anbietet, hoffentlich besser, indem man regelmäßig mit kompetenten Lehrkräften das Türkische vermittelt, mündlich, vielleicht auch schriftlich. Man sollte auch, wenn es das Ziel ist, mehrsprachige Individuen zu erziehen, in der zweiten Erstsprache oder in der ersten Erstsprache alphabetisieren; das ist ganz wichtig. Klarmachen muss man sich, dass in gewisser Weise immer noch ein Imageproblem existiert: Jemand, der Französisch in der Grundschule macht und das einigermaßen kann, gilt als besonders leistungsstark; bei jemandem, der Türkisch macht, fragt man vielleicht noch einmal nach. Ich denke, es liegt an uns allen, diese Haltung zu verändern.

Zur zweiten Frage. Zu den Hörproblemen gibt es meines Wissens keine Zahlen, aber man kann Folgendes sagen: Kinder mit Migrationshintergrund sind in Sprachheilschulen unterrepräsentiert; das hat eine Studie gezeigt. Das bedeutet, dass Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund oftmals nicht als sprachgestört erkannt werden, weil man sagt: „Der redet komisch. Das kommt daher, weil das mit den zwei Sprachen so schwierig ist.“ Das passiert leider sehr oft. Ähnlich ist das bei den von Ihnen angesprochenen Hörstörungen. Diese findet man sehr leicht heraus, wenn man nachfragt. Das kann man auch sehr leicht untersuchen. Es ist aber auch wichtig, die Kinderärzte entsprechend zu schulen und ihnen zu sagen: Wenn ein Kind eine verwaschene Aussprache hat, dann ist das genuin kein normaler Effekt eines Zweitspracherwerbs, sondern oft ein Hinweis darauf, dass vielleicht Laute nicht wahrgenommen werden. Das ist ein Faktor, den man relativ leicht überprüfen kann, der aber oft nicht erfragt wird.

Abg. **Ismail Tipi**: Frau Prof. Schulz, Sie haben bereits sehr viele Fragen beantwortet, aber etwas ist mir noch nicht ganz klar. Die Halbsprachigkeit nennt man in der Türkei „Tarzanisch“ – „ich Tarzan, du Jane“. Warum beherrschen immer noch Kinder in der dritten und vierten Generation die Schriftsprache nicht? Wenn man die Kinder auf dem Spielplatz oder auf der Straße hört oder wenn Klassenkameraden bei ihnen zu Hause sind, merkt man nicht, dass sie der Sprache nicht mächtig sind. Sie können sich sehr gut artikulieren, sie verstehen sich im täglichen Umgang. Nur im Schriftlichen gibt es große Probleme. Das sieht man an den schlechten Schulabschlüssen. Es war für mich sehr schmerzlich, zu erfahren, dass immer noch von den Kindern der dritten und vierten Generation jedes vierte Kind die erste Klasse wiederholen muss. Vor vier bis fünf Jahren musste das sogar jedes zweite Kind. Wir haben davon gesprochen, dass Kinder aus bildungsschwachen Familien dieses Problem hatten. Aber von den Kindern der dritten und vierten Generation kann man das ja nicht mehr sagen, weil ihre Eltern zum größten Teil hier in Deutschland zur Schule gegangen sind. Wo ist eigentlich das Kernproblem? Wie ist das Phänomen zu erklären, dass es immer noch so ist? Warum beherrschen die

Kinder die Sprache mündlich, aber bekommen die Schriftsprache nicht in Griff? Wo liegt Ihrer Meinung nach das Hauptproblem? Das würde mich sehr interessieren.

Frau Prof. **Dr. Schulz:** Warum können die Kinder sich mündlich verständigen, und warum scheitern sie an der Schriftsprache? Das ist Ihre Interpretation der schlechten Ergebnisse, die wir immer noch haben. Ich bin nicht sicher, ob das tatsächlich nur die schriftlichen Fähigkeiten sind. Es fiel ja vorhin auch schon die Frage nach den schulsprachlichen Fähigkeiten. Zur Schulsprache gehört auch, den Anweisungen des Lehrers zu folgen, in einer großen Gruppe richtig zu agieren, sich den Regeln zu unterwerfen, sich mündlich zu beteiligen und da auf den Punkt zu kommen, gehört inzwischen auch, Referate schon in der Grundschule zu halten, sodass ich das nicht nur auf das Schriftsprachliche reduzieren würde. Ich denke, das greift zu kurz.

Warum scheitern diese Kinder, wenn sie doch mündlich so gut sind? Sie scheitern, weil mündliche Kompetenz im Alltagssprachlichen, also die Kernbereiche Grammatik, Wortschatz, Aussprache, nicht gleichbedeutend ist mit dem, was in der Schule verlangt wird. Das betrifft die deutschsprachigen Kinder genauso. Das hatte ich eingangs versucht zu sagen. In Deutschland ist das Bildungssystem so, dass der Schulerfolg sehr stark sozial determiniert ist. Da wir aber auch wissen, dass soziale Herkunft sehr stark damit zu tun hat, inwiefern man die Kinder auf die Schule vorbereitet – sei es, dass man erzählt, was in der Schule verlangt wird, sei es, dass man zu Hause Referate mit den Kindern macht, sei es, dass man Vokabeln mit den Kindern lernt, sei es, dass man Diktate mit den Kindern übt –, kann man nicht davon ausgehen, dass das etwas ist, was für die Zweitsprachler spezifisch ist. Ich glaube, das ist ganz wichtig.

Das heißt auch, dass Sprachförderung allein da nicht helfen kann. Ich denke, ein Kernproblem, an dem man arbeiten kann, ist, dass Grundschullehrer, um die es ja beim Eintritt in die Schule geht, viel zu wenig darüber informiert sind, was Fehler oder was Abweichungen sind, die beispielsweise durch die Erstsprache bedingt sind. Jemand mit türkischer Erstsprache, der einen Text schreibt, hat – das ist gut dokumentiert – bestimmte Abweichungen in den Wörtern. Ein Lehrer, der das nicht weiß, zückt den Rotstift, und das ganze Diktat oder der ganze Aufsatz wird rot. Hilfreicher wäre es, wenn dieser Lehrer so kompetent wäre, dass er sagen könnte: „Klasse! Das Verb steht immer an der richtigen Stelle. Im Genus hast du noch Probleme. Und diese Sprossvokale fügst du ein, weil es im Türkischen keine Konsonantencluster gibt.“ Also, eine Lautfolge wie „Strumpf“ gibt es im Türkischen nicht. Das kann man gezielt vermitteln. Das findet aber im Moment überhaupt nicht statt. An der Kompetenz der Lehrer kann man arbeiten. Dann könnten diese auch viel gezielter auf die spezifischen Stärken und Schwächen der Schüler eingehen und die Schüler viel spezifischer fördern.

Abg. **Heike Habermann:** Für mich sind jetzt noch zwei Fragen übrig geblieben.

Ich möchte auf die monolinguale Norm zurückkommen und auf die Probleme, die es macht, um zu unterscheiden zwischen Sprachstörungen und dem Bedarf an Sprachförderung. Nach meiner Beobachtung gibt es in Sprachheilschulen überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund. Ist das möglicherweise auf das Problem der monolingualen Norm bei den Sprachstandserhebungen zurückzuführen, und sind die Sprachheilschulen dann ein geeigneter Förderort, um die Probleme, die Sie beschrieben haben, zu bearbeiten und um den Kindern weiterzuhelfen? Gibt es überhaupt eine Sprachstandserhebung, die Sie empfehlen würden oder die bei Überarbeitung

brauchbar ist, um solchen Förderbedarf zu unterscheiden von Sprachentwicklungsstörungen?

Die zweite Frage betrifft meine Heimatstadt Offenbach. Wir arbeiten in unseren städtischen Kindertagesstätten seit acht Jahren nach dem Programm von Zvi Penner, der viel auf Rhythmus, Melodie und einzelne Silben in der Sprachförderung setzt. Ich hätte gern eine Einschätzung Ihrerseits, ob das ein sinnvolles Sprachförderprogramm für Kinder mit Migrationshintergrund ist.

Frau Prof. **Dr. Schulz:** Zur ersten Frage nach der monolingualen Norm: Sie haben jetzt Ihren Eindruck genannt, nach dem in Sprachheilschulen zu viele Kinder mit Migrationshintergrund, gemessen an dem Bevölkerungsanteil, sind. Eine Studie von Bahr, die ich kenne, kommt zu dem gegenteiligen Ergebnis. Ich denke, das ist kein Widerspruch, sondern spiegelt das tatsächliche Dilemma wider. Wir sprechen von Überschätzung und Unterschätzung. Beides passiert, und beides ist fatal. Ein Kind mit einer Sprachstörung, das mehrsprachig ist und nicht gefunden wird, findet sich auf der Regelschule wieder. Die Lehrer sind irritiert, führen die Probleme auf die Zweisprachigkeit zurück, und die negative Bildungskarriere ist vorgezeichnet. Wie häufig das vorkommt, ist Gegenstand des Forschungsprojekts Camino, das gerade angelaufen ist, in dem wir das untersuchen werden. Das andere passiert aber auch: Kinder werden aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit, gemessen an der monolingualen Norm, unvernünftigerweise auf eine Sprachheilschule geschickt oder bekommen Sprachtherapie, obwohl sie gar keine Sprachstörung haben. Ich betone nochmals: Der Anteil der Kinder mit Sprachstörung liegt international bei 6 bis 8 %. Das ist eine ganz verlässliche Zahl. Wenn man von der Zunahme der Sprachstörung liest, kann das in dem definierten Sinn eigentlich nicht sein, sondern das ist dann vermutlich ein Problem der Norm.

Eine schwierige Frage ist, ob es überhaupt eine Sprachstandserhebung gibt und, wenn ja, welche, die geeignet ist, zwischen Förderbedarf und Sprachstörung zu differenzieren. Ich kann diese Frage im Moment nur negativ beantworten. Ich hoffe, dass deutlich geworden ist: Wenn uns Sprache wichtig ist und wenn wir fest davon ausgehen, dass Sprache eine Voraussetzung für die Teilhabe an der Gesellschaft in Deutschland ist, und wenn wir wissen, dass Sprache komplex ist, dann kann es nicht in zehn Minuten gehen. Das ist ein Versprechen, das man nicht wird halten können. Vielmehr wird man feststellen, dass man viele Kinder über- und unterschätzt und falsch klassifiziert.

Für einen gangbaren Weg halte ich, die Personen zu qualifizieren, die mit den Kindern umgehen und sie gut kennen – also ein monolinguales Kind mit gut ausgebildeten Eltern und einem Kinderarzt, der sagt: Es ist alles in Ordnung. Es gibt keine Sprachstandserhebung, die etwas Besseres, etwas Vernünftigeres finden würde, und es bestünde nicht die Gefahr, dass man von einem Wert ausgeht, der nicht valide ist.

Neben der besseren Ausbildung der Personen, die mit den Kindern umgehen, plädiere ich dafür, in ausgewählten Fällen, also für Kinder mit mehrsprachigem Hintergrund, wo man sehr viel berücksichtigen muss – wann hat das Kind angefangen zu sprechen, wie lange spricht es schon Deutsch? –, ein Instrument zu nehmen, das eine Norm hat, die an der Mehrsprachigkeit orientiert ist. Aber es dauert – vielleicht eine halbe Stunde wie bei unserem Sprachtest –, das durchzuführen – es entstehen im Moment auch einige neue Projekte –, und es dauert dann auch, das auszuwerten. Ohne das geht es, glaube ich, nicht.

Der letzte Punkt war die Frage nach Kon-Lab. Ich habe selber mit Zvi Penner in der Vergangenheit zusammengearbeitet und kenne von daher das Programm und auch seine Haltung zu der Sprachförderung. Meines Wissens gilt für dieses Programm, was ich eingangs allgemeiner gesagt habe: Es ist nicht wissenschaftlich evaluiert, sodass man nicht sicher sein kann, ob es, wenn man es einer strengen Evaluation unterzieht, mehr bringt als der normale Kindergartenalltag oder ein anderes Konzept. Außerdem finde ich etwas schwierig, dass es sehr viel linguistische Expertise voraussetzt und gleichzeitig sehr punktuell ist, nämlich zehn Minuten pro Tag. In der Praxis habe ich oft gehört, dass die Erzieherinnen dann, wenn sie eine Stunde Sprachförderung haben, nicht wissen, was sie in den anderen 40 Minuten machen sollen. Rhythmus und Silben sind etwas, wo man genauer schauen müsste, wie relevant das z. B. für das Verstehen von Informationsfragen oder für den Wortschatz ist. Ich denke, das ist für ausgewählte Bereiche interessant, aber die Evaluation steht noch aus.

Abg. **Gerhard Merz:** Ich habe nur eine Frage. – Kann man die Grafik nochmals zeigen?

(Schulz Folie „Untertest w-Fragen“)

Da sieht man, dass – Sie haben auch selber nochmals darauf hingewiesen – die Unterschiede zwischen fünf und sechs Jahren doch noch relativ deutlich sind und erst im siebten Jahr der Gleichstand erreicht ist. Wenn man sich das anschaut und sich andererseits die Debatte über ein verpflichtendes letztes Kindergartenjahr vergegenwärtigt, wäre es nicht unter diesem Aspekt – möglicherweise auch unter anderen Aspekten – Erfolg versprechend, die ersten beiden Schuljahre und gegebenenfalls auch noch das letzte Kindergartenjahr zu einer flexiblen Schuleingangsstufe zusammenfassen, in der diese Aufholprozesse dem individuellen Tempo gemäß stattfinden können, und zu versuchen, sozusagen die Waffengleichheit, die Sprachgleichheit zu Beginn des siebten Lebensjahres oder dann eines neuen ersten Schuljahres zu erreichen?

Frau Prof. **Dr. Schulz:** Die Grafik für Kasus, für Fälle sieht anders aus. Da ist auch im Alter von sechs und sieben Jahren noch ein Unterschied vorhanden. Diese Kinder hatten keine Kasusförderung, und deshalb ist deren Kasusgebrauch noch nicht vergleichbar mit dem der einsprachigen Kinder. Aus dieser Grafik und aus dem, was wir aus der Linguistik wissen, würde ich – ähnlich wie Frau Becker das schon eingangs gesagt hat – eine Motivation ableiten, die man den Eltern mitgeben muss, ihr Kind so früh wie möglich in den Kindergarten zu geben, vorausgesetzt, dass dort kompetente Erzieherinnen einen inszenierten Spracherwerb stattfinden lassen. Denn die Idee des Aufholens steht von vornherein unter einem wahnsinnigen Zeitdruck. Es gibt ja nicht nur w-Fragen. Sie können sich vorstellen, wenn ich Ihnen alle Grafiken gezeigt hätte, säßen wir heute Abend noch hier. Es gibt sehr viel zu tun. Es gibt in einem Bildungssystem wie dem in Deutschland die Vorbereitung auf das, was dann den Schulerfolg ausmacht: Was ist eine Schultüte? Wie benehme ich mich in der Schule? Was ist die Rolle der Eltern? Auch aus diesem Grund würde man sich eine lange Sozialisation in einer deutschen Bildungsinstitution unbedingt wünschen.

Abg. **Mürvet Öztürk:** Ich habe mich nochmals gemeldet, weil Sie von der Qualifizierung der Erzieherinnen und auch der Lehrerinnen gesprochen haben. Wenn ich Sie richtig verstanden habe, ist Ihr Plädoyer, von dem monolingualen Ansatz wegzukommen und Mehrsprachigkeit stärker in unserem Bildungssystem zu etablieren und dementsprechend die Ausbildung der Erzieherinnen und Lehrerinnen auszurichten, weil oft im politi-

schen Jargon die interkulturelle Öffnung oder die interkulturelle Kompetenz gefordert wird; aber so, wie ich Sie verstehe, geht das auch darüber hinaus. Es ist nicht nur die interkulturelle Kompetenz, sondern auch die Fähigkeit, mit Mehrsprachigkeit umzugehen. Sie beobachten ja auch ein bisschen die Politik in Hessen. Wie nah oder wie fern ist der politische Ansatz in Hessen, von der Monolingualität zum mehrsprachigen Ansatz überzugehen?

Mich würde – das haben Sie gar nicht angesprochen, ich will auch das Fass gar nicht aufmachen – der Spracherwerb von Personen im Erwachsenenalter interessieren. Wir haben uns jetzt sehr stark auf die Kindergärten und die Schulen fokussiert. Aber wir haben noch einen riesigen Bereich, wo wir unter dem Aspekt des Fachkräftemangels und der Nutzbarmachung von Potenzialen für die Gesellschaft nicht die Erwachsenen ausklammern können. Da haben wir bisher nur die BAMF-Programme, die sehr umstritten sind und sehr kritisiert werden. Was hätten Sie als Linguistin und Wissenschaftlerin für einen Hinweis oder Ansatz, den die Landespolitik verfolgen sollte, um in diesem Bereich zu besseren oder schnelleren Erfolgen zu kommen?

Frau Prof. **Dr. Schulz:** Zu Ihrer ersten Frage möchte ich ganz deutlich machen den Unterschied zwischen interkultureller Öffnung, Interkulturalität oder auch interreligiöser Erziehung und der Mehrsprachigkeit. Ich denke, wenn es um Sprache geht, ist es wichtig, die Expertise über Sprache einzubringen. Das kann man nicht nebenher machen, denn das ist komplex, und wenn man das gut machen möchte, dann braucht man Zeit und Experten. Ich denke, wir haben da eine Doppelmoral – nicht nur in Hessen, sondern insgesamt –: Man geht durch den Holzhausenpark im Nordend. Da hört man ein japanisches oder chinesisches Kindermädchen mit dem deutschen Kind reden und sagt: „Die Eltern sind aber sehr bildungsbeflissen.“ Hört man das Kindermädchen Türkisch oder Kroatisch reden, hat man – die Studierenden geben das auch zu – eine andere Haltung. Es gibt den europäischen Referenzrahmen. Wir alle sollen viele Sprachen lernen. Da kann man Mehrsprachigkeit verankern und zum Thema machen, was nicht heißt, dass man von dem Anspruch abgeht, diese Sprachen vernünftig zu erwerben.

Zum Spracherwerb Erwachsener passt das Stichwort Doppelmoral auch. Wir alle kennen sehr erfolgreiche ausländische Personen in Deutschland. Ein klassisches Beispiel ist Trapattoni, der es auch ins Internet geschafft hat: „Ich habe fertig.“ Dieser Mann hat seine Arbeit gut gemacht, obwohl er von Genus und Verbstellung keine Ahnung hat. Die Frage ist, ob wir im Bildungssystem nicht für die Mehrsprachigkeit sortieren könnten, was wirklich für was relevant ist. Wenn ich Germanistik studieren möchte, dann muss ich wissen, wie komplexe Nebensätze funktionieren, ich muss etwas über Stil wissen. Wenn dagegen ein Chirurg aus dem Ausland nach Deutschland gekommen ist, dann gehen wir zu diesem Arzt, auch wenn er das Genus nicht beherrscht. Sie alle kennen vermutlich viele Personen, bei denen das so ist. Tatsache ist aus linguistischer Sicht: Als Erwachsener kann man eine zweite Sprache gar nicht, wie die eine Forschungsmeinung sagt, oder nur unter großen Anstrengungen, wie die andere sagt, native-like, also wie ein Muttersprachler, erwerben.

Darauf, auf den letzten Punkt einzugehen, würde ich jetzt aus Zeitgründen verzichten. Aber ganz klar ist aus der Spracherwerbeperspektive: Je früher, desto besser.

Vorsitzender: Herzlichen Dank.

(Beifall)

Frau Christiane Bainski.

Frau **Bainski**: Sehr verehrter Herr Vorsitzender, sehr verehrte Damen und Herren! Herzlichen Dank für die Einladung. Ich komme nicht aus der Wissenschaft, sondern aus der Praxis bzw. der Koordinierung von Praxis in Nordrhein-Westfalen in etwa 27 Kommunen. Ich will mich ganz kurz vorstellen. Ich habe von meiner Ausbildung her das Altlehreramt Grund- und Hauptschule in Nordrhein-Westfalen und habe meine Unterrichtserfahrung in einer Gesamtschule in der Sekundarstufe I mit Englisch, Gesellschaftslehre und Deutsch als Zweitsprache.

Ich bin zu Deutsch als Zweitsprache gekommen, weil ich in meinem Unterricht in Gesellschaftslehre, also der Zusammensetzung von Geschichte, Erdkunde und Politik, gemerkt habe: Ich habe Schüler und Schülerinnen, die in ihrer mündlichen Beteiligung wunderbar sind. Sobald sie etwas aufschreiben sollen, verstehe ich nicht, was sie meinen. Dann habe ich mir überlegt: Es kann doch nicht wahr sein, dass Schüler, die sich mündlich gut äußern können, keine schriftliche Kompetenz erwerben können. Ich habe dann Fortbildung gemacht und gelernt, wie ich die Schüler in den Umgang mit Texten einführen kann, wie ich ihnen Vorbilder geben kann, sich schriftlich zu äußern, und zwar nicht nur immer auf der Ebene der Vereinfachung, sondern über Vereinfachung zu Komplexität zu kommen, also zu dem, was man Bildungssprache nennt.

(Präsentation Bainski siehe Anlage 3)

Wenn ich jetzt hier von Fortbildungsprozessen und dem, was Lehrer können und wissen müssen, spreche, dann habe ich das selber zum Teil durchgemacht, allerdings nicht mehr so sehr in den letzten Jahren, weil ich seit 2002 die Hauptstelle der RAA in Nordrhein-Westfalen leite. Ich will diese gleich ganz kurz vorstellen, sage dann etwas zur Mehrsprachigkeit und zu unserem Ansatz von Sprachenmodell und werde dann den Schwerpunkt meines Beitrags darauf richten, entlang der Bildungslaufbahn Praxisbeispiele kurz anzureißen, die Sie vielleicht durch Nachfragen oder auch später durch Lektüre oder andere Kontakte vertiefen können.

(Bainski Folie „RAA-Netzwerk in NRW“)

Wir sind in Nordrhein-Westfalen ein Netzwerk von 27 „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“, kurz RAA. Die Abkürzung stammt noch aus der Zeit, als die Zuwandererfamilien Ausländerfamilien hießen. Das Netzwerk wurde 1980 in Nordrhein-Westfalen mit zunächst acht RAA gegründet; heute sind wir beim Ausbaustand von 27. Der Ausbau soll bis möglicherweise zur Fläche fortgesetzt werden. Im Moment können wir mit unserem Verbund auch in den Regionen, die keine RAA haben, gebucht werden und geben dort Konzepte weiter.

(Bainski Folie „RAA“)

Wir sind eine besondere Einrichtung, die es, glaube ich, in dieser Form in keinem anderen Bundesland gibt. Wir haben eine gesicherte Förderung durch das Schulministerium, das Lehrstellen zur Verfügung stellt, durch das Integrationsressort der Landesregierung, das Mittel für sozialpädagogische Fachkräfte zur Verfügung stellt, und durch die Kommunen, die die RAAs tragen und die die räumlichen Gegebenheiten, die Sachmittel und die Verwaltungskraft zur Verfügung stellen.

Wir arbeiten entlang der Bildungsbiografie. Uns freut, dass wir nicht nur multiprofessionelle Teams haben, nicht nur Lehrer und Lehrerinnen sich mit etwas beschäftigen, sondern auch Sozialpädagogen, manchmal auch Soziologen oder andere Fachwissenschaftler beteiligt sind und dass von unseren etwa 300 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen, die wir in Nordrhein-Westfalen insgesamt haben, doch ein gutes Drittel selber mit Migrationshintergrund sind, was es leichter macht, Konzepte aus der Perspektive „Was wollen oder brauchen Migranten und Migrantenkinder?“ zu entwickeln. Wir haben aber schon den Anspruch, dass wir sagen: Angesichts der Fülle von Migrantenkindern, die wir auch in der nachwachsenden Generation haben – z. B. in jeder Stadt mit mehr als 100.000 Einwohnern haben bei den unter 20-Jährigen inzwischen 50 bis 60 % Migrationshintergrund –, sind wir eigentlich die Regeleinrichtung und nicht das Randthema für den Bildungsbereich und machen Konzepte, die allen Kindern nützlich sind, aber mit der Perspektive auf das, was Migrantenkinder benötigen. Wir arbeiten dabei sehr eng mit der Fachwissenschaft zusammen, schauen auch mal in anderen Ländern, entweder durch EU-Programme oder durch Sponsoren, die uns mit einer Reise unterstützen, was dort gemacht wird und was man vielleicht für deutsche Verhältnisse sinnvoll adaptieren kann. In allen unseren Konzepten ist auch die Beteiligung von Eltern enthalten, und wir achten darauf, dass die Gesamtinstitution sich mit der Auseinandersetzung beschäftigt.

(Bainski Folie „Migration verändert die sprachl. Lebenswelt – Germany 1960“)

Jetzt ganz kurz zur Mehrsprachigkeit. Ich habe hier von Steven Vertovec zwei Folien. Die eine zeigt, wie die Sprachenverteilung bei Zuwanderung im Jahr 1960 war. Er hat hier die Top-50-Sprachen aufgeführt. Die große violette Fläche ist Polnisch, das Orange ist Tschechisch; der Anteil aller anderen Sprachen ist sehr viel kleiner.

(Bainski Folie „Migration verändert die sprachl. Lebenswelt – Germany 2000“)

Jetzt schauen wir uns das mal für das Jahr 2000 an. Da ist der Kuchen schon ganz anders. Das Violette ist weiterhin Polnisch, und das große orange Stück ist Türkisch. Aber Sie sehen, es sind auch viele andere Sprachethnien da.

Es gibt nur zwei Erhebungen zu der Frage, welche Sprachen gesprochen werden: eine aus Hamburg und eine aus Essen.

(Bainski Folie „Herkunft und Sprachenvielfalt“)

Ich habe Ihnen aus Hamburg von Frau Gogolin eine Folie mitgebracht, wo einige Herkunftsländer aufgeführt sind mit der Zahl der Personen und der Zahl der Sprachen, die auf diese entfallen. Sie sehen, das Land, aus dem man kommt, sagt nichts über die Sprache, die man spricht. Es können aus einem Land Leute mit mehreren Sprachen kommen. De facto ist es auch so: Kinder mit türkischem Migrationshintergrund sprechen oft neben Türkisch auch eine der vier kurdischen Sprachen. Kinder aus arabischen Ländern in Nordafrika, z. B. Marokko, sprechen Arabisch und Berberisch. Es gibt viele Kinder, die zwei oder mehrere Herkunftssprachen haben und dazu noch Deutsch lernen. Da ist Deutsch nicht unbedingt die Zweitsprache, obwohl wir immer von Deutsch als Zweitsprache reden. Aber es ist einfach eine Vielfalt von Sprachen da. Das ist gesellschaftliche Realität, und wir müssen mit dieser Realität so umgehen, dass wir die Mehrsprachigkeit respektieren, gleichzeitig aber das Bildungssystem befähigen, von Anfang an Instrumente oder Verfahren oder Vorgehensweisen zu entwickeln, mit denen die deutsche Bildungssprache vermittelt wird.

(Bainski Folie „Das Kerncurriculum zur inklusiven bildungssprachlichen Förderung“)

Mit dem Thema Bildungssprache haben wir uns unter anderem in einem EU-Projekt in den letzten zweieinhalb Jahren befasst. Das hat Prof. Hans-Joachim Roth von der Universität Köln geleitet.

(Bainski Folie „EUCIM-TE [EU-Comenius Progr.]“)

Wir waren der deutsche Praxispartner. Wir haben dort mit Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen von sieben Universitäten und mit Lehrerfortbildnern aus acht Ländern zusammengearbeitet und ein europäisches Kerncurriculum zur inklusiven bildungssprachlichen Förderung entwickelt. Das wird erst jetzt veröffentlicht. Ich habe in meinen Hinweisen einen Link angegeben. Ich denke, noch vor der Sommerpause wird die deutsche Adaption veröffentlicht. Dann kann man nachlesen, welcher Ansatz dahintersteckt. Insbesondere Luxemburg war als Partner sehr interessant. Die haben ja eine Dreisprachenpolitik im gesamten Bildungssystem und bekommen das wunderbar auf die Reihe. Auch aus Großbritannien und Schweden kamen Informationen über vergleichbare Migrationshintergründe und Erfahrungen im Bildungsbereich, die für uns sehr nützlich waren.

(Bainski Folie „Das IALT-Sprachmodell“)

Wir haben Sprache nicht nur unter dem Aspekt von Wortschatz und Grammatik betrachtet, was natürlich eine wichtige Grundlage für kompetenten Spracherwerb ist, sondern auch im Hinblick auf die Frage: In welchem Kontext wird Sprache gelernt? Wie ist der milieubedingte, der situative, der kulturelle Hintergrund? Wenn wir sprechen, haben wir zu dem, was wir sagen, auch wenn wir z. B. in der Bildungssprache sind, immer Bilder im Hintergrund. Auch kulturelle Codes liegen in der Sprache begründet. Das muss berücksichtigt werden, und das versuchen wir in unsere Konzepte einzubeziehen.

Zu diesen komme ich jetzt. Wir beginnen bereits bei den unter Dreijährigen. Für diese haben bisher nur wenige Einrichtungen Angebote. Wir arbeiten in diesem Bereich sehr oft mit Familienzentren, Familienbildungsstätten oder Kitas, die die U3-Angebote haben, zusammen.

Zur Versorgung im U3-Bereich ein Hinweis, wenn Sie da ein bisschen planerisch herangehen wollen. Wir haben jetzt bei dem Ausbau von U3-Angeboten bemerkt, dass in einigen Kommunen folgendes Problem entsteht: Es gibt nicht genug Plätze für alle, die eine U3-Versorgung wollen. Also muss ausgewählt werden. Es bewerben sich zunächst sehr viele alleinerziehende Berufstätige. Das sind vor allem Deutsche. Jetzt besetzen diese die U3-Plätze, sodass – zumindest in vielen Einrichtungen – gar kein Platz mehr für Migrantenkinder vorhanden ist. Das setzt sich nun fort. Sie besetzen, wenn sie älter werden, auch gleich die Plätze der ab Dreijährigen. Das heißt, auch da ist nicht mehr genug Platz für Migrantenkinder. Durch dieses Verfahren kommen manche Migrantenkinder inzwischen erst ein Jahr vor der Einschulung in den Kindergarten, obwohl sie dorthin schon gerne mit drei oder vier Jahren gegangen wären. Das Problem ist in einigen Kommunen bei uns aufgetaucht; deswegen erwähne ich es. Diese Gefahr mag jetzt bei Ihnen nicht bestehen, aber man kann ja mal einen Blick darauf werfen.

(Bainski Folie „Praxisbeispiele entlang der Bildungskette – durchgängige Sprachbildung“)

Wir arbeiten mit dem Konzept „Griffbereit“. Das haben wir zusammen mit „Rucksack“ aus den Niederlanden in den Neunzigerjahren geholt und in den letzten Jahren mit wissenschaftlicher Begleitung, insbesondere von Prof. Reich und teilweise auch von Frau

Tracy, weiterentwickelt. In diesem Konzept gibt es immer eine zweisprachige oder mehrsprachige Elternbegleiterin als Vermittlerin zwischen der Einrichtung – dem Familienzentrum oder der Kita – und den Eltern. Es werden Eltern zusammengeführt. Das können nur Mütter sein, das können Mütter und Väter sein. Nur Väter hat man selten, aber wir versuchen, auch Vätern eigene Angebote zu machen. Die Eltern bekommen dann in einem Kurs von etwa neun Monaten bis zu einem Jahr Hinweise darauf, wie sie mit ihren Kindern zu Hause lernförderlich und sprachförderlich leben können. Es geht da nicht nur um Sprache, sondern auch um gesunde Ernährung und um Fragen wie: Was kann im Familienkontext alles gemacht werden? Welche Bedürfnisse haben Kinder? Wie kann man mit ihnen umgehen?

Wichtig ist, dass die Eltern mit den Kindern in der Sprache sprechen, die sie am besten können. Deswegen gibt es bei uns Material zu „Griffbereit“ in sechs Sprachen, und es gibt deutsches Material. Die Elternbegleiterin vermittelt den Eltern auf der Basis des deutschen Materials den Hintergrund in Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch oder Vietnamesisch, sodass die Eltern mit ihren Kindern im Alltag sowohl sprachförderlich als auch lernförderlich umgehen können. Die Kinder kommen dann schon ganz anders in die nächste Kindergartengruppe. Allerdings ist dieser Bereich noch nicht sehr weit ausgebaut.

Das nächste Konzept, das dann mit der Kita einsetzt, ist „Rucksack Kita“. Hier machen wir Fortbildungsmaßnahmen für Erzieherinnen und Erzieher. Es geht darum, dass die Fachkräfte wissen, was sie in der sprachlichen Bildung machen, dass sie Grundlagenwissen haben, aber auch wissen, wie sie dieses in der Kita umsetzen können. Wir haben auch hier Material für Eltern. Sie werden von einer Elternbegleiterin angeleitet. Auch die Elternanleiterinnen werden fortgebildet. Sie werden regelmäßig von uns betreut, beraten, unterstützt, damit, wenn z. B. im Kindergarten das Thema Körper behandelt wird, gleichzeitig in der Familie auch in der Familiensprache das gleiche fachliche Thema bearbeitet werden kann, sodass die Kinder in beiden Sprachen Unterstützung erfahren, um einen Wortschatz aufzubauen, sprachliche Strukturen zu entwickeln und da voranzukommen.

Wir haben keine Schwierigkeiten, Eltern zu gewinnen. Vielmehr haben wir immer das Problem, dass wir viele Eltern abweisen müssen, weil nicht genügend Mittel da sind, denn man braucht für dieses Konzept eine Ressource. Ich habe hier Flyer mitgebracht; diese kann ich nachher verteilen, weil man das jetzt nicht in der Tiefe erörtern kann. Man braucht für die Elternbegleiterin entweder eine qualifizierte Person, die auf Honorarebene arbeitet, oder eine Fachperson, die zwei- oder mehrsprachig ist, muss dann aber die Zeitressource für diese Person und diese Arbeit einplanen. Bestimmte Kitas arbeiten auch mit den Sprachangeboten für neu Zugewanderte zusammen. Die Eltern können dann, wenn sie keine guten Grundlagen in Deutsch mitbringen, mit einem Anbieter der Integrationskurse verbunden werden, wo dann auch gleich Deutschkurse für die Eltern mit angesiedelt werden. Das kann man sehr gut verbinden.

Sie haben sehr viel nach Diagnostik gefragt. Ich teile zwar grundsätzlich die Auffassung von Frau Prof. Schulz, dass da die monolinguale Normierung und auch die geringe Erfahrungstiefe Schwierigkeiten machen. In der Altersgruppe vor dem Schuleintritt haben wir jedoch relativ gute Erfahrungen mit einem Beobachtungsverfahren gesammelt, das aber keine Sprachstandserhebung ist, sondern eher ein Kommunikationsverhalten zeigt: SISMIC für die Migrantenkinder, SELDAK für die Deutschen, vom Staatsinstitut für Frühpädagogik in München entwickelt. Das ist ein Beobachtungsverfahren über mehrere Wochen in vier Stufen. CITO ist ein computerisiertes Verfahren aus den Niederlanden, das es für Deutsch/Türkisch in Duisburg gibt. Ich persönlich stehe dem kritisch gegenüber,

aber manche finden es ganz toll. HAVAS 5 ist das Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünfjähriger, das von Reich und Roth entwickelt wurde und eine Profilanalyse ermöglicht. Dazu werde ich gleich noch etwas sagen.

Sehr wichtig finden wir, was an der Schnittstelle von Kita und Grundschule passiert. Vorhin wurde die Datenübergabe als Problem genannt. Viele Kitas sagen: Wir können die Daten nicht an die Grundschule weitergeben. Es gibt oft keine Zusammenarbeit. Wir haben in den letzten Jahren, vor allem seit wir seit 2004 auch mit dem Programm FörMig gearbeitet haben, das sehr stark die Übergänge in den Blick genommen hat, geschaut: Wie können Grundschule und Kitas zusammenarbeiten? Es gibt z. B. in einem Sozialraum eine Grundschule, und meistens sind mehrere Kitas darum herum, die ihre Kinder dann später an die Grundschule abgeben. Wir versuchen zu erreichen, dass da, wo es möglich ist, die Grundschulen und die Kitas zusammenarbeiten und sich verständigen. Beispiele: Welche Förderstrategie im Sprachlichen wird in der Kita durchgeführt? Was wäre wichtig, damit die Kinder einen Wiedererkennungswert in der sprachlichen Bildung im Übergang, in der Einschulungsphase haben? Welchen Wortschatz kann man schon in der Kita einüben, der dann in der Schule eine gute Grundlage bietet? Welches Liedgut wäre schon sinnvoll in der Kita zu vermitteln, das in der Schule wiedererkannt und genutzt werden kann? Wie können Eltern so vorbereitet werden, dass sie ihre Kinder schon früh begleiten können?

Die Grundschulleute kommen in die Kita und stellen die Grundschule vor. Dann gibt es Besuche der Eltern mit den Erzieherinnen in der Schule. Dann gestaltet man den Übergang miteinander. Da gibt es verschiedene Formen. Wichtig ist: Man kann das nur machen, wenn man Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer zusammenbringt, sie gemeinsam qualifiziert und sie auch einmal in der Durchführung solcher Maßnahmen begleitet. Es nützt wenig, einfach den Leuten zu sagen, wie sie es machen können, und sie dann sich selbst zu überlassen. Wenn man dann nach einem halben Jahr nachschaut, stellt man fest, dass nicht viel geschehen ist. Aber durch eine organisierte Begleitung quasi im Coaching eines solchen Prozesses kann man recht viel erreichen. Das führt zu einer ganz neuen Verständigung zwischen der Elementarpädagogik und der Schule, teilweise auch zu einem Abbau von Vorurteilen, die man gegenseitig hat, und zu einer anderen Aufmerksamkeit für den Bereich der sprachlichen Bildung.

Ich sage noch etwas zur sprachlichen Bildung. Sie haben immer Sprachförderung im Fokus. Wir sehen sprachliche Bildung unter einem Gesamtaspekt, weil es wichtig ist, dass alle Kinder, sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund, zur deutschen Bildungssprache geführt werden. Das ist eine Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Es muss überall sprachsensibler Unterricht gemacht werden, auch unter dem Fokus, dass hier Deutsch als eine zweite oder dritte Sprache vermittelt wird. Die Sprachförderung, so wie wir sie verstehen, ergänzt dann dieses Gesamtkonzept, indem man Kinder gezielt mit Sprachförderung versieht, die besondere Bedarfe haben, die man vielleicht durch Verfahren wie z. B. HAVAS 5 erkennen kann.

(Bainski Folie „HAVAS V: Katze und Vogel“)

Ich habe hier von HAVAS 5 eine Bildergeschichte. Dazu wird aufgenommen, was die Kinder im Gespräch mit einer Erzieherin sagen. Das wird hinterher transkribiert, und dann wird geschaut: Was kann das Kind bereits? Dann kann man z. B. feststellen, das Kind weiß schon, dass das Verb an der zweiten Stelle steht. Das braucht man schon nicht mehr zu üben. Wo „kämpft“ das Kind? Es hat vielleicht Wortschatzprobleme, oder es hat Probleme, Zusammenhänge oder Übergänge zu definieren. Dann kann man eine Art Profilanalyse machen und feststellen, an welchen Stellen bestimmte Kinder zusätzli-

che Unterstützung benötigen. Diese Analyse ist jetzt nicht zur Auslese geeignet, sondern eher, um individuellen Förderbedarf zu klären. Wir haben die Erfahrung gemacht: Wenn man ein halbes Jahr später den Test nochmals macht, sind Leistungssteigerungen zu verzeichnen.

(Bainski Folie „Grundschule“)

In der Grundschule ist es wichtig, in der Schuleingangsphase, möglichst im Übergang von der Kita her, sprachliche Bildung und Förderung zu praktizieren. Wir haben eine Fortbildungsreihe mit neun Modulen entwickelt, die ich Ihnen auch zur Ansicht dalassen kann. Diese Fortbildungsreihe ist dreigeteilt. Der erste Teil ist die interkulturelle Sensibilisierung, weil wir überzeugt sind, dass es eine Handlungsfrage ist, wie ich die Kinder mit den verschiedenen Migrationshintergründen wertschätze und ihre Lernmotivation durch wertschätzenden Umgang mit ihnen unterstütze und sie nicht frustriere, kränke usw. Deswegen schieben wir das immer ein in unsere Fortbildung zur Sprachbildung. Dann machen wir bekannt mit einigen diagnostischen Verfahren. Hier arbeiten wir sehr viel mit Frau Prof. Lengyel, Universität Köln, zusammen, die sich ganz besonders mit dem Thema Sprachdiagnostik beschäftigt. Und wir vermitteln Konzepte: Wie bringe ich das im Unterricht anders bei? Wie muss ich anders unterrichten? Welche andere Unterrichtsroutine brauche ich? Das ist nicht so sehr eine Sache der Materialsammlung. Ich weiß, Lehrer und Lehrerinnen hätten es immer gern: Wir kommen mit dem Köfferchen, packen die Kopiervorlagen aus, die sie dann einfach nehmen können, um auf dieser Basis Unterricht zu machen. Zunächst einmal geht es darum, eine eigene, andere Unterrichtsstrategie zu entwickeln, didaktisch-methodische Kompetenzen zu entwickeln, Deutsch in allen Fächern sprachsensibel zu unterrichten, die Fachsprache aufzubauen, Textarbeit in den Fächern zu ermöglichen. Dazu gehört eine eigene Strategie. Diese versuchen wir zu vermitteln und dann aber auch zu begleiten. Da machen wir schulinterne Fortbildung über ein, zwei Jahre hinweg, in denen wir eine Schule begleiten und unterstützen.

Es ist für die Lehrer und Lehrerinnen letztlich eine Win-win-Situation. Am Anfang sträuben sie sich, weil es zunächst einmal Mehrarbeit bedeutet: Ich muss zur Fortbildung gehen, ich muss mir eine neue Unterrichtsmethode aneignen und diese üben, ich muss mich anders vorbereiten, teilweise vielleicht noch neues Material entwickeln, weil das vorhandene Schulbuch nicht geeignet ist, oder Wege finden, wie ich das Schulbuch nutzbar machen kann, indem ich Zwischenstrategien entwickle. Das ist anstrengend und erfordert ein halbes bis ein ganzes Jahr zusätzliches Engagement. Aber hinterher ist das Unterrichten – das weiß ich aus meiner eigenen Erfahrung – ein Unterschied wie Tag und Nacht. Die Schüler und Schülerinnen kommen ganz anders klar, können das teilweise auch, wenn es ihnen einmal in einem Bereich systematisch beigebracht wurde, auf andere Bereiche übertragen. Es entsteht eine viel größere Zufriedenheit. Man bekommt wieder Spaß am Unterricht, und die Kinder lernen auch mehr.

Es gibt keine Evaluation, die das quantitativ belegt. Es sind immer Rückmeldungen. Ich würde mir wünschen, dass es wirklich einmal eine gezielte Forschung gibt, die langfristig über den ganzen Bildungsverlauf hinweg untersucht, wie die Ergebnisse sind und dann vielleicht auch noch rückmeldet, wo man es noch besser machen kann, wo weiterer Entwicklungsbedarf besteht.

Im Sinne von „Griffbereit“ und „Rucksack Schule“ entwickeln wir das Konzept weiter. Da sind wir noch nicht ganz fertig. Da wird dann im Anschluss die Unterrichts- und Schulentwicklung stehen, die Elternbegleiterinnen, die die Eltern beraten, unterstützen, mit ihnen arbeiten. Da gibt es manchmal ganz banale Fragen, die nicht unbedingt die

Sprachförderung betreffen, aber als Grundlagen wichtig sind. Man klärt z. B. mit den Familien, dass das Kind einen Platz braucht, wo es seine Hausaufgaben machen, in Ruhe lernen oder etwas lesen kann. Ganz banale Dinge kommen da vor, und zwar nicht nur bei Migrantenfamilien, sondern auch bei vielen deutschen Familien.

Auch da haben wir mehrere Sprachen im Angebot. Meistens nehmen wir die Eltern als die Experten für die Familiensprache, arbeiten dann mit zweisprachigen oder mehrsprachigen Fachkräften, und die Schule macht dann Deutsch als Zweitsprache oder sprachsensiblen Unterricht. Auch da wählen wir dann Parallelisierungsbeispiele von Unterrichtsthemen, z. B. im Sachunterricht das Thema Wasser, und behandeln dann in der jeweiligen Herkunftssprache das Thema, sodass die Möglichkeit besteht, auch einen bestimmten Fachwortschatz in beiden Sprachen aufzubauen.

Es gibt immer noch das alte Konzept KOALA, koordinierte Alphabetisierung. Auch in einem hessischen Institut wird dieses noch angewandt. Berlin wurde da ein bisschen abgehakt. Wir nutzen es gerne in „Rucksack Schule“ oder auch grundsätzlich in Schulen, wenn diese noch muttersprachliche Lehrkräfte haben. Wir haben in Nordrhein-Westfalen noch in 19 Sprachen muttersprachlichen bzw. herkunftssprachlichen Unterricht mit etwa 900 Lehrkräften. An und für sich finden wir es nicht so gut, wenn dort eine herkunftslandorientierte Landeskunde im folkloristischen Sinne gemacht wird, wie dies manchmal geschieht. Vielmehr sollte dieser herkunftssprachliche Unterricht auch etwas mit einem qualifizierten Spracherwerb zu tun haben. Dann versuchen wir, an Grundschulen, die das möchten, eine Koordinierung zwischen muttersprachlichem Unterricht und deutschem Spracherwerb im Regelunterricht herzustellen.

Ein sehr schönes Konzept ist Demek, Deutsch in mehrsprachigen Klassen, von der Bezirksregierung Köln entwickelt, jetzt bereits am Ende des dritten Jahres. Bei diesem Konzept bemüht man sich darum, dass Schulen, die sich daran beteiligen, generell Fortbildungsangebote und Begleitungs- und Beratungsangebote über ein bis zwei Schuljahre bekommen, um einen anderen Unterricht an den Schulen zu bewirken, der Deutsch von der Alltagssprache zur Bildungssprache entwickelt.

(Bainski Folie „Der Sturz ins Tulpenbeet“)

Das „Tulpenbeet“ ist eine Sprachstandserhebung, die eine Profilanalyse ermöglicht, auch von Reich und Roth entwickelt. Sie bietet sich Ende Klasse 3 oder Anfang Klasse 4 an. Da kann man erkennen: Was muss man vor dem Übergang in die weiterführende Schule an der einen oder anderen Stelle noch zusätzlich fördern? Wo brauchen Kinder noch eine Unterstützungsstrategie, z. B. in ihrer Textproduktion, in ihrer Fähigkeit, mit Sprache kreativer umzugehen?

(Bainski Folie „Übergang Grundschule/Sek I und in der Sek I“)

Bei dem Übergang Grundschule/Sek I kommt es immer darauf an: Wie sind die regionalen Gegebenheiten? Wie ist das Wahlverhalten? Möglicherweise diskutieren manchmal sogar Grundschulen, Gesamtschulen, Realschulen – seltener auch Gymnasien – Übergangsfragen miteinander. Wir haben im Rahmen des Modellprogramms FörMig von 2004 bis 2009 mit sieben Modellschulen aus fünf Bundesländern Sprachbildungs- und -förderkonzepte in der Orientierungsstufe entwickelt, die man sich anschauen kann. Es gibt von diesen Schulen Profile und Konzepte, bei denen der Unterricht in allen Fächern schon in der Eingangsstufe verändert wurde in Richtung sprachensible Unterrichtsorientierung auf Deutsch als Zweitsprache. Auch da erfolgt nach Möglichkeit Zusammenarbeit mit Eltern. Das ist in der Sek I etwas schwieriger. In der Kita ist es relativ einfach, die

Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit zu erreichen. In der Grundschule wächst diese, aber in der Sek I werden Eltern oft als störend empfunden. Ich weiß nicht, wie es bei Ihnen ist; bei uns in Nordrhein-Westfalen ist das zumindest so. Aber auch da arbeiten wir daran, dass sich einiges entwickelt. Besonders wichtig ist, Eltern beim Übergang Schule/Beruf in der Berufsorientierungsphase einzubeziehen, weil da gerade bei Migranten Fragen des persönlichen Kompetenzprofils zu klären sind: Welche Berufswahl ist die richtige? Das bekommt man ohne Eltern bei manchen Herkunftsnationalitäten ganz schlecht hin.

Ein weiteres Projekt, das ich hier unter Sek I gestellt habe, weil da auch Sek-I-Schulen beteiligt sind, ist QuisS, Qualität in sprachheterogenen Schulen, auch von der Bezirksregierung Köln. Es startet am nächsten Montag und wird dann ab dem nächsten Schuljahr stattfinden. Ich habe die Broschüre dazu mitgebracht. Das Projekt orientiert sich ein bisschen an QUIMS, Qualität in multikulturellen Schulen, aus Zürich. Ich nehme an, dass sie dieses kennen, weil ich Bezüge in Ihren Papieren gesehen habe. Mit 40 Schulen im Bereich der Bezirksregierung Düsseldorf wird begonnen, ein Konzept auf den Weg zu bringen, wo auch eine Schulbegleitung, wie ich sie vorhin bei Demek erwähnt habe, über ein bis zwei Jahre geleistet wird.

Dann gibt es verschiedene Formen, wie man Sprachkompetenz auch in der Ausbildung vermitteln kann. Es gibt – Sie kennen das vielleicht, es wird auch in Hessen solche Standorte geben – den Förderunterricht der Stiftung Mercator, bei dem Lehramtsstudierende in Schulen gehen und dort Sprachförderung betreiben im Zusammenhang mit einem schulischen Sprachförderkontext. Wir haben in Nordrhein-Westfalen die Standorte, die nicht in diesem Konzept sind, in einem von BAM finanzierten Projekt und alle anderen Lehramtsstudiengänge an allen anderen Standorten einbezogen haben plus einige Standorte von Fachhochschulen der sozialen Arbeit, sodass wir Fachpersonal haben, das dann immer ein Praxissemester in einer Schule oder einer Einrichtung der Jugendhilfe macht, um sich dort einzufinden. Die Leute erwerben dadurch auch schon eine gewisse Kompetenz in der Förderung. Wir haben jetzt in Nordrhein-Westfalen die Verpflichtung, dass alle Lehramtsstudiengänge im Umfang von sechs Punkten Deutsch als Zweitsprache anbieten müssen. Das sind allerdings nur zwei zweisprachige Veranstaltungen in fünf Jahren; das könnte ein bisschen mehr sein.

Außerdem haben wir in FörMig Qualitätsmerkmale für den Unterricht unter dem Aspekt sprachsensiblen Vorgehens entwickelt.

(Bainski Folie „Erklären – die Matrix“)

Noch ein Beispiel für eine diagnostische Möglichkeit. Prof. Reich und Prof. Roth haben mit Kollegen aus Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und Sachsen an einem Analyseraster für Sprachhandlungen gearbeitet. Ich zeige Ihnen hier nur die Matrix für „Erklären“ – es gibt auch welche für Berichten, Erzählen usw. –, wo nach Kompetenzstufen aufgelistet ist, was Schüler können müssen, und wo man als Lehrer, wenn man z. B. eine Arbeit auswertet, eine Richtschnur für die Beurteilung hat. Das wird im Herbst veröffentlicht werden.

(Bainski Folie „Übergang Schule/Beruf“)

Auch beim Übergang Schule/Beruf gibt es noch viel zu tun: frühe Berufsorientierung, fachsprachliche Grundkompetenz. Wenn ein Kind z. B. nicht gelernt hat, sich in Mathematik in der Fachsprache zurechtzufinden – es gibt wunderschöne Beispiele für Mathematikaufgaben, die zu herrlichen Missverständnissen führen können, wenn man einen

bestimmten kulturellen Code nicht hat oder bestimmte Konjunktionen nicht versteht u. Ä. –, dann ist es für den Theorieanteil in der Ausbildung nicht geeignet. Da muss man viel tun.

Ich halte relativ viel von dem Konzept VOLI, Vocational Literacy, des hessischen Instituts für Qualitätsentwicklung. Da gibt es schon ganz gute Ansätze in Richtung Deutsch als Zweitsprache gerade am Übergang Schule/Beruf, die zu verstärken sich aus meiner Sicht lohnt.

Wichtig ist, dass den Kindern und Jugendlichen im gesamten Weg durch den Unterricht Lernstrategien vermittelt werden, die sie zum lebenslangen Lernen mit ihrer Mehrsprachigkeit befähigen.

Vorhin wurde das Thema Erwachsenenbildung angesprochen. Natürlich muss neben der Begleitung durch die berufliche Bildung, wo es um Fachsprache und Theoriebewältigung geht, auch die Ausbildung an der Universität berücksichtigt werden. Da gibt es Schreibwerkstätten u. Ä., wo man wissenschaftliches Schreiben erlernen kann, was vielen zunächst sehr schwerfällt, wenn sie dort landen. Ich kann mir aber vorstellen, dass solche Perspektiven und Aspekte der Mehrsprachigkeit auch in der Erwachsenenbildung, in der Weiterbildung zu bedenken sind, z. B. in Meisterausbildungen. Viele Migranten haben inzwischen Betriebe und Ausbildung und haben durchaus das Bedürfnis, den Meister zu machen, könnten das aber vielleicht in ihrer Erstsprache leichter als in Deutsch. Darüber könnte man sich auch Gedanken machen.

(Bainski Folie „'Bumerang': Arbeitsprobe“)

Die Arbeitsprobe „Bumerang“, die Sie hier sehen, ist ein Beispiel für ein Diagnose-Instrument beim Übergang Schule/Beruf, das auch auf der Ebene der Profilanalyse angelegt ist.

Jetzt noch ein paar Gedanken zur Bildungspolitik. Erst einmal finde ich es wichtig, dass wir zwar darauf bestehen, dass Deutsch von allen erlernt und möglichst qualifiziert gesprochen wird, dies aber nicht als eine individuelle Bringschuld sehen, sondern als ein Angebot, das wir den Migrantinnen und Migranten im Rahmen des Gesamtsystems machen, und dass wir die sprachliche Bildung von der Kindheit über die Jugend bis zum Erwachsenenalter, also bis hin zur universitären und zur beruflichen Bildung, wirklich aufwachsen lassen, sie wissenschaftlich begleiten und dabei Unterstützung geben.

Wichtig ist, dass wir die Kompetenz, sprachsensibel zu unterrichten – in allen Fächern Deutsch als Zweitsprache berücksichtigen zu können –, ausreichend in die Ausbildung integrieren und das möglichst mit interkulturellen Aspekten verbinden. Es gibt gerade eine Diskussion darüber, ob „interkulturell“ noch der richtige Ausdruck ist oder ob man nicht lieber „transkulturell“ sagen oder von der Migrationspädagogik ausgehen sollte. Da will ich mich jetzt gar nicht festlegen. Aber ich finde es durchaus wichtig, diese Perspektive in die Sprachenpolitik einzubeziehen.

Wichtig finde ich auch, die Zusammenarbeit mit den Eltern zur Normalität im Bildungsalltag deutscher Institutionen zu machen und die Übergänge im Bildungssystem im Auge zu behalten; denn an den Übergängen gehen immer welche verloren. Auch die Gestaltung der Curricula ist eine Aufgabe, die auf der Landesebene zu leisten ist und nicht im Freiflug gemacht werden kann.

Ressourcen braucht man natürlich auch. Ich sage immer, das Fachpersonal ist schon vorhanden. Wir haben Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer. Die müssen aber fortgebildet werden, und diese Fortbildung samt Begleitung – also eher ein Coaching: keine punktuellen Fortbildungstage, sondern eine systematische Begleitung – ist etwas, wofür man zusätzliche Ressourcen und eine Verankerung in der Ausbildung braucht. Dann hat man nach einigen Jahren Fachkräfte, die das beherrschen, was sie können sollen, statt dass sie, wie jetzt, mit einer Ausbildung kommen, die sie gar nicht auf das vorbereitet, was später der Alltag in der beruflichen Praxis ist.

Ferner sind Beratungs- und Begleitsysteme zu entwickeln. Das kann z. B. von einem Institut für Qualitätsentwicklung geleistet werden, oder es kann in Zusammenarbeit oder parallel zur Schulaufsicht erfolgen. Da gibt es verschiedene Varianten. Man muss den Schulen und den Kitas die Aufforderung mit auf den Weg geben, dass sie sich dorthin entwickeln, und ihnen dabei auch Unterstützung zusichern. Zu sagen: „Macht mal“, und sich darauf zu verlassen, dass etwas geschieht, führt zu nichts.

Sinnvoll sind auch am Sozialraum orientierte Maßnahmen. Ich habe vorhin über die Grundschule gesprochen, die mit den Kitas kooperiert. In diese Arbeit können die Elternvereine, das Gesundheitsamt, die Stadtbibliotheken und alle möglichen anderen einbezogen werden. Man kann da sehr viel machen. Wenn man die Eltern beteiligen will, braucht man Mittel. Es geht schließlich auch darum, die Eltern mit Bildungsangeboten zu versehen und sie über Verschiedenes zu informieren.

Ganz wichtig finde ich es, unabhängig von Legislaturperioden zu denken und den Beteiligten Zeit zu lassen. Stattdessen sollte man in längeren Zeiträumen denken und dafür sorgen, dass etwas wirklich aufwachsen kann. Das Bildungssystem ist so angelegt, dass so etwas immer erst greift, wenn ein Jahrgang durch ist. In der Grundschule werden vier Jahre benötigt, damit ein Jahrgang durch ist und man etwas Neues beginnen kann. In der Sekundarstufe 1 sind es sechs Jahre. Man braucht Zeit, um neue praktische Maßnahmen und neue Orientierungen einzuarbeiten, zu entwickeln und darauf aufzubauen. Meistens ist es so, dass, wenn man es geschafft hat, schon das nächste Problem kommt. Aber eigentlich gibt es aus unserer Erfahrung keinen anderen Weg, als mit Geduld und langem Atem und dennoch mit Freude an dem Thema dranzubleiben.

Ich kann nur sagen: Ich beschäftige mich seit meinem Studium in den Siebzigerjahren mit dem Thema. Damals waren wir alle noch mit der Halbsprachigkeits- und der Interdependenzhypothese unterwegs, die heute keiner mehr für relevant hält. Heute gibt es ganz viele neue Erkenntnisse. Gerade in den letzten Jahren ist, auch durch die Hirnforschung unterstützt, enorm viel hinzugekommen. Das ist ein Feld, auf dem man immer wieder etwas dazulernt. Man wird nie fertig. Daher muss man da offen, flexibel und variabel sein, auch was die Konzepte für die praktische Umsetzung betrifft. Das halte ich ebenfalls für wichtig; denn ein Patentrezept gibt es nicht.

Vorsitzender: Wir kommen zur Fragerunde der Abgeordneten. – Frau Öztürk, bitte schön.

Abg. **Mürvet Öztürk:** Herzlichen Dank für diesen Einblick in die Praxis. Die Politiker versuchen immer, aus der Praxis Handlungsanweisungen für sich zu entwickeln. Deswegen möchte ich mit einer übergeordneten Frage anfangen und dann in die fachlichen Details einsteigen.

Ich habe Sie so verstanden, dass es verschiedene Projekte gegeben hat bzw. verschiedene Fördermaßnahmen erfolgt sind. Das Land Nordrhein-Westfalen setzt das mithilfe der RAA als Koordinierungsstelle sehr erfolgreich um. Mich würde interessieren, welchen Schritt man gehen müsste, um sich von all diesen unterschiedlichen Projektansätzen zu lösen und zu einer nachhaltigen Finanzierung zu kommen. Liegt der Schlüssel wirklich darin – auch wenn Sie sagen, dass es kein Patenrezept gibt –, all diese Anforderungen in den Ausbildungsgängen für Lehrerinnen und Erzieherinnen zu verankern?

Was müssen die Politiker machen? Im Endeffekt sind nämlich verschiedene politische Ressorts angesprochen: Die Zuständigkeiten für die Kitas, die Schulen, die Aus- und Weiterbildung, die Erwachsenenbildung und die Sprachförderung sind in unterschiedlichen Ressorts angesiedelt. Welche Rolle hat das Integrationsministerium in NRW gespielt, als es darum ging, die verschiedenen Fachbereiche zu koordinieren, zu bündeln und ihre Maßnahmen effektiv in die Arbeit der RAA einfließen zu lassen?

Frau **Bainski**: Zu der Frage nach der Dauerhaftigkeit der Projekte. Erstens. Projekte sind dazu da, um über einen gewissen Zeitraum etwas Neues auszuprobieren und sich dann anzuschauen, ob es sinnvoll ist, sie zu transferieren. Oft sind die Projekte so angelegt, dass etwas mit Zusatzressourcen versehen wird: Ist das Projekt zu Ende, sind die Zusatzressourcen weg. Ich finde, es ist immer wichtig, an Nachhaltigkeit zu denken.

Zweitens. In den letzten Jahren haben wir in den Projekten sehr viele Erfahrungen gesammelt, die eigentlich in der Fläche zugänglich gemacht werden müssten. Wir sagen in Nordrhein-Westfalen manchmal: Wir leiden unter der Pest der Leuchttürme. – Es gibt sehr viele tolle Schulen und sehr viele tolle Kindergärten, die ihre Arbeit supergut machen. Aber das Know-how wird nicht in die Fläche transferiert. Auch wir haben nicht die Kraft, das Know-how in die Fläche zu transferieren.

Deswegen wäre es wichtig, eine Grundlinie zu definieren: Wenn man weiß, in den nächsten Jahren wächst eine mehrsprachige Generation nach – das wird so bleiben –, ist es, wenn man will, dass Deutsch gut gelernt wird, wichtig, den Aspekt „Deutsch als Bildungssprache“ und die damit verbundene Sprachförderung im System zu verankern. Man braucht Fachpersonal, das das leisten kann. Das ist eine Grundlinie, die man auf jeden Fall, auch seitens der Politik, unterstützen kann. Man muss dann schauen, welche Ressourcen man braucht. Ich bin der Meinung, dass eine Zeit lang viele Ressourcen für die Qualifizierung zur Verfügung gestellt werden müssen. Ihr Umfang wird sich mit der Zeit verringern. Aber wenn man einen neuen Schub haben möchte, benötigt man dort einiges.

Aus meiner Sicht braucht man auch eine Evaluation. Das ist immer wichtig. Wir wollen, dass das, was wir machen, auch erfolgreich ist. Wir haben in Nordrhein-Westfalen z. B. 3.000 Integrationshilfestellen. Das sind Lehrerstellen, die von den Schulen auf der Basis bestimmter Konzepte beantragt werden können; sie erhalten sie über einen bestimmten Zeitraum zusätzlich. Aber niemand evaluiert, was die eigentlich bringen. Wenn ich aber Ressourcen irgendwohin verschiebe, möchte ich auch wissen, was damit gemacht wird. Das wäre etwas für die Forschung. Es gibt in Hessen einige Hochschulen, z. B. in Frankfurt, die das machen könnten. Ich fände das sehr wichtig, weil man dann die Möglichkeit hätte, etwas über einen bestimmten Zeitraum zu verfolgen, Man würde sich also nicht nur mit dem beschäftigen, was das Programm unmittelbar gebracht hat, sondern auch mit den Folgewirkungen. Es müssten also Wirkungsanalysen gemacht werden.

Sehr sinnvoll finde ich es, ressortübergreifend zu arbeiten. Auch bei uns ist die Zuständigkeit für Kinder und Jugendliche in einem anderen Ressort angesiedelt als die für die Schule, und dann haben wir noch das Integrationsministerium. Wir haben folgende Erfahrung gemacht: In der letzten Legislaturperiode war Herr Laschet Integrationsminister. Den konnte man nachts wecken, und er wusste etwas Kompetentes zu dem Thema zu sagen. Er hat z. B. dafür gesorgt, dass Engstirnigkeiten im Schulministerium aufgebrochen werden konnten, indem eine andere fachliche Diskussion auf den Weg gebracht wurde. Auch bei dem Thema „Kinder und Jugend“ wurde eine andere Orientierung entwickelt. Das gehörte damals allerdings auch zu seinem Ressort.

Ich finde es wichtig, Strukturen für die Behandlung ressortübergreifender Frage zu entwickeln. Bei uns geschieht das durch eine interministerielle Arbeitsgruppe oder durch Gesetzgebungsverfahren, bei denen ressortübergreifend beraten wird. Das hat eine lange Tradition; es ist nichts Neues. Wichtig ist auch, dass sich bei uns schon seit 2001 alle im Landtag vertretenen Fraktionen bemühen, die Themen Integration, sprachliche Bildung und interkulturelle Bildung nicht zu Konfliktherden zwischen den Fraktionen werden zu lassen. Vielmehr hat es in allen Legislaturperioden einstimmige Beschlüsse des Landtags gegeben, und jetzt bemüht man sich gemeinsam, einen Entwurf für ein Teilhabe- und Integrationsgesetz auf den Weg zu bringen, bei dem auch die Bildung eine Rolle spielt. Wenn man so etwas nicht zu einem Streitobjekt macht, sondern sich über möglichst vernünftige sachliche und fachliche Vorgehensweisen verständigt, ist das hilfreich.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Sie haben gesagt, es habe nicht sehr viel Evaluation stattgefunden und Sie würden sich wünschen, dass auch einmal Längsschnittuntersuchungen gemacht werden. Für mich ist das Argument, das Sie vorgetragen haben, sehr plausibel, nämlich dass die Projekte effektiv sein sollen. Meine Frage ist: Ist z. B. einmal evaluiert worden, wie sich Kitas und Schulen, die mit den Projekten „Rucksack KiTa“ und „Rucksack Schule“ gearbeitet haben, im Vergleich zu anderen Kitas und Schulen entwickelt haben? Ist das einmal verglichen worden? Ich denke, das müsste möglich sein. Das ist die wichtigste Frage für mich.

Außerdem möchte ich darauf hinweisen, dass das Projekt KOALA aus Hessen kommt: Es ist von Frau Berrin Nakipoğlu-Schimang entwickelt worden. Ich sage immer, dass Propheten im eigenen Lande nichts gelten. Ich glaube, dass das Projekt KOALA, das sie vor über 15 Jahren entwickelt hat, in Hessen gar nicht richtig wahrgenommen bzw. respektiert worden ist. Ich freue mich, dass es in anderen Bundesländern eine größere Bedeutung erlangt hat.

Frau **Bainski**: Bei uns wird zum Teil evaluiert. Zum Beispiel hat die Stadt Essen zusätzlich Geld ausgegeben, um das Projekt „Rucksack“ evaluieren zu lassen. Aus solchen lokalbezogen durchgeführten Evaluationen wissen wir, dass es sich um erfolgreiche Strategien handelt.

Ansonsten kann man immer das zurückgreifen, was man auf den Fachtagungen hört und was Lehrerinnen und Lehrer bei ihren Treffen berichten. Sie sagen z. B.: Es kommen jetzt ganz andere Schüler in die Schule; ich kann jetzt ganz anders mit denen arbeiten, und auch mein eigener Lehreralltag hat sich dadurch verändert. – Sie machen Erfahrungen mit der Zusammenarbeit in einem bestimmten Sozialraum, etwa wenn Maßnahmen zur sprachlichen Bildung von der Kita und der Grundschule gemeinsam durchgeführt werden.

In Essen gab es eine Schule, die zu 100 % von Kindern aus Migrantenfamilien besucht wurde. Es gab keine deutschen Schülerinnen und Schüler mehr. Sie hat aufgrund dieser Situation ein solch gutes Konzept entwickelt, dass nach einer gewissen Zeit wieder deutsche Kinder angemeldet wurden. Diese Kinder kamen nicht aus bildungsfernen Schichten, sondern auch Mittelschichtfamilien. Ihre Eltern fanden es interessant, ihre Kinder in eine Schule zu schicken, in der es ein solches Konzept gibt.

Prof. Dr. Reich hat jetzt für die Stadt Köln die Evaluation des Projekts KOALA gemacht. Das ist gerade veröffentlicht worden. Er kommt zu dem Ergebnis, dass die Kinder, die daran teilgenommen haben, eine größere Sprachkompetenz haben als Kinder aus Vergleichsgruppen.

Abg. **Barbara Cárdenas**: Ich habe noch eine Nachfrage: Inwieweit wird das, was Sie gerade vorgestellt haben, in NRW obligatorisch durchgeführt? Oder ist das weiterhin ein freiwillig durchgeführtes Programm, das nur über begrenzte Gelder verfügt?

Frau **Bainski**: Es ist nichts obligatorisch. Obligatorisch ist in NRW die Kompetenz in Deutsch als Zweitsprache; das ist jetzt in der Lehrerbildung verankert worden. Ansonsten gibt es Zusatzstudiengänge, die aber nicht obligatorisch sind. Es bleibt nach wie vor den Schulen überlassen, inwieweit sie sich auf den Weg machen. In bestimmten Bereichen ist keine Verbindlichkeit hergestellt worden. Allerdings ist das von Bezirksregierung zu Bezirksregierung verschieden. Die Bezirksregierung Köln hat als Einzige in Nordrhein-Westfalen – sie ist allerdings auch die größte – gezielte Programme mit Unterstützungssystemen für die Schulen entwickelt.

Vorsitzender: Weitere Wortmeldungen sehe ich nicht. Ich darf mich bei Ihnen bedanken.

Jetzt bitte ich Herrn Prof. Dr. Hinnenkamp um seine Stellungnahme.

Herr Prof. **Dr. Hinnenkamp**: Herr Vorsitzender! Meine sehr geehrten Damen und Herren! Ich bin Professor für Interkulturelle Kommunikation an der Hochschule Fulda. Dort leite ich den Studiengang Intercultural Communication and European Studies. Ich habe mich aber im Rahmen zweier meiner Schwerpunkte, nämlich der Soziolinguistik und auch der Interkulturellen Kommunikation, immer wieder für Fragen im Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit, der Vielsprachigkeit und des Sprachkontakts interessiert.

Seit mehreren Jahren bin ich ein Gegner der sogenannten Halbsprachigkeitshypothese. Das will ich näher begründen und dazu auch einige historische Exkurse machen. Meine Argumentation ist also soziolinguistisch. Wir haben bislang sehr unterschiedliche Expertinnen und Experten gehört. Ich bin froh, dass eine Linguistin und eine Expertin für Deutsch als Zweitsprache zu Wort gekommen sind. Ich möchte nun einen Aspekt beleuchten, der eher unter dem Begriff „Soziolinguistik“ zu verorten ist. Um nämlich Fragen nach der heutigen Praxis der Sprachstandserhebung sowie nach der Reichweite und Erfolgswahrscheinlichkeit von Sprachfördermaßnahmen wirklich beantworten zu können, ist es auch äußerst wichtig, die soziolinguistischen Voraussetzungen zu klären.

Ich blicke einen Moment lang in die Sechzigerjahre, also ein halbes Jahrhundert, zurück: In den USA wurde von den Nachfolgern von Präsident Kennedy das Programm

„Head Start“ aufgelegt. Es wurde sehr viel Geld in sogenannte Fördermaßnahmen, d. h. in die kompensatorische Erziehung, investiert. Die kompensatorische Erziehung – sie ist heute schon mehrfach erwähnt worden – hat mit zwei Kernbegriffen operiert: dem elaborierten Code und dem restringierten Code. Diese Begriffe gehen auf Basil Bernstein zurück. Noch in der Zeit, als ich studiert habe, war es obligatorisch, sich damit auseinanderzusetzen.

Aus dieser Debatte ist das hervorgegangen, an dem wir heute immer noch zu knabbern haben – wenn ich das so salopp ausdrücken darf –, nämlich die Defizithypothese. Dabei lag das durchaus nicht in der Absicht von Basil Bernstein, auf den diese Hypothese zurückgeht: Er ist bekanntlich daran zugrunde gegangen, dass er sich missverstanden fühlte und sozusagen enteignet wurde.

Mitte der Sechzigerjahre hat der amerikanische Soziolinguist William Labov eine sehr provokante Untersuchung durchgeführt. Er hat die Sprache in den Innenstädten – „Language in the Inner City“ – untersucht und sich in diesem Rahmen vor allem mit Jugendlichen mit amerikanisch-afrikanischem Hintergrund befasst. In den USA hießen sie damals noch „negroes“, und sie sprachen ein „Negro nonstandard English“. Später entwickelten sich daraus das „Black English“ und viele andere Begriffe. Aber zunächst einmal ging es um diese Nonstandardvariante.

William Labov hat aufgrund seiner Forschung in einer vorzüglichen Polemik aufgezeigt, dass all die Annahmen über die Armut und das Defizitäre dieser Sprachvarietät – dieses innerstädtischen Dialekts – falsch sind. Es gibt einen berühmten Aufsatz, der lange zirkulierte und mehrfach veröffentlicht wurde: „The Logic of nonstandard English“. Er hatte eine sehr große Breitenwirkung; eine Unzahl von Studien ist daraus hervorgegangen. Die Wissenschaftler haben gezeigt, dass man mit qualitativ orientierten Untersuchungen sehr viel erreichen kann. Es hat danach eine Anzahl von Anthologien über diese Sprachvarietäten gegeben, auch über deren Kultur. Schließlich gab es eine Phase der Ethnisierung. Auch andere Dialekte in den USA konnten sich in dieser Zeit emanzipieren, etwa das „Appalachian English“, eine von Weißen gesprochene Variante.

Es ist sehr interessant, dort anzusetzen und sich zu fragen: Wo stehen wir im Vergleich zu dieser Entwicklung und zu dieser Diskussion in der heutigen Debatte? Eine erste Hypothese ist, dass wir im Grunde genommen immer noch mit Fragestellungen zu kämpfen haben, mit denen sich schon William Labov in den Sechzigerjahren auseinandersetzen hatte. Wir müssen nämlich gegen das angehen, was heute schon mehrfach erwähnt worden ist: gegen auf die Sprache bezogene präskriptive Normen – es wurde Frau Gogolin mit dem monolingualen Habitus zitiert –, die alle etwas mit einer normativen Art des Denkens zu tun haben. Was sehr wichtig ist: Das Ergebnis der Untersuchung von William Labov war, dass eine Sprachvarietät – er sprach noch von „social dialect“ – Anerkennung gefunden hat und dass die verschiedenen Sprachvarietäten, die von ihm und in der Folge von anderen erforscht wurden, als Sprachen oder Varietäten aus eigenem Recht betrachtet wurden.

Damit sind wir beim ersten Punkt: der Anerkennung. Wir haben heute mehrfach gehört, dass die Welt mehrsprachig ist; deswegen will ich auf dieser Feststellung nicht herumreiten. Es gibt ungefähr 6.000 Sprachen; man weiß es nicht genau. Allein in Indonesien werden 722 Sprachen gesprochen.

Nach diesem kleinen historischen Rückblick und dem Verweis darauf, wie wichtig es ist, Parallelen zu ziehen und sich vor Augen zu führen, was die Wissenschaft bewirken kann, möchte ich zu meinem zweiten Punkt kommen: Obwohl die Defizithypothese heute

noch äußerst wirkungsmächtig ist und die verschiedenen Sprachen und Varietäten von ihren Verfechtern nicht als Varianten aus eigenem Recht anerkannt werden, möchte ich betonen, dass Vielsprachigkeit oder Mehrsprachigkeit in der heutigen Welt einfach eine Standardvariante ist. Man sagt, dass zwei Drittel der Menschen mehrsprachig sind. Hier haben Sie ein paar Beispiele dafür – ich gehe gleich weiter; auch das ist vorhin schon deutlich gesagt worden –:

(Präsentation 1 Hinnenkamp siehe Anlage 4 – Folie 3: „Verteilung der Sprachenvielfalt nach Kontinenten“)

Sie sehen, dass unser kleines Europa 230 Sprachen aufzuweisen hat. Im Gegensatz dazu werden in Asien oder Afrika jeweils Tausende von Sprachen gesprochen. Ein wichtiger Punkt ist: Es gibt 200 Nationen in der Welt, und es werden 6.000 Sprachen gesprochen. Sie können sich ausrechnen, wie die Sprachenverteilung ist.

Wenn die Menschen, die in diesen Kontexten groß werden, in den unterschiedlichen Rollen, die sie im Alltag einnehmen, verschiedene Sprachen verwenden, können wir davon ausgehen, dass dies kein gleichgewichtiger Gebrauch ist, sondern dass sie die Sprachen je nach Funktionsbereich verwenden. Man nennt das eine „funktional-restriktive Verwendung bezogen auf je unterschiedliche Situationen und Kontexte“. Ich glaube, das ist ungefähr das, was in die Diskussion übernommen worden und als „Halbsprachigkeit“ bezeichnet worden ist.

Es ist heute auch schon gesagt worden, dass die Idealvorstellung von der Zweisprachigkeit und der Mehrsprachigkeit in der kompositionellen Kompetenz besteht: Alles muss wie in der Muttersprache sein. Bloomfield hat das in den Dreißigerjahren so ausgedrückt: Die Kompetenz in der Zweitsprache muss „native-like“ sein. Das ist das Privileg von Akademiker- und Diplomatenkindern; aber es ist nicht das, was die Mehrheit der Menschen leisten kann.

Ein weiteres Phänomen ist, dass Sprachen nicht nur nebeneinander existieren, sondern dass sie auch in bestimmten Verhältnissen zueinander stehen – es besteht also ein Miteinander – und sozusagen ineinander verwendet werden. Es gibt viele Untersuchungen über das, was man „Sprachalternation“ und „Sprachmischung“ – „Code-Switching“ und „Code-Mixing“ – nennt. Das heißt, wenn wir die Sprachenvielfalt in der Welt untersuchen, stellen wir keine klare Kompartimentalisierung von Sprachen in bestimmten Bereichen fest, sondern wir sehen immer wieder, dass sie in einer sehr komplexen Weise miteinander verquickt sind.

Ich möchte in diesem Zusammenhang den Visionär Mario Wandruszka, einen österreichischen Romanisten, zitieren, der gegen die damaligen Neo-Humboldtianer – etwa Weisgerber – aufgetreten ist, die behauptet haben, Mehrsprachigkeit führe zur Schädigung der Moral. Wandruszka hat in aller Deutlichkeit erklärt:

Für den Menschen gibt es weder eine vollkommene Beherrschung seiner Sprache noch eine völlig homogene Sprachgemeinschaft. Es gibt nie und nirgends ein perfektes, homogenes Monosystem, immer und überall nur unvollkommene heterogene Polysysteme. Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und der mehrsprachigen Unvollkommenheit.

Ich denke, dass er damit etwas aussagt, woran wir uns heutzutage erinnern sollten, wenn wir in, wie ich finde, oft sehr plakativer und undifferenzierter Art und Weise den

Begriff „Halbsprachigkeit“ verwenden; denn es ist nun einmal so, dass nicht nur zwei Drittel der Menschen mehrsprachig sind, sondern zwei Drittel sind wahrscheinlich auch noch halbsprachig. Wenn die Mehrzahl der Menschen so gestrickt ist, ist dieser Begriff nicht mehr unterscheidend. Das heißt, er ist letztendlich wissenschaftsmethodologisch nicht zielführend.

Vor dem Hintergrund dieser Hypothesen war es mir sehr wichtig, eine Untersuchung mit sogenannten Jugendlichen mit Migrationshintergrund durchzuführen. Ich habe das dort gemacht, wo ich lebe: im Raum Augsburg, also im schwäbischen Teil von Bayern. Ich habe in den Jahren 2000 bis 2004 mit einer Anzahl von Jugendlichen, die Peergroups angehörten – sie handelten also meistens nicht individuell, sondern in bestimmten lebensweltlichen Kontexten –, eine sogenannte qualitative Forschung durchgeführt. Bei dieser qualitativen Forschung ging es darum, dass ich schlicht und einfach aufgenommen und später transkribiert habe, wie die Jugendlichen in ihrer Lebenswelt – in den verschiedenen Bereichen ihres Alltags – miteinander kommuniziert haben.

Das war meine Forschungsintention. Es ging darum, etwas über die Vielsprachigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund herauszufinden sowie darüber, wie die Vielsprachigkeit im Einzelnen aufgebaut ist. Dabei bin ich vier Fragen nachgegangen:

Erstens. Wie wird der vielsprachige Alltag mit all den unterschiedlichen linguistischen Ansprüchen von den Jugendlichen gemanagt? Wir haben heute sehr viel über Ansprüche gehört. Es gibt Ansprüche vonseiten der Schule und der Gesellschaft, es gibt Ansprüche bei der Berufsfindung – das fängt beim Kindergarten an –, und es gibt natürlich die Ansprüche der Eltern und Geschwister sowie der Menschen, denen man im Alltag begegnet.

Zweitens. Welche spezifischen Formen der Vielsprachigkeit bilden sich dabei heraus? Wir haben im Vorfeld gehört, dass es vielfältige Formen des Mit-, Neben- und Ineinanders gibt.

Drittens. Inwieweit ist die spezifische Sprache der Jugendlichen mit ihrem Migrationshintergrund verknüpft? Auch das ist eine sehr wichtige Fragestellung.

Viertens. Was bedeutet diese Sprache den Jugendlichen hinsichtlich der Anerkennung durch die Gesellschaft bzw. durch ihre repräsentativen Institutionen?

Dabei ist das herausgekommen, was ich nun in aller Kürze in ein paar Thesen zusammenzufassen versuche. These 1 lautet: Es fehlt nach alledem, was ich herausgefunden habe, an einer gesicherten Basis, um in irgendeiner Weise gerechtfertigt von „doppelseitiger Halbsprachigkeit“ sprechen zu können. Im Gegenteil, die Erscheinungsformen der Vielsprachigkeit, die sich bei den von mir untersuchten deutsch-türkischen Jugendlichen in den aufgenommenen Gesprächen und in anderen Kommunikationsformen zeigen – etwa in Chatrooms, die ich ebenfalls untersucht habe –, erbringen nicht nur keine Evidenz für die Defizithypothese, sondern sie weisen sogar auf etwas hin, was ich auf jeden Fall unter dem Begriff „Kompetenz“ subsumieren würde.

Begründung 1: So weisen die Sprachalternationen der Jugendlichen, also die Wechsel von einer Sprache zur anderen – was wir „Code-Switching“ nennen –, und die Sprachmischungen, „Code-Mixing“ genannt, eine systematische Geregeltheit auf. Die Kollegin Schulz hat vorhin immer wieder die Grammatik erwähnt und dabei die Position des Verbs als Beispiel herangezogen. Man kann sehen, dass die systematische Geregeltheit so weit geht, dass grammatische Strukturen solch unterschiedlicher Sprachen wie

Deutsch und Türkisch kompatibel gemacht werden. Sie sind wirklich sehr unterschiedlich: Die eine ist eine flektierende Sprache, die andere eine agglutinierende; die eine hat Nebensätze, die andere Partizipial- und Gerundivkonstruktionen; die eine geht von rechts nach links, die andere von links nach rechts – unter bestimmten Voraussetzungen.

(Abg. Mürvet Öztürk: Welche geht denn von links nach rechts?)

– Das hängt mit den Einbettungen von Nebensätzen zusammen. Das ist Fachjargon. Im Fachjargon heißt es „links eingebettete Sprachen“ und „rechts eingebettete Sprachen“. Entschuldigung, Sie haben völlig recht, dass Sie fragen, wenn ich einen solchen Fachbegriff verwende.

(Abg. Mürvet Öztürk: Ich will nur wissen, welche Sprache ich wie verwende! Deswegen habe ich gefragt, ob ich links einbette oder rechts einbette!)

– Das Türkische ist eine links einbettende Sprache: der über die Straße gehende Mann. – Im Deutschen würde man sagen: Der Mann, der über die Straße geht. – Der Nebensatz wird sozusagen rechts neben der Position, auf die er sich bezieht, eingebettet.

Die Grammatik weist also eine systematische Geregeltheit auf, die so weit geht, dass die unterschiedlichen Sprachen grammatisch miteinander integriert werden. Jetzt erzähle ich Ihnen eine Anekdote: Wenn ich eine Lehrerfortbildung mache, bitte ich die Lehrer am Anfang, als Teil der Fortbildung einen kleinen Aufsatz zu schreiben, bei dem sie das Recht haben, so viele Sprachen zu mischen, wie sie können. Das Ziel ist, diese Sprachen grammatisch optimal integriert zu verwenden. Sie werden es kaum glauben: Das schaffen nur die wenigsten, und wenn sie es schaffen, dann nur an ganz offensichtlichen Stellen: Das Adjektiv stammt aus der einen Sprache, das Nomen aus der anderen. Es wird also immer ganz brav nach Satzgliedern sortiert, dann gibt es keine Konflikte.

Die Jugendlichen, die ich untersucht habe, sind dagegen in der Lage, einen Hauptsatz, für den sie die deutsche Sprache verwendet haben, mit einem auf Türkisch formulierten Nebensatz zu ergänzen. Es gibt viel Virtuosität dabei.

Begründung 2: Neben unterschiedliche Sprachen – in meiner Untersuchung ging es um Deutsch und Türkisch – wird auch von einer Vielzahl von Varietäten, Stilen, Genres und Kommunikationsweisen Gebrauch gemacht. Ich habe bislang Stegreiferzählungen, Sprachspielereien und den Tempusgebrauch – welche Zeiten werden in der Sprache verwendet? – untersucht. Das ist hochinteressant: Ich bin nämlich darauf gestoßen, dass mit diesen Sprachspielereien und dieser Vielsprachigkeit als Ressource in einer sehr virtuellen Art und Weise umgegangen wird. Auch in diesem Zusammenhang betone ich, dass ich den Fokus auf das Können und nicht auf das Nichtkönnen lege. Es hängt immer mit der Perspektive zusammen.

Begründung 3: In den Sprachverwendungen stellen die Jugendlichen ein sehr hohes normatives Bewusstsein von Sprache unter Beweis. Auch das war eine ganz neue Erfahrung. Wir denken immer, wer falsch spricht und wer halbsprachig ist – oder der, dem das unterstellt wird –, hat keinerlei normatives Bewusstsein, kennt also die Regel nicht. Auch da war ich sehr erstaunt; denn ich habe gelernt, dass die Jugendlichen sehr wohl ein starkes normatives Bewusstsein von den an sie gestellten sprachlichen Ansprüchen haben.

Sie haben weiterhin ein starkes normatives Bewusstsein von den Formen der Vielsprachigkeitsverwendung. Sie wissen voneinander: Wer kann das, und wer beherrscht es nicht richtig?

Außerdem haben sie sehr hohe Ansprüche an ihre eigene Varietät. Im untersuchten Fall wurde diese Varietät immer als „gemischt sprechen“ bezeichnet und von den Jugendlichen als ein völlig eigenständiger Code – also als eine Varietät aus eigenem Recht – betrachtet. Sie nennen das z. B. „karışık konuşmak“ – „gemischt sprechen“ auf Deutsch. Viele sagen auch, sie sprächen „karışık“ – „gemischt“.

Das sind zunächst einmal bestimmte Befunde, die auf keinen Fall alldem entgegenstehen, was heute gesagt worden ist. Ich verstehe sie als komplementäre Daten, als einen anderen Blick auf die Art und Weise, wie diese jungen Menschen ihre Sprache im Alltag verwenden und wie sie damit zurechtkommen. Ich bewege mich nicht in der schulischen Realität; ich gehe nicht von den normativen Ansprüchen aus, die in den Schulen vermittelt werden. Vielmehr geht es mir darum, das aus der lebensweltlichen Perspektive der Jugendlichen zu sehen: von der Nebenkommunikation in der Schulklasse über die Gespräche auf dem Schulhof und dem Nachhauseweg bis hin zu den Unterhaltungen in der Freizeit und in den Peergroups.

These 2 lautet: Meine und andere Untersuchungen nach Verfahren der qualitativen Sozialforschung – d. h. in lebensweltlichen Kontexten authentische Daten zu erheben – machen deutlich, dass traditionelle Konzepte der Zwei- und Mehrsprachigkeit oder der Unterscheidung von Erst-, Zweit- und Muttersprache – die verwenden wir ständig, z. B. heute – nicht mehr so einfach greifen. Konzepte von Einzelsprachen mussten denen von „Sprachigkeit“ weichen.

Das heißt, die Perspektive hat sich von der Sprache zur Sprachigkeit verlagert. Wenn wir von „Mehrsprachigkeit“ oder von „Vielsprachigkeit“ sprechen, stellen wir dem Substantiv eine Vorsilbe voran. Was wäre aber, wenn generell von Sprachigkeit die Rede wäre, wenn wir also die Perspektive des vorhin zitierten Mario Wandruszka einnehmen und sagen würden – wie es im Englischen heißt –: „We don't speak a language, we are languagers“? Das heißt: Wir basteln ständig mit verschiedenen Varietäten und verschiedenen Stilen herum. Wir alle verfügen über ein „languaging repertoire“.

Das hängt mit einem wichtigen Argument zusammen, das immer mehr Gehör findet, nämlich dass Sprachen nicht immer nach dem Motto „Jetzt wird Varietät A gesprochen, dann Varietät B und schließlich Varietät C“ leicht unterscheidbar sind, sondern dass sie durchlässig sind, ähnlich wie es sich bei Kultur- und Identitätskonzepten herausgestellt hat. Das heißt, wir müssen immer damit rechnen: Je mehr Sprachen und je stärker Mehrsprachigkeit und verschiedene Repertoires ins Spiel kommen, desto durchlässiger werden sie. Es gibt keine additiven Kompetenzen in dem Sinn mehr, sondern ganzheitliche Kompetenzen, die mit völlig unterschiedlichen Repertoires gefüllt sind. Von daher redet man von der „Permeabilität“ – der Durchlässigkeit – von Sprache. Das ist sehr wichtig.

Das bedeutet auch, dass Kompetenzen komplex plurikulturell, vielsprachig und teilweise sogar gemischt zusammengesetzt sind. Heute wurde einmal der Europäische Referenzrahmen für Fremdsprachen erwähnt. Dort ist bereits 2001 eindeutig formuliert worden, dass diese Form von Vielsprachigkeit im Unterricht berücksichtigt werden muss. Das gilt auch für die Sprachen, die vermischt werden, und für die Sprachen, die zu Hause gesprochen werden. Das wird einfach gefordert.

Wir haben heute anhand einer Vielzahl von praktischen Beispielen gesehen, dass es ungeheuer schwierig ist, solche Forderungen erst einmal ins Curriculum aufzunehmen. Das ist auch nicht meine Intention; denn das würde nur zur Folge haben, dass wir immer mehr hineinnähmen. Wir wissen, dass das nicht zum Erfolg führt. Aber es ist wichtig, dass diese Erkenntnisse aus lebensweltlichen Bereichen – die also nicht strikt schulisch sind – bei allen Förderkonzepten in irgendeiner Form mitberücksichtigt werden.

Meiner Ansicht nach folgt daraus, dass bei der Sprachförderung eine evidenzbasierte Politik der Anerkennung der unterschiedlichen Sprachigkeitsformen der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt wird. Das ist heute mehrfach gesagt worden, und ich glaube, das ist etwas, was wir alle unterstützen. Wir fragen: Wie schaffen wir es, die Vielzahl dessen, was diese jungen Menschen können, einzubeziehen? Das betrifft natürlich nicht nur die Kinder und Jugendlichen mit dem sogenannten Migrationshintergrund, sondern alle: Wie können wir mittels einer Politik der Anerkennung die unterschiedlichen Sprachigkeitsformen der Kinder und Jugendlichen einbeziehen?

Des Weiteren sollte ein moderner Sprachunterricht realistischerweise auf qualitativen Diagnosen basieren. Das ist natürlich sehr schwer. Jetzt kommen wir wieder an den Punkt, an dem wir sagen: Wir brauchen mehr Zeit, mehr Geld und eine bestimmte Form von Forschung. – Jedenfalls benötigen wir eine Forschung, die sozusagen im sozioempirischen Sinne qualitativ orientiert ist und aufzeigt, in welchen Bereichen des Alltags die Kinder was können – nicht das, was sie nicht können. Ich bitte immer wieder darum, diesen Fokus im Visier zu behalten. Das ist das, was mir sehr wichtig ist.

Unter diesen Vorzeichen ist die bislang wenig effektive Fördermaßnahmenpraxis vielleicht noch einmal aus anderer Perspektive zu überdenken. Ich glaube, dass die Potenziale der Mehrsprachigkeit für die Didaktik und Methodik der Sprachförderung bislang einfach zu wenig erforscht sind. Hier brauchen wir eine stärkere Zusammenarbeit mit Forschungsinstitutionen. Wir müssen neben den vielen quantitativen Daten, die wir zur Verfügung haben und zweifelsohne brauchen, auch qualitative Diagnosen bereitstellen. – Das ist das, was ich Ihnen in Kürze sagen wollte.

Zum Schluss möchte ich noch einmal darauf hinweisen, wie wichtig ein solcher abstrakter Prozess der Anerkennung ist. Dazu will ich Ihnen ein sehr schönes Zitat von Charles Taylor zu Anerkennung und Multikulturalismus vortragen, das bereits aus dem Jahr 1993 stammt. Er hat gesagt:

Die These lautet, unsere Identität werde teilweise von der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung, oft auch von der Verkennung durch die anderen geprägt, sodass ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt.

Die Halbsprachigkeitshypothese spiegelt ein solches Bild permanent zurück; das muss man einfach sehen. Das ist sozusagen wie ein systematisches Aushöhlen. Ich habe bereits in den Neunzigerjahren, als ich noch an der Universität in Bielefeld war, über die Sprachverweigerung von Gastarbeitern – so hießen sie damals noch – geforscht: Was bedeutet es, wenn sie einerseits ständig die Erfahrung machen, dass es immer auf die Sprache ankommt, und andererseits erleben, dass, sobald sie irgendwelche Ansprüche stellen, das wieder reduziert wird und man sagt: „Sie müssen erst einmal richtig Deutsch lernen, und dann verstehen Sie schon, was das Problem ist“? Ich habe damals eine Un-

tersuchung mit Mitarbeitern von Behörden durchgeführt, in der das sehr deutlich geworden ist. Charles Taylor hat weiterhin gesagt:

Nichtanerkennung oder Verkennung kann Leiden verursachen, kann eine Form von Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen.

Das klingt alles sehr hart, aber ich denke, das ist etwas, was wir auf jeden Fall beachten müssen.

(Hinnenkamp Folie 20: Beispiel 1)

Damit Sie wissen, wovon ich geredet habe, zeige ich Ihnen anhand eines kleinen Beispiels, wie ein solcher Sprachwechsel aussieht. Das ist ein kurzer Ausschnitt aus einem Gespräch. Die auf Türkisch gesprochenen Satzteile erscheinen in roter Farbe, die auf Deutsch gesprochenen in blauer Farbe. Dazwischen findet sich eine Übersetzung.

(Abg. Mürvet Öztürk: Aus Baden-Württemberg!)

– Aus Bayerisch-Schwaben. – Wenn wir uns das Gespräch anschauen, stellen wir fest, dass es vorne ganz logisch ist: Es gibt eine Haupterzählung, für die hauptsächlich die türkische Sprache – immer in der Vergangenheitsform – verwendet wird. Auch wenn zu Deutsch gewechselt wird, bleibt es bei der Vergangenheitsform. Zwischendurch werden Sachen veranschaulicht, indem z. B. ein Stück weit eine wörtliche Rede eingebaut wird. Das wird in der Originalstimme zitiert; das ist authentisch. Die Haupterzählung erfolgt auf Türkisch.

Es gibt aber einen Versprecher. Schauen Sie sich dazu einmal die Zeilen 5 und 6 an: Anstatt „mit der U-Bahn nach Augsburg fahren“ zu sagen, wechselt der Erzähler ins Türkische über und verwendet, ohne den Satz dafür zu unterbrechen, die türkische Grammatik. Selbstkorrekturen sind völlig normal; wir versprechen uns ständig im Alltag. Auch ich habe mich heute vermutlich mehrfach selbst korrigiert, während ich geredet habe. Hier wird die Selbstkorrektur sozusagen elegant in der anderen Sprache weitergeführt; denn wenn man die Präposition vergisst, kann man einfach mit der Postposition – der nachgestellten Präposition, wenn Sie so wollen – weitermachen. Dann ist es grammatisch wieder korrekt. So läuft das in diesen Erzählungen ununterbrochen ab.

(Hinnenkamp Folie 21: Beispiel 2)

Hier haben Sie ein anderes Beispiel dafür. Es unterhalten sich 15-jährige Jugendliche miteinander. An einer Bushaltestelle stehend regen sie sich über den Busfahrer auf. Wir fragen uns immer, was die da eigentlich reden. Aber wenn Sie dieses Gespräch genau analysieren, werden Sie feststellen, dass all diese Sprachenwechsel eine Bedeutung haben. Sie stehen im Dienst der Erzählung, die gerade zum Besten gegeben wird. Sie sind nicht willkürlich. Es bedeutet auch nicht, dass an einer bestimmten Stelle ein Stolperstein ist, wenn sie zu einer anderen Sprache wechseln. Diese Fälle gibt es auch, aber sie habe ich nicht betrachtet. Ich habe meinen Fokus auf das Können gelegt. Ich war erstaunt, zu sehen, wie viel Können vorhanden ist.

(Abg. Ismail Tipi: Aber ist dieser Mischmasch keine Gefahr für die Zukunft, auch für die deutsche Sprachkultur?)

– Es gibt einen wunderschönen Aufsatz der sehr berühmten kanadischen Sprachforscherin Suzanne Romaine mit der Überschrift: „Sprachmischung und Purismus: Sprich mir nicht von Mischmasch“. Sie wehrt sich sehr gegen diese Ausdrucksweise und bestreitet, dass es sich um einen Mischmasch handelt. Sie zeigt anhand ganz anderer Daten auf – sie hat Punjabienglisch untersucht –, dass diese Sprachwechsel regelgeleitet sind. Das, was für uns ein Mischmasch ist, erweist sich beim zweiten Hin Hören als tatsächlich regelgeleitet.

Als Letztes möchte ich auf das normative Bewusstsein verweisen: Die Jugendlichen ziehen sich gegenseitig auf, indem sie die Sprache so verwenden. Vorhin wurden als Beispiel die Sprossvokale genannt, die gebildet werden, um bei Konsonantengruppen die Aussprache zu erleichtern. Das kann man z. B. beobachten, wenn Jugendliche im Gespräch miteinander dieses stigmatisierte Gastarbeiterdeutsch benutzen.

(Abg. Mürvet Öztürk: Kanak Sprach!)

– Nein, nein. – Was haben Sie vorhin als Beispiel für einen Sprossvokal genannt?

(Frau Prof. Dr. Schulz: „Strumpf“ gibt es nicht, sondern „St-u-rumpf!)

– Wenn jemand in einer Diskussion etwas von einem „St-u-rumpf“, erzählt, fangen die anderen an zu lachen und sagen: „Strumpf, ey Alter, St-u-rumpf, stumpf“, und machen sich darüber lustig. Das heißt, an allen möglichen Stellen wird das Sprach-Normative betont und darauf hingewiesen, dass das jetzt nicht die richtige Form ist. Die Mutter kommt herein und fragt den Sohn: „Wie gehts?“, und darauf antwortet der Junge, der voll zweisprachig ist: nix guat.

Es wird also an allen möglichen Stellen mit dem Input gespielt, den sie bekommen haben, z. B. mit dem Gastarbeiterdeutsch. Es gibt eine Vielzahl solcher Sprachspielereien. Ich werde gleich noch einmal zeigen, wie die Jugendlichen die Sprache manipulieren. Mir ist es wichtig, diesen Blickwinkel, der nur durch eine qualitative Forschung im Feld der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit erworben werden kann, in all unsere Erwägungen einzubeziehen. – So weit meine Ausführungen.

Herr **Kolmer**: Ich möchte keine Frage stellen, sondern eine Anmerkung machen: Ein Teil meiner Familie lebt in Südafrika; sie sind Südafrikaner. Sie sprechen Afrikaans, Deutsch und Englisch. In früheren Jahren – vielleicht vor 20 Jahren – haben wir in unseren Unterhaltungen in einem Satz die Sprache verwendet, die gerade am geläufigsten war. Es war ganz normal, dass in einem Satz Wörter aus drei Sprachen vorkamen. Jeder hat, ohne dass er überlegen musste, gewusst, worum es ging. Das ist genau der Punkt.

Sachv. **Dr. Stefan Luft**: Für die sich den Politikern stellende Frage, welche Fördermaßnahmen die strukturelle Integration der Migranten in das Bildungswesen und auf dem Arbeitsmarkt verbessern können, sind die uns von Ihnen präsentierten Erkenntnisse irrelevant. Sie sind nicht uninteressant. Dass diese Sprachwechsel virtuos kombiniert und konstruiert sind und regelgeleitet erfolgen, ist unbestritten. Wenn ich in den Ferien Zeit habe, werde ich ein Buch darüber lesen. Das ist sicherlich ganz interessant.

Aber wenn es darum geht, die Frage zu beantworten, warum bestimmte Gruppen von Migranten – dazu gehört z. B. die türkische – bei den Bildungsabschlüssen und beim Übergang von der Schule in die Ausbildung weit unterdurchschnittlich abschneiden,

haben Sie genau die Gründe genannt: weil solche Sprachen gesprochen werden. Das ist der Grund. Wenn Sie einem Handwerker sagen: „Dieser junge Mann spricht wunderbar Kanak Sprach: kunstvoll integriert, regelgeleitet, spitzenmäßig“, antwortet der Ihnen: Herzlichen Dank, damit kann ich aber nichts anfangen. – Das ist die Wirklichkeit. Das heißt, in der Realität geht es auch um die Assimilation an die Sprache, die im Aufnahmeland die Mehrheitssprache ist. Das gilt für Kanada – wo es sich um Englisch und Französisch handelt –, Frankreich, Großbritannien und die Bundesrepublik gleichermaßen.

Deswegen sage ich: Vielen Dank, das war interessant. Jedes Mal, wenn ich mit dem Bus oder mit der Straßenbahn fahre, kann ich hören, wie Leute, die über das Handy telefonieren, plötzlich von einer Sprache zur anderen switchen. Das, was Sie präsentiert haben, war interessant. Aber ich erlaube mir die Feststellung, dass es für die Frage, die sich uns stellt, nämlich was vonseiten des Staates gemacht werden muss, um die knappen Ressourcen wirkungsvoll einzusetzen, aus meiner Sicht nichts gebracht hat.

Herr Prof. **Dr. Hinnenkamp**: Ich möchte gleich darauf eingehen: Es handelt sich nicht um Kanak Sprach. Nur zur Information: Kanak Sprach ist eine eigenständige Varietät, die auch ganz anders aufgebaut ist. Ich habe sie im Übrigen nicht untersucht. Das als Außenstehender als „Kanak Sprach“ zu bezeichnen ist vielleicht – na ja, gut.

Ich habe spezifische Formen der Mehrsprachigkeit oder des Languaging – wie immer Sie das nennen wollen – unter Vielsprachigen aufgezeigt: unter denjenigen, die über diese Kompetenz verfügen. Ich habe nicht darüber gesprochen, wie diese Jugendlichen reden, wenn sie sich in nicht vielsprachigen Kontexten bewegen. Das ist eine andere Untersuchung; das habe ich nicht in den Mittelpunkt gestellt.

Ich hoffe, ich habe klargemacht, dass Kompetenz etwas ist, was sich aus mehreren Faktoren zusammensetzt. Sie hängt mit einem Repertoire zusammen. Ein Repertoire ist variabel ist: Seine Elemente werden je nach der Situation, in der man sich befindet, genutzt. Ich habe auch versucht, deutlich zu machen, dass wir in einigen Situationen gemischt reden oder die Sprachen in einer bestimmten Art und Weise wechseln, während wir in anderen Situationen z. B. Dialektsprecher des Deutschen oder des Türkischen sind. Da gibt es ganz verschiedene Formen. Ich möchte ausdrücklich darauf hinweisen, dass diese Jugendlichen in nicht multilingualen Kontexten Standarddeutsch sprechen. Wenn Sie mit Ihnen oder mit mir sprächen, würden Sie diese Sprache nicht verwenden. Auch das ist ein wichtiger Aspekt eines Repertoires: In welchem Kontext spricht man welche Sprache, und was steckt dahinter? Das gehört zu jedem ordentlichen soziolinguistischen Profil.

Wir dürfen nicht vergessen, dass wir über Soziolinguistik sprechen. Auch wenn wir z. B. über Diagnostik in der Schule reden, geht es immer um Sprache und Gesellschaft. Die Schule ist eine wichtige Institution zur sprachlichen Heranbildung. Sie steht in einem engen Zusammenhang mit der Gesellschaft. Bei der Betrachtung dieses Themas können wir also soziolinguistische Fragestellungen schlicht und einfach nicht außen vor lassen. Dann müssen wir auch diese Frage stellen.

Insofern glaube ich nicht, dass ich denjenigen eine massive Argumentationshilfe geleistet habe, die diese jungen Menschen ablehnen; denn das haben sie gar nicht erlebt. Ich sage, es ist das, was wir als Forscherinnen und Forscher einbeziehen müssen, um denjenigen gerecht zu werden, die mehr sprechen als das, was ihnen in der Schule abverlangt wird. Das halte ich für äußerst wichtig.

Abg. **Mürvet Öztürk:** Ich möchte noch einmal auf den Ansatz „von der Monolingualität zur Mehrsprachigkeit“ zurückkommen. Sie haben ausgeführt, zwei Drittel der Menschheit seien mehrsprachig. Ich glaube, auch in Deutschland ist das mittlerweile vielerorts Realität. Wäre es nicht eine Alternative, sich in Deutschland auf das Erlernen von Deutsch als Verkehrssprache zu fokussieren und die anderen Sprachen – ob es sich nun um einen deutschen Dialekt, die Sprache, die Sie geschildert haben, oder Kanak Sprak handelt – als Bestandteile einer Subidentität zu akzeptieren? Man würde sich dann darauf fokussieren, durch die Institutionen Deutsch als Verkehrssprache zu vermitteln, damit die Teilhabechancen in dieser Gesellschaft gewährleistet sind. Wäre das ein Kompromiss?

Herr Prof. **Dr. Hinnenkamp:** Es gibt ganz interessante Parallelen zu der Frage, welche Rollen Dialekte im deutschen Sprachraum eingenommen haben. Es gab eine Zeit, in der die Standardisierung sehr stark war und die Dialekte zurückgedrängt wurden. Sie gehörten schlicht und einfach nicht in den Schulalltag. Irgendwann sind die Dialekte zu einem Teil des obligatorischen Schulstoffs geworden. So werden z. B. auch einmal Gedichte in der jeweiligen Mundartform verfasst.

Wenn Sie sich anschauen, wie die sprachliche Realität beschaffen ist, stellen Sie fest, dass z. B. in einem Kindergarten, der von Kindern mit unterschiedlichen Muttersprachen besucht wird, mehrsprachige Abreimsprüche gemacht werden. Ich habe einen solchen Abreimspruch mitgebracht; er stammt von meinen Kindern, die in einen katholischen Kindergarten gegangen sind, der von Kindern aus verschiedenen Nationen besucht wurde. Jeden Tag waren sie von Neuem motiviert, etwas zu lernen. Da hieß es z. B.: Jetzt will ich ein bisschen Kroatisch machen.

Diese Realität kann also in irgendeiner Form widergespiegelt werden. Natürlich kann sie nicht einfach in den Unterricht transportiert werden. Ich glaube, dass wir – im Grunde genommen ist das eine Frage der Organisation – eine andere Betrachtungsweise von oben brauchen. Wir müssen erstens akzeptieren – das haben Sie gesagt –, dass wir ein vielsprachiges Land sind. Zweitens müssen wir sehen, dass es Sprachen mit Prestige gibt, die einen hegemonialen Anspruch haben, z. B. das Amerikanische und das Englische, und dass es Sprachen gibt, die es sehr schwer haben, wie heute schon mehrfach erwähnt worden ist. Das verändert sich erst langsam.

An der Hochschule Fulda z. B. werden für die Studierenden Türkischkurse angeboten, die sehr stark angenommen werden. Türkisch hat an unserer Hochschule ein sehr hohes Prestige. Wissen Sie, warum? Alle wollen für ein halbes Jahr als Austauschstudierende nach Istanbul gehen. Deshalb bekommt Türkisch plötzlich einen sehr hohen Stellenwert. Das hat nichts mit der bundesrepublikanischen Wirklichkeit zu tun, sondern damit, dass es in Istanbul unheimlich cool ist, dass dort die Szene ist usw. In diesem Bereich bekommt Türkisch plötzlich einen sehr hohen Stellenwert.

Das ist wirklich eine Frage der Organisation: Wie schaffen wir das? Ich glaube, da kann die Schule viel bewirken. Es gibt in diesem Bereich einschlägige Projekte. Die Freiburger haben das wunderbar gemacht, indem sie die Vielsprachigkeit der Schüler gleich einbezogen, sie sozusagen als Ressource und Potenzial gesehen haben, ohne dabei zu ethnisieren und die Schüler zu Türken, Kroaten oder Russen zu stilisieren. Vielmehr haben sie das gemacht, was auch Frau Prof. Schulz vorgeschlagen hat und die Deutsche Gesellschaft für Sprachwissenschaft forcieren will, nämlich Sprache und Sprachsensibilisierung als zentrale Mittel zu integrieren. Darin sehe ich viel eher eine Perspektive.

Abg. **Mürvet Öztürk:** Ich beziehe mich auf die Sorge von Herrn Dr. Luft, dass die Jugendlichen keinen Bildungserfolg in der Schule haben, wenn sie nur diese Sprache können. Darauf haben Sie geantwortet, dass die Jugendlichen, die Sie untersucht haben, auch noch das Standarddeutsch beherrschen.

Jetzt stellt sich für mich folgende Frage: Auch die Milieus, in denen man lebt, spielen eine große Rolle. Das heißt, besteht, wenn Jugendliche in Milieus leben, in denen ausschließlich diese Sprache gesprochen wird, während das normale Deutsch sehr selten verwandt wird, nicht doch die große Gefahr, dass sie die vorherrschende Sprachform für das normale Deutsch halten?

Ich glaube, es ist wichtig, sich von dem Ansatz zu lösen, dass alle Hochdeutsch beherrschen müssen. Es ist für die deutsche Kultur wichtig, dass man Deutsch als Hoch-, Verkehrs- und Bildungssprache betrachtet, die die Teilhabe am Arbeitsleben und in der Gesellschaft ermöglicht. Aber es ist wichtig, noch eine andere Sprache zu beherrschen – das kann auch ein deutscher Dialekt sein –, um sich z. B., wenn man nach Hause fährt, mit der Oma unterhalten zu können. Das kann die deutsche Oma aus Nordhessen oder die türkische Oma aus Anatolien sein. Aber es ist eine andere Sprache als die, die man im Berufsleben verwendet. Man muss sie ebenfalls beherrschen, um Kontakt zu den Personen – z. B. der Oma – herstellen zu können. Von daher wäre es wichtig, wenn wir sagen würden: Die eine Sprache brauchen wir für diese Situation, die andere für jene.

Trotzdem: Besteht für Jugendliche, die nur in diesem einen Umfeld leben und nur diese eine Sprache verwenden, nicht doch die Gefahr, dass sie keinen Zugang zum Arbeitsleben finden? Wie kann man die Jugendlichen dort herausholen?

Herr Prof. **Dr. Hinnenkamp:** Ich kenne kein Rezept dafür. Nur so viel will ich dazu sagen: Sie haben vorhin den Begriff „normal“ verwendet. Ich stelle mir immer vor, das ist wie bei dem Kauf von Brötchen. Wir stehen morgens in der Bäckerei und sagen: Wir wollen fünf normale Brötchen, drei von diesen und drei von jenen. – Die normalen Brötchen sind unmarkiert, während die anderen in irgendeiner Form gekennzeichnet sind, z. B. als Vollkorn- oder als Dinkelbrötchen – was auch immer. Das entspricht unserem Selbstverständnis in Bezug auf die Sprache: Wenn wir von Sprache reden, meinen wir die Standardvariante des Deutschen. Das ist so in unseren Köpfen verankert.

Aber wie kommt das in unsere Köpfe hinein, und wie kann es relativiert werden? Ich sage nicht, dass wir kein Hochdeutsch mehr sprechen sollen. Ich bin wahrscheinlich sogar ein Sprachästhet. Ich liebe das, was die deutsche Sprache kann: all ihre Ausdrucksmöglichkeiten. Aber ich liebe eben auch das, was wir in Verbindung mit anderen Sprachen zusätzlich machen können.

Ich weiß nicht, ob es dafür irgendein Rezept gibt. Ich glaube aber, dass wir unsere Sichtweise zum Teil ändern müssen. Solange wir uns das unter dem Aspekt „Individuum und Sprache“ anschauen, verknüpfen wir alles, was wir als „Kompetenz“ sowie als „Integrationsfähigkeit“ oder „Inklusionsfähigkeit“ bezeichnen, ausschließlich mit dem Individuum. Diese Perspektive ist primär defizitär. Wir schauen auf das, was die Leute nicht können, und auf das, was sie können sollen.

Es gibt aber zwei weitere Perspektiven: Die eine besteht darin, darauf zu schauen, was die Leute können, und die andere bedeutet, dass man von dem Blick auf das Individuum wekommt und sich stattdessen überlegt: Wie müssen die Rahmenbedingungen aussehen, damit das Individuum entlastet wird? Aus Spaß sage ich immer – ich habe

das in einem Satz erwähnt –: Wie wäre es, wenn wir uns die Motivation anschauten? Was wäre, wenn wir uns nicht mehr auf die Sprache fokussierten, sondern auf die Motivation und auf die Organisation Schule? – Aber ich bin kein Erziehungssoziologe, und es steht mir daher nicht zu, das zu machen. Ich bleibe bei der Sprache.

Aber was wäre, wenn wir die Sprachmotivation, also den Input – aber nicht nur den Input von Sprache, sondern auch den Input von Motivation – betrachten würden? Es würde sich so viel verändern. Ich möchte, dass wir diese Perspektive aufbrechen. Das möchte ich auf durchaus provokative Art und Weise machen. Um das zu erreichen, bin ich bereit, die Daten zu zeigen – das bedeutet nicht, sie zu manipulieren, sondern ihr Vorhandensein zu betonen –, die auf die virtuose Beherrschung eines Repertoires hinweisen. Das halte ich für wichtig.

Ich habe also kein Rezept. Übrigens arbeite ich auch nicht in der Schule; das möchte ich klar sagen. Ich würde also im Trüben fischen, wenn ich etwas dazu sagte.

(Abg. Mürvet Öztürk: Es geht also um einen Perspektivwechsel!)

Sachv. **Marc Phillip Nogueira**: Ich finde die letzten beiden Perspektiven, die Sie genannt haben, sehr sympathisch. Diese Virtuosität ist sehr fruchtbar. Das kann man am Beispiel der Slam Poetry sehen: Das sind junge Leute, die unglaublich viel schaffen und kreativ sind. Gerade auch Migranten machen dort mit.

Aber was bedeutet es eigentlich für das Lehrpersonal, diesen Perspektivwechsel zu vollziehen? Wie sollen die Lehrerinnen und Lehrer im Einzelfall erkennen, ob Sprachprobleme die Ursachen für bestimmte Mischformen sind oder ob es sich um einen kreativen Umgang mit Sprache handelt? Von solchen Einzelfallstudien kann man als Lehrer nicht auf seine Schüler schließen. Was verstehen Sie also konkret unter einem Perspektivwechsel? Vielleicht können Sie das noch einmal erläutern. – Das ist meine erste Frage.

Zweite Frage. Was meinen Sie eigentlich mit Anerkennung? Das Zitat von Charles Taylor ist gut gewählt. Aber er stand 1993 vor ganz anderen Problemen. Es ging um Kanada: um die Konflikte zwischen Frankophonen und Anglophonen. Das waren zwei klar voneinander zu unterscheidende Gruppen.

Auf welcher Ebene soll eine Anerkennung stattfinden? Kann diese Perspektive nicht im Zweifelsfall sozusagen zu einer Paradoxie der Anerkennung führen, indem nämlich genau jene Formen der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit anerkannt werden, die eigentlich ein Produkt der sozialen Marginalisierung sind: die Konsequenz einer nicht ausreichenden Förderung und eines Wohnumfelds, in dem es notwendig ist, eine Mischform zu sprechen, sodass das Hochdeutsch nicht erlernt werden kann? Das kann dann wiederum – darin muss ich Herrn Dr. Luft recht geben – zu Nachteilen beim Umsetzen von Berufswünschen führen. Was bedeutet Anerkennung also ganz konkret? Natürlich können in der Schule nicht alle Formen des sprachlichen Ausdrucks gleichermaßen anerkannt werden.

Herr Prof. **Dr. Hinnenkamp**: Das ist klar. Ein Teil des Programms ist, dass wir in der Schule zu unterscheiden lernen, in welchen Kontexten wir welche Varietäten gebrauchen sollen. Wir lernen, mit Stil und mit Genres umzugehen. Wir lernen, zu unterscheiden, um welche Textsorten es sich handelt. All das lernen wir. Wir lernen vielleicht auch etwas über das Repertoire.

Ein konkretes Beispiel für Anerkennung ist das, was ich in der Lehrerfortbildung im Anschluss an das Experiment mache, das ich Ihnen geschildert habe: Wenn ich den Teilnehmern die Beispiele von Dialogen zeige, in denen Jugendliche zwischen den Sprachen hin und her wechseln, folgt immer ein Aha-Erlebnis nach dem Motto: „Und ich habe immer gedacht, dass ...“. Es kommt also, vielleicht auch vor dem Hintergrund des früheren Versagens, ein Umdenken dahin gehend in Gang, dass die Leute sagen: Ich habe gar nicht gewusst, dass meine Schüler das können. – Das ist auf einer ganz banalen Ebene eine wichtige Erkenntnis.

Vorhin hieß es, wir dürften nicht nur an die Sprache denken, sondern wir müssten auch interkulturell sensibilisieren und lernen, nicht zu diskriminieren. Ich glaube, es gibt auf dieser Ebene sehr viele kleine Aspekte. Aber sie sind nicht organisatorischer Natur. Das ist das, was ich als „Perspektivwechsel“ bezeichnet habe. Aber ich muss Ihnen sagen, dass ich kein Rezept dafür habe. Ich kann Ihnen kein klares Rezept geben, weil ein Perspektivwechsel mit Diskursen zusammenhängt. Ein Diskurs formiert sich, breitet sich aus und ist erfolgreich, oder er ist eben nicht erfolgreich und läuft konträr zu anderen Diskursen.

Ich versuche, zu einem Diskurs beizutragen, in dem es als Erstes heißt: fort mit dem unsäglichen Begriff „doppelseitige Halbsprachigkeit“. – Das ist ein Kampfbegriff und nicht etwa ein Begriff, der der Realität gerecht wird. Wenn wir ihn verwenden, sind wir nämlich wieder dabei, undifferenziert zu unterscheiden. Wir wollen aber gerade zu differenzieren lernen. Was nützt ein immer wieder plakativ verwendeter Kampfbegriff, mit dem man kategorial zwischen denen, die es können – die also ganz sind –, und denen, die es nicht können – die also nur halb sind –, unterscheidet? Aus dieser Sicht liegt es mir sehr am Herzen, auf der Makroebene diesen Teil des Diskurses zu unterstützen.

Ansonsten habe ich Ihnen keinen großen Wurf zu bieten. Ich kann Ihnen nicht sagen, was das in organisatorischer Hinsicht für die Schule und für die Sprachpolitik im Allgemeinen bedeutet. Es gibt eine Sprachpolitik in der Bundesrepublik Deutschland: eine, die sich von oben nach unten durchzieht und sich in vielen Bereichen manifestiert. Aber es gibt – anders als in Frankreich – in Deutschland keine zentrale Institution.

Abg. **Ismail Tipi**: Herr Prof. Hinnenkamp, Sie haben auf vieles, was ich Sie fragen wollte, schon eine Antwort gegeben. Aber Sie haben durch die Zwischenfrage, die ich vorhin gestellt habe, mitbekommen, dass ich über diese Art der Sprachkultur nicht ganz glücklich bin. Herr Dr. Luft hat das gerade ganz offen gesagt.

Wir alle sind uns darüber im Klaren, dass die Mehrsprachigkeit eine Kompetenz ist. Wenn jemand mehrere Sprachen beherrscht, ist er sein eigenes Übersetzungsbüro. Das ist sehr gut. Aber wenn in einem Dialog Deutsch und Türkisch vermischt werden und vielleicht auch noch englische Wörter dazukommen, sehe ich für die Sprachkultur in diesem Land in Zukunft eine große Gefahr. Ich glaube, auch für die Angehörigen der fünften und der sechsten Generation wird das ein Problem sein; denn die Kindeskinde der heutigen Jugendlichen werden diese Sprache wahrscheinlich beibehalten. Jemand hat vorhin gesagt, die Amtssprache ist Deutsch. Wir haben in dieser Gesellschaft genug Parallelgesellschaften in jeder Form. Daher sollten wir verhindern, dass wir auch in der Welt der Sprache parallele Kulturen bekommen.

Herr Prof. **Dr. Hinnenkamp**: Auch in dieser Frage klingt die Annahme durch, dass diese Sprachform nicht Teil eines Repertoires ist. Im Rahmen meiner Antwort möchte ich Ihnen einige Beispiele zeigen.

(Präsentation 2 Hinnenkamp siehe Anlage 5 – Folie 1)

Das ist ein vielsprachiger Kinderreim. Meine Kinder haben das immer gesagt, als sie aus dem Kindergarten kamen. Das sind die Reimsprüche, die die Kinder draufhaben. Das heißt, die Sprachenmischung ist ein Teil ihrer täglich gelebten Realität.

Aber ich möchte Ihnen im Zusammenhang mit der Sprachenmischung noch etwas anderes zeigen, was Sie vielleicht überraschen wird:

(Hinnenkamp Folie 2)

Das ist ein Auszug aus einer der Tischreden Martin Luthers. Seine Tischreden waren deutsch-lateinisch gemischt. Wussten Sie das? Zu dieser Zeit war eine Sprachenmischung schlicht und einfach erlaubt. Dafür haben Sie hier ein kleines Beispiel. Aber wir wissen, dass Luther im Alltag nicht halb deutsch und halb lateinisch gesprochen hat, sondern er hat sehr viel dafür getan, dass die deutsche Sprache in der Form, die früher immer als „Vulgärdeutsch“ bezeichnet worden ist, populär wurde.

(Hinnenkamp Folie 3)

Das ist ein berühmtes Gedicht, das dem jungen Mozart immer von seiner Mutter vorgelesen wurde. Niemand würde dem Genie Mozart nachsagen, dass er im Alltag diese Sprache verwendet hat. Ich will damit sagen, dass die Mischsprachigkeit und das Spielen mit Sprachebenen, auch in verschiedenen Kontexten, immer eine Möglichkeit in unserem Sprachrepertoire darstellen – eine von vielen. Ich glaube, wenn wir sagen, diese Möglichkeit führt zum Verderben, und das wird auf die Kindeskindern übertragen, unterschätzen wir schlicht und einfach, was es heißt, ein Sprachrepertoire zu entwickeln.

Die kleinen Dialoge, die ich Ihnen vorhin gezeigt habe, enthielten Beispiele für ein wunderbares Schwäbisch und umgangssprachliche Formen des Türkischen, wo geschliffen wird. Ich möchte Ihnen dazu noch ein kleines Beispiel zeigen, damit Sie sehen, dass das nur eine Form von vielen ist – diese Jugendlichen gelten in der Schule in der Tat als halbsprachig –:

(Hinnenkamp Folien 5 und 6)

Das ist das Transkript eines Gesprächs von drei 15-jährigen Jugendlichen, die in einem Geschäft herumhängen und gelangweilt sind. In Zeile 07 findet sich der Konflikt, dass einer „Stirb langsam“ sagt und die anderen „sitirb langsam“ verstehen. Sie lachen sich über den, der das gesagt hat, kaputt: ab Zeile 09. „Alter, so kann man doch nicht reden“, sagen sie.

Dann passiert noch etwas: In dem Laden, in dem sie herumhängen, hängt ein Schild mit der Aufschrift „Eingang“: Der Buchstabe „n“ ist heruntergefallen, sodass daraus „Ei-gang“ wird. Jetzt entfaltet sich unter den drei Jugendlichen ganz schnell ein kleines Sprachspiel, bei dem es darum geht, zweisprachig mit dem Begriff „Ei-gang“ zu operieren. „Ay“ ist nämlich das türkische Wort für „Monat“ oder „Mond“, und „ay“ heißt „Bär“. Daraus entwickelt sich ein regelrechter Schlagabtausch.

An einem bestimmten Punkt wird das Normative betont. Man könnte sagen, entscheidend ist nicht die Sprachenmischung, sondern die Tatsache, dass sie damit ein normatives Bewusstsein zeigen. Dann sind wir wieder an dem Punkt, dass das nicht von ande-

ren Verwendungen zu trennen ist. Das zeigt auch das zweite Beispiel – andere Jugendliche, ein anderer Reim –:

(Hinnenkamp Folie 7)

Die Jugendlichen reden über ihren Trainer Wolfgang, bei dem sie Sport haben. Das sind Sprachspielereien in zwei Sprachen. Sie sehen, dass sich hier ebenfalls ein bestimmtes Sprachbewusstsein – nur eben ein zweisprachiges – ausdrückt. Wenn die Jugendlichen zum Training gehen und mit ihrem Trainer Wolfgang sprechen – auch davon habe ich eine Aufnahme –, verwenden sie Deutsch.

Das heißt, das ist ein Teil des Repertoires – ein Teil der lebensweltlichen Vielsprachigkeit. Deswegen würde ich niemals sagen, dass wir das Entstehen irgendeiner Sprachform verhindern sollten. Es hat sich gezeigt, dass sich der Gebrauch dieser Sprachform umso mehr abschleift, je älter die Jugendlichen werden, z. B. wenn sie eine Familie gründen. Er wird dann immer stärker privatisiert. Ich weiß nicht, ob das bestätigt werden kann. Jedenfalls ist es nicht so, dass er auf völlig andere Situationen übertragen wird. Ich weiß nicht, ob das eine Antwort auf Ihre Frage ist.

Sachv. Prof. **Dr. Frank-Olaf Radtke**: Ich möchte eine Anmerkung zu folgender Frage machen: Wenn wir über Sprache und über Sprachforschung reden, sollten wir uns bemühen, zwischen Zielen und Voraussetzungen zu unterscheiden. Es ist wahrscheinlich völlig unstrittig, dass Kinder und Jugendliche in einer modernen Gesellschaft lernen müssen, funktionsspezifisch bzw. funktionssystemspezifisch zu sprechen. Man muss irgendwann lernen, bei der Wahl der Sprachform zwischen Familie und Schule sowie zwischen Familie und Peergroup zu unterscheiden, und man muss irgendwann lernen, wie man im Berufskontext spricht. Ich glaube, das ist völlig unstrittig. Der Punkt ist nur, dass wir lernen sollen und müssen – das zeigen nicht nur die Beispiele, die der Kollege Hinnenkamp präsentiert hat –, in sehr vielen unterschiedlichen Varietäten mit ganz unterschiedlichen Registern zu sprechen, wenn wir an dieser Gesellschaft kompetent teilhaben wollen; denn sie ist tatsächlich so differenziert.

Ich habe heute Morgen eigentlich etwas anderes gelernt. Mich hat die empirische Fundierung der Frage, wie man sprechen lernt, interessiert. Frau Prof. Schulz und die anderen haben sehr schön dargestellt, dass die empirische Realität des Sprechens zunächst einmal zur Kenntnis genommen werden muss und dass man anhand dessen erkennen kann – das finde ich interessant –, dass offenbar Kompetenzen vorhanden sind.

Herr Prof. Hinnenkamp hat eben zu Recht gesagt, dass mit der Verwendung des Kampfbegriffs „Halbsprachigkeit“ unterstellt wird, das sei im Grunde so etwas wie eine Störung. Frau Prof. Schulz hat mehrfach darauf hingewiesen, die Schwierigkeit besteht darin, dass man Spracherwerbsprobleme mit Störungen gleichsetzt. Das Problem ist, dass bei Halbsprachigkeit unterstellt wird, das sei im Grunde genommen eine strukturelle Störung, da sei etwas schiefgelaufen – sofern es nicht gleich heißt, das hänge mit Unwilligkeit zusammen. Das ist die zweite Unterstellung, die damit verbunden werden kann.

Das sind Fehldiagnosen, die dazu führen, dass in der Schule auf das Kompetenzpotenzial, das sich hier zeigt, nicht richtig reagiert wird. Möglicherweise wird die Schulsprache tatsächlich nicht angemessen und normativ richtig beherrscht. Aber das ist kein Problem, das man den Kindern und Jugendlichen anlasten kann, die diese Kompetenz zeigen, sondern es ist die Aufgabe der Schule, das vorhandene Potenzial in die richtigen Bahnen zu lenken. Diese Aufgabe wird offensichtlich in sehr vielen Fällen nicht wahrge-

nommen, weil man meint, die Art und Weise, wie die Kinder sprechen, sei so schräg, dass man damit gar nichts anzufangen brauche. Das Gegenteil ist der Fall: Die Ausführungen am heutigen Vormittag haben mir gezeigt, dass man sehr wohl etwas damit anfangen soll. Man sollte an genau den Kompetenzen anknüpfen, die diese Kinder offensichtlich haben.

Abg. **Kordula Schulz-Asche:** Ich habe zwei Fragen, die ganz eng zusammenhängen. Wir haben es hier mit dem Phänomen einer Jugendsprache zu tun, die in einer bestimmten Gruppe, nämlich unter türkischen Migrantenjugendlichen, gesprochen wird. Deswegen habe ich die Frage: Gibt es irgendwelche Untersuchungen dazu, wie deutsche Jugendliche, also Jugendliche ohne Migrationshintergrund, miteinander sprechen? Ich stelle hier einmal die Behauptung auf, dass in einem solchen Gespräch erstens viele Anglizismen enthalten sind und dass zweitens die meisten von uns überhaupt nicht verstehen, wovon die Rede ist. Lässt sich diese These irgendwie beweisen?

Damit hängt auch meine zweite Frage zusammen, zu der mich das Statement von Herrn Dr. Luft angeregt hat. Sprache ist im Prinzip der Versuch, mit anderen Menschen darüber zu kommunizieren, wie man seine eigenen Lebenswelten wahrnimmt. Deswegen entwickelt sich die Sprache, und deswegen sprechen wir auch nicht mehr ein Deutsch wie zu Luthers Zeiten – vom Lateinischen ganz zu schweigen. Auch das Deutsche hat sich verändert. Wir verwenden in der normativen Sprache Anglizismen, um z. B. bestimmte Konzepte, die etwas mit der Pluralisierung zu tun haben, darstellen zu können. Im Landtag haben wir eine Diskussion darüber – die CDU-Fraktion ist da besonders geschlagen, aber auch die grüne Fraktion –, ob man Anglizismen verwenden darf usw. Um diesen Unfug geht es.

Ich bin der Meinung, dass sich die Sprache entwickeln muss und dass Goethe, wenn er in der heutigen Zeit lebte, unter Umständen sehr viele Anglizismen benutzen würde, um bestimmte Gefühle zu beschreiben, die er damals mit Begriffen, die wir heute nicht mehr verwenden, verdeutlicht hat. Das ist aber ein Nebenschauplatz.

Meine Frage ist: Welche Auswirkungen hat die Jugendkultur, die wir haben – das ist schließlich die Zukunft –, auf die normative Sprache? Gibt es z. B. Begriffe, die unsere multikulturellen Lebenswelten darstellen, und wird das dazu führen, dass auch in der Bildungssprache irgendwann bestimmte Wörter auftauchen werden? Oder haben wir es hier mit Jugendkulturen zu tun, die sich in Bezug auf die Kommunikation so stark unterscheiden, dass sich ihre Angehörigen auch später nicht in der normativen Sprache wiederfinden werden? Da stellt sich für mich die Frage, wie es mit der gesellschaftlichen Akzeptanz der einzelnen Gruppen aussieht. Ein Anhänger der Gothic-Kultur, der die Runenschrift verwendet, hat auch ein Problem, angemessen wahrgenommen zu werden. Wie wirken sich Jugendkulturen auf die normative Sprache aus, und welche Probleme können sich dadurch ergeben?

Herr Prof. **Dr. Hinnenkamp:** Zunächst einmal: Der Begriff „Jugendsprache“ ist nicht unumstritten. Es gibt zu dem Thema, das Sie erwähnt haben, sehr viele Untersuchungen. Zwei Werke möchte ich nennen: Bei dem einen handelt es sich um „Türkisch sprechen nicht nur die Türken“ von Inci Dirim und Peter Auer – ein hervorragendes Buch, das vor einigen Jahren bei de Gruyter erschienen ist. Sie haben Hamburger Jugendcliquen untersucht und dabei festgestellt, dass eine Vielzahl von Sprachen – auch solche von nicht anwesenden Sprechern – sozusagen als Schibboleth verwendet worden ist. Sie haben dann erörtert, was das bedeutet.

Bei dem anderen Werk handelt es sich um eine größere Untersuchung, die in England durchgeführt worden ist: „Language in Late Modernity: Interaction in an Urban School“ von Ben Rampton. Er hat auch das Buch „Crossing: language & ethnicity among adolescents“ geschrieben, in dem er aufzeigt, dass speziell im Jugendalter von der Sprachmischung Gebrauch gemacht wird und dass die ethnische Segregation – heute sind immer wieder die Begriffe „ethnisch“ und „ethnische Segregation“ gefallen – dadurch aufgehoben wird.

Eingestiegen in das Thema ist Roger Hewitt mit der Untersuchung „White Talk, Black Talk“, in der er gezeigt hat, dass verschiedene Sprachformen bereits im Kindergartenalter übernommen werden und dass sie immer ortsgebunden sind. Das finde ich entscheidend.

Der Begriff „Jugendsprache“ suggeriert, dass das ein in sich geschlossenes, in der Jugendphase durchgehend vorhandenes Repertoire ist. Tatsächlich verhält es sich bei der Jugendsprache aber so, dass wir uns immer Varietäten anschauen. Die Jugendlichen wissen sehr wohl, wo und mit was für einem Effekt sie welche Varietät verwenden. Wenn ein Jugendlicher einen in einer normsprachlichen Situation mit: „Ey Alter, checkst du das?“ anspricht, macht er das nicht, weil er das andere nicht beherrscht, sondern weil er damit einen bestimmten Effekt erzielen will. Insofern ist der Begriff „Jugendsprache“ ein bisschen heikel – auch wenn meine liebe Kollegin Eva Neuland in Wuppertal sehr viel darüber arbeitet und daran festzuhalten versucht.

Ich möchte noch etwas Wichtiges sagen: Parallel zu meinen Untersuchungen werden solche Studien in Dänemark, in Norwegen, in französischen Städten und in den USA durchgeführt. Überall trifft man auf ähnliche Phänomene, deren Auftreten grobenteils auf das Kindes- und Jugendalter begrenzt ist und die sich dann abschleifen. Das ist kein Wunder; denn die Kontexte ändern sich schlicht und einfach.

Abg. **Kordula Schulz-Asche:** Was ist mit dem Rückschluss auf die normative Sprache unter dem Gesichtspunkt, dass sich die Sprache ohnehin weiterentwickelt?

Herr Prof. **Dr. Hinnenkamp:** Mir hat sehr gut gefallen, was Sie vorhin gesagt haben: Sprache ist das, was wir alle sprechen. – Das, was wir als Sprachgemeinschaft verwenden, ist die Sprache. Wenn wir ganz viele Anglizismen benutzen, ist das eben unsere Sprache. Natürlich haben all diese sprachlichen Phänomene auch immer einen Einfluss auf die gesamte Sprachgemeinschaft. Das ist erstaunlich. Die Kinder sagen: Was schenke ich Mutter zum Muttertag? Was ist noch schöner als ein Döner? – Das ist ein ganz banales Beispiel.

Das heißt, bestimmte Begriffe werden schlicht und einfach in unseren Sprachschatz integriert. Das haben wir immer gemacht. Das ist ein Teil der Durchlässigkeit von Sprache. Deutsch ist sehr durchlässig; das müssen wir wissen. Die Fremdwortexperten, die heute schimpfen, müssen sich im wahrsten Sinne des Wortes an die Nase packen; denn das kommt aus dem Lateinischen. Sie haben es betont: Wenn man chillt, macht man etwas anderes, als wenn man sich aufs Ohr haut, und wenn man fightet, macht man etwas anderes, als wenn man streitet. Ich denke, dass diese Differenzierungen in unsere Sprache eingehen und ein Teil des Deutschen werden. So sieht der Prozess aus. Genauso gehen bestimmte Elemente in die Sprache ein. Das ist z. B. der Fall, wenn man jemanden mit „Ey lan“ anredet. Das ist ziemlich typisch. Das ist eine Abkürzung für „ulan“, oder?

(Abg. Mürvet Öztürk: Das kommt von „oğlan“, auf Deutsch „Junge“! „Ey lan“ heißt so viel wie „Hallo Typ“!)

Vorsitzender: Weitere Wortmeldungen sehe ich nicht. Ich darf jetzt die ständigen Sachverständigen um ihre Stellungnahmen bitten. Gleichzeitig bedanke ich mich dafür, dass Sie so interessiert zugehört haben. Zunächst hat Frau Bargon von der Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Hessen das Wort.

Frau **Bargon:** Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Unsere schriftliche Stellungnahme liegt Ihnen vor. Wir haben die Fragen diesmal nicht in der gewohnten Weise unmittelbar beantwortet, weil uns der Hestentag wie immer personell einiges abverlangt. Auch heute ist schon wieder zu großen Teilen das vorgetragen worden, was sich in unserer Stellungnahme findet.

Ich möchte zunächst noch einmal auf die Bedeutung der Mehrsprachigkeit eingehen. Aus Sicht der agah stellt sie für den Einzelnen einen sehr hohen Wert dar und kann sich auch auf die ökonomischen Ressourcen sehr positiv auswirken; denn mehrsprachige Arbeitnehmer sind ein wichtiger Faktor. Mehrsprachigkeit bedeutet aus der Perspektive der agah ein Sich-zu-Hause-fühlen in mehreren Sprachen: Die Sprache wird sozusagen gelebt. Das beinhaltet, dass das Wissen über Kultur und Traditionen in der jeweiligen Sprache vermittelt wird, statt dass sich die Kenntnisse auf das Beherrschen der Grammatik und das Vorhandensein eines großen Wortschatzes beschränken. Es bedeutet, dass die Sprache in der Familie Verwendung findet und dass man sich in ihr auch auf einer emotionalen Ebene zu Hause fühlt.

Es ist heute schon viel zur Bedeutung von Kindertagesstätten und Kindergärten vorgetragen worden, in denen die Förderung der Mehrsprachigkeit und die Vermittlung ihres Wertes erfolgen müssen. Das setzt sich über die Kompetenz der Erzieherinnen und Erzieher fort, die dort tätig sind – da geht es z. B. um die Berücksichtigung der interkulturellen Kompetenz –, und mündet schließlich in den Bereich Schule und Bildung.

In dem Zusammenhang möchte ich auf Prof. Hinnenkamp und seine Ausführungen zu der Fähigkeit von Jugendlichen, zwischen mehreren Sprachen zu switchen, eingehen. Sie haben vorgetragen, dass die Jugendlichen die eine Hälfte des Satzes auf Türkisch und die andere auf Deutsch formulieren können. Bei dem Türkischen, das diese Jugendlichen gesprochen haben, handelte es sich aber um ein arges „argo“. „Argo“ ist das türkische Wort für „Slang“.

Wenn sich diese Jugendlichen in einem türkischen Umfeld so ausdrücken, würden sie von Personen korrigiert, die Türkisch grammatisch einwandfrei beherrschen. Ich habe es schon erlebt, dass türkische Erwachsene, wenn Jugendliche so daherreden, sagen: Das heißt aber so und so; auf diese Weise kannst du das nicht ausdrücken. – Das ist ein Korrektiv, das hier in gewisser Weise fehlt. Das mag sich auch bei Jugendlichen, die aus Russland stammen, zeigen. Da ich kein Russisch spreche, kann ich das nicht beurteilen. Aber was die türkische Sprache betrifft, kann ich das sagen.

Ich finde es auch sehr schade, dass Türkisch als Fremdsprache bislang sehr unterbewertet wurde, dass es sogar mit einem Angstfaktor versehen ist: Türkisch ist schwierig, nein danke. – Ich halte es für wichtig, dass Türkisch oder auch Kroatisch endlich einmal die entsprechende Würdigung erfahren und dass die Leute ermuntert werden, Korrekturen anzubringen, wenn zweisprachige Jugendliche Wort- und Satzungeheuer – Entschuldigung

gung, man kann das als Kunstform so betreiben, aber in meinen Augen sind das Wort- und Satzungeheuer – wie „krank yapmak“, also krank machen, bilden. Das sind Wortschöpfungen, die in keiner der Sprachen richtig passen. Es ist wichtig, dass dann Korrekturen stattfinden.

Damit sind wir beim muttersprachlichen Unterricht, der in meinen Augen einen wichtigen Beitrag leistet. Den Jugendlichen wird dadurch vermittelt, dass es nicht nur die Sprache gibt, die innerhalb der Peergroup gesprochen wird: Der eine kann ein bisschen von dem, der andere ein bisschen von jenem, und dann wird das vermischt. Dann hat die Gruppe eine Art Geheimcode, den die anderen nicht ganz nachvollziehen können. Aber wenn man es perspektivisch betrachtet, stellt man fest, dass dieser Geheimcode nicht wirklich nützlich ist, weil man damit nicht weiterkommt. Darin muss ich Herrn Dr. Luft in gewisser Weise recht geben: Deutsch ist eine Schlüsselkompetenz. Auch aus Sicht der agah bilden Deutschkenntnisse die Grundlage. Deutsch muss beherrscht werden.

Dennoch sind die Mehrsprachigkeit und der muttersprachliche Unterricht von fast genauso großer Bedeutung. Dass das eine Ressource ist, bedeutet aber auch, dass man die Möglichkeit haben muss, sich in der Muttersprache zu verbessern und sie richtig zu erlernen. Das Angebot an muttersprachlichem Unterricht und auch das Angebot von Türkisch, Russisch oder Kroatisch als Fremdsprache sollten überdacht und kontinuierlich erweitert werden. Nur in einem solchen Unterricht hat nämlich der Einzelne, solange er nicht das Glück hat, das in seinem Elternhaus oder in einem sprachlich kompetenten Umfeld zu erfahren, die Chance, seine Sprachkenntnisse kritisch zu reflektieren: Spreche ich richtig, ver falle ich in ein „argo“, oder verwende ich eine Sprachform, die eigentlich nirgendwohin passt, sondern nur der We-Code meiner Peergroup ist?

In unserer Stellungnahme sind wir noch auf den Europäischen Tag der Sprachen eingegangen, der von der Europäischen Kommission entsprechend gewürdigt worden ist. Aus Sicht der agah sollte das ausgebaut werden. Wir haben auch die Bedeutung von Integrationskursen hervorgehoben und auf die Möglichkeiten hingewiesen, die sie für den Spracherwerb bieten.

Herr Dr. Hilligardt: Herr Vorsitzender, meine Damen, meine Herren! Ich spreche heute sowohl für den Hessischen Landkreistag als auch für den Hessischen Städtetag. Ich versuche, mich sehr kurz zu fassen, da zum einen die Zeit weit fortgeschritten ist und ich zum anderen das Ziel habe, Ihnen anhand einiger Punkte klarzumachen, worauf es uns ankommt. Ich bitte Sie also, die Kürze meiner Ausführungen nicht als Unhöflichkeit zu verstehen, sondern als den Versuch, unsere Auffassung auf den Punkt zu bringen.

Ich spreche jetzt nicht als Sachverständiger, sondern ich sehe mich, wie ich es früher schon getan habe, als Vertreter der Institutionen, die ein Stück weit die Rolle haben und sie auch in Zukunft haben werden, die Integration in Hessen mit umzusetzen – vielleicht ein wenig mehr als vorher. Aus diesem Blickwinkel haben wir – uns die bisherigen Debatten vergegenwärtigend – in Bezug auf das Thema der heutigen Sitzung „Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten. Notwendigkeiten und Strategien“ gesagt: Jetzt kommen wir an den Punkt, an dem es für uns wirklich interessant wird.

Wir konnten, wenn es um Notwendigkeiten ging, in den letzten Sitzungen immer wieder darstellen, dass wir im Zusammenhang mit dem SGB II, der Jugendförderung, der Jugendhilfe, der Gesundheitsförderung und sonstigen Behördengängen eine Vielzahl an Angeboten machen, mit denen wir einen Beitrag zur Integration leisten können. Nur: Die große Hürde ist die Sprache. Das haben wir immer wieder unterstrichen. Daher ist es

für uns sehr wichtig, bei der Sprachförderung neue Instrumente an die Hand zu bekommen sowie Unterstützung und Hinweise zu erhalten – auch aus dieser Kommission, mit deren Hilfe wir auf kommunaler Ebene durch unsere Angebote ein Stück mehr zur Integration beitragen können. Die Kinder und Jugendlichen sind wichtig. Aber es sind auch die Erwachsenen angesprochen worden: diejenigen, die mit den Behörden in Verbindung stehen.

Deshalb ist es unser großer Wunsch und zugleich unser kleiner Appell, dass die Enquete-Kommission, ausgehend von den vielen wichtigen Hinweisen, die sie heute erhalten hat, das Potenzial Sprachförderung in den Fokus nimmt und versucht, mehr Strategien zu entwickeln, als wir sie bisher in Hessen haben, um die Kommunikation zwischen den Politikern, den Mitarbeitern der Verwaltung und den Menschen zu verbessern, die die vielen Angebote, die es gibt, wahrnehmen sollen. Wir bitten Sie also, sich diesen Punkt noch etwas näher anzuschauen; denn das ist ein Schlüsselthema, wenn es darum geht, dass Verwaltung und Kommunalpolitik einen wesentlichen Beitrag zur Integration leisten.

Herr **Kolmer**: Herr Vorsitzender, meine Damen und Herren! Ich mache es ganz kurz. Die Unterlagen liegen Ihnen vor. Weiter gehende Ausführungen werde ich aus dem einfachen Grund nicht machen, weil alle Vorredner schon etwas Ähnliches gesagt haben. Das, was der Vertreter des Hessischen Landkreistags erklärt hat – auch für den Hessischen Städtetag –, kann ich nur unterstreichen. Wir alle müssen da zusammenstehen.

Dennoch möchte ich in zwei Anmerkungen etwas Wesentliches hervorheben: Aus Sicht der Kommunen bedürfen die Ansätze für eine frühere und langfristige Förderung – also auch die Förderung der Muttersprache – mehr staatlicher Unterstützung. Das können die Kommunen allein nicht leisten; dafür brauchen wir staatliche Unterstützung. Die Sprachförderung in einem frühen Alter ist immer eine Beziehungsarbeit. Dafür sind entsprechend qualifiziertes Personal und mehrsprachige Konzepte erforderlich. Wir haben das vorhin schon gehört; ich will es nur noch einmal betonen. Mehrsprachige Konzepte benötigen wir auch für die Kitas; denn dort gibt es eine nennenswerte Präsenz von Kindern mit Migrationshintergrund. Aus meiner Sicht würde das die gesellschaftliche und soziale Integration der jüngeren Migranten wesentlich unterstützen.

Zu den Ausführungen von Prof. Hinnenkamp kann ich nur sagen: Die Wortspielereien, die er präsentiert hat, sind nur machbar, wenn man die Sprache beherrscht oder sich jedenfalls in ihr sicher fühlt. Man kann schließlich nur logisch antworten, wenn man die Inhalte kennt. Auf der anderen Seite stimme ich den Ausführungen des Herrn Dr. Luft und des Abg. Tipi zu; denn integrationspolitisch ist es den Bürgern nicht zu vermitteln, wenn wir sagen: Wir müssen lernen, eine solche Sprache zu akzeptieren. – Das ist sehr schwierig. Wir müssen da irgendwie einen Spagat hinbekommen.

Abg. **Mürvet Öztürk**: Ich habe doch noch eine Frage an den Vertreter des Hessischen Landkreistags. Wir – Mitarbeiter der Verwaltung, Politiker und Wissenschaftler – sitzen hier zusammen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen. Ich habe für mich etwas mitgenommen, von dem ich nicht weiß, ob es auch aus Ihrer Perspektive eine Erkenntnis ist – wobei ich allerdings vor allem Umsetzungsdefizite sehe.

(Abg. Gerhard Merz: Damit das auch noch einmal gesagt ist!)

– Genau, damit das auch noch einmal gesagt wird. – Ein Punkt, über den wir heute diskutiert haben, ist die unterdurchschnittliche Ausstattung der Kitas in öffentlicher Trägerschaft. Ich glaube, man muss sich anschauen, wie man da ganz gezielt etwas bewirken kann.

Wichtig ist auch der Hinweis auf die Kompetenzen der Erzieherinnen und Erzieher: Sie müssen nicht nur interkulturell kompetent sein, sondern auch die Mehrsprachigkeit gehört als Baustein dazu. Mein Wunsch ist, dass Sie, wenn Sie Politiker darüber informieren, welche Bedarfe Sie haben, diesen Aspekt einbeziehen.

Zu dem Problem, das entsteht, wenn Jugendliche, die so sprechen, überwiegend in einem Milieu leben, in dem das die normale Sprache ist: Dort muss man mithilfe der Wohnungspolitik und der Sozialpolitik etwas machen. Jetzt sind Sie wieder am Zug. Wir müssen das nicht hier und heute klären. Aber es ist mir wichtig, dass wir in der Analyserunde noch einmal ein paar Gedanken dazu sammeln, damit Sie eine gewisse Unterstützung bekommen. Auch Sie brauchen wir für den Perspektivwechsel, über den wir heute gesprochen haben.

Herr **Dr. Hilligardt**: Ihr Beitrag war in Teilen ein Statement, nicht nur eine Frage.

(Abg. Mürvet Öztürk: Das war eine Bitte!)

– Ja, genau. – Wir alle haben die Einsicht, dass es eine Vielzahl von Projekten und Themenfeldern gibt, bei denen man ansetzen kann. Man muss dann klären, wie es finanziert wird. Mir ist nur wichtig, dass man das in ein umsetzbares Paket einbezieht. Dass wir Signale geben – wie wir es auch immer wieder getan haben –, ist selbstredend.

Ich appelliere an Sie, auf dieser Grundlage die vielen Projekte, die genannt wurden, zusammenzufassen und eine Art Strategie daraus zu entwickeln. Für uns ist die Sprache ein Schlüsselbereich – zumindest hören wir das aus den Kreisen und aus den Städten –, über den man tatsächlich etwas bewirken kann. Daraus – aus dieser Komplexität – können Projekte abgeleitet werden, mit denen man auch einem Sachbearbeiter in der Verwaltung klarmachen kann: Durch deine Arbeit, die so und so am besten zu machen ist, hast du auch einen Erfolg in diesem Bereich. – Das ist meine große Bitte an Sie.

Es gibt einen kleinen Punkt, den ich eigentlich nicht ansprechen wollte. Da aber die Erzieher und die Lehrer so stark in den Fokus genommen werden, möchte ich festhalten – das sage ich nicht als Vertreter des Hessischen Städtetags oder des Hessischen Landkreistags –: Ich frage mich manchmal, was diese Menschen, zumeist junge Frauen, noch alles leisten und von dem übernehmen müssen, was die Eltern anscheinend nicht können. Aber das gehört schon fast nicht mehr ins Protokoll.

Vorsitzender: Jetzt kommen wir zu dem Bericht des Statistischen Landesamts. Herr Müller, ich weiß nicht, ob Sie jetzt noch die Ergebnisse empirischer Sprachstandserhebungen vorlegen wollen.

(Herr Müller: Kein Bericht!)

– Herzlichen Dank, dass Sie bei diesen Temperaturen trotzdem an der Sitzung teilgenommen haben.

Damit können wir die Sitzung schließen.

(Schluss: 14:17 Uhr)

Wiesbaden, 15. August 2011

Stellungnahme zum Thema: „Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten: Notwendigkeiten und Strategien“

Anhörung der Enquetekommission „Migration
und Integration in Hessen“ (EKM),
Oberursel-Weißkirchen, 17.06.2011

Dr. Birgit Becker

GESIS - Leibniz-Institut für Sozialwissenschaften

- Einleitung
- Die Beziehung zwischen Erst- und Zweitsprachenkompetenz (L1/L2) und die Bedingungen des Spracherwerbs
- Sprachlicher Input in Migrantenfamilien (*Empirische Ergebnisse aus dem DFG-Projekt ESKOM-V*)
 - Sprachlicher Input in der Familie
 - Sprachlicher Input im Kindergarten
- Sprachförderprogramme im Kindergarten
- Implikationen

- Mehrsprachigkeit ist – auch in Deutschland – alltägliche Realität
- Deutsche Sprachkompetenz (ob als L1 oder L2)
 - Zentral für Bildungserfolg, beruflichen Erfolg und gesellschaftliche Teilhabe (vgl. Esser 2006)
- Kompetenz in der Sprache des Herkunftslandes
 - Bedeutung umstritten (vgl. Kristen et al. 2011)
- *Konsens:*
 - Optimale Förderung der deutschen Sprache notwendig!

- *Hintergrund:* Interdependenz- und Schwellenwerthypothese von Cummins (1979)
 - Es muss erst ein best. L1-Niveau erreicht werden, bevor erfolgreicher L2-Erwerb stattfinden kann
- Verschiedene Studien zeigen jedoch (vgl. Reich & Roth 2002; Tracy & Gawlitzek-Maiwald 2000):
 - Doppelter Erstspracherwerb ist möglich
 - Früher Zweitspracherwerb ist möglich
 - Dies hängt jedoch auch von best. Rahmenbedingungen ab!

- Determinanten des Spracherwerbs allgemein (vgl. Esser 2006; Chiswick & Miller 1995):
 - Sprachlicher Input / Exposure
 - Sprachlernkompetenz / Fähigkeit
 - Motivation / Anreize
 - Kosten / Aufwand
- Rahmenbedingungen für frühen L2-Erwerb (vgl. Tracy 2009):
 - Möglichst *frühzeitiger* Kontakt mit der L2
 - *Ausreichender und reichhaltiger* sprachlicher Input

DFG-Projekt „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ (ESKOM-V)

- Ca. 600 deutsche und 600 türkischstämmige Familien im Großraum Rhein-Neckar (BaWü + RP)
- Längsschnittstudie (Panel): Beginn mit 3-jährigen Kindern (aktuell: 1./2. Klasse)
- Individualtest K-ABC (Kaufmann Assessment Battery for Children)
- CAPI-Interview mit einem Elternteil (auch auf Türkisch möglich)
- Kindergartenbefragung



Häufigkeit der Verwendung von Deutsch als Kommunikationssprache mit dem Zielkind nach Generationenstatus (in Prozent)

<i>Verwendung Deutsch</i>		Mu1Va1	Mu1Va2	Va1Mu2	Mu2Va2	Einer D
Mut- ter	Immer / meistens	13.1	6.7	34.6	43.6	75.0
	Die Hälfte der Zeit	20.8	13.3	38.2	35.9	15.0
	Selten / nie	66.1	80.0	27.3	20.5	10.0
Va- ter	Immer / meistens	12.3	16.2	10.9	26.3	75.0
	Die Hälfte der Zeit	20.9	23.0	16.4	34.2	14.3
	Selten / nie	66.9	60.8	72.7	39.5	10.7
Mind. einer immer/meistens oder: beide mind. Hälfte		26.7	22.7	44.6	73.2	85.3

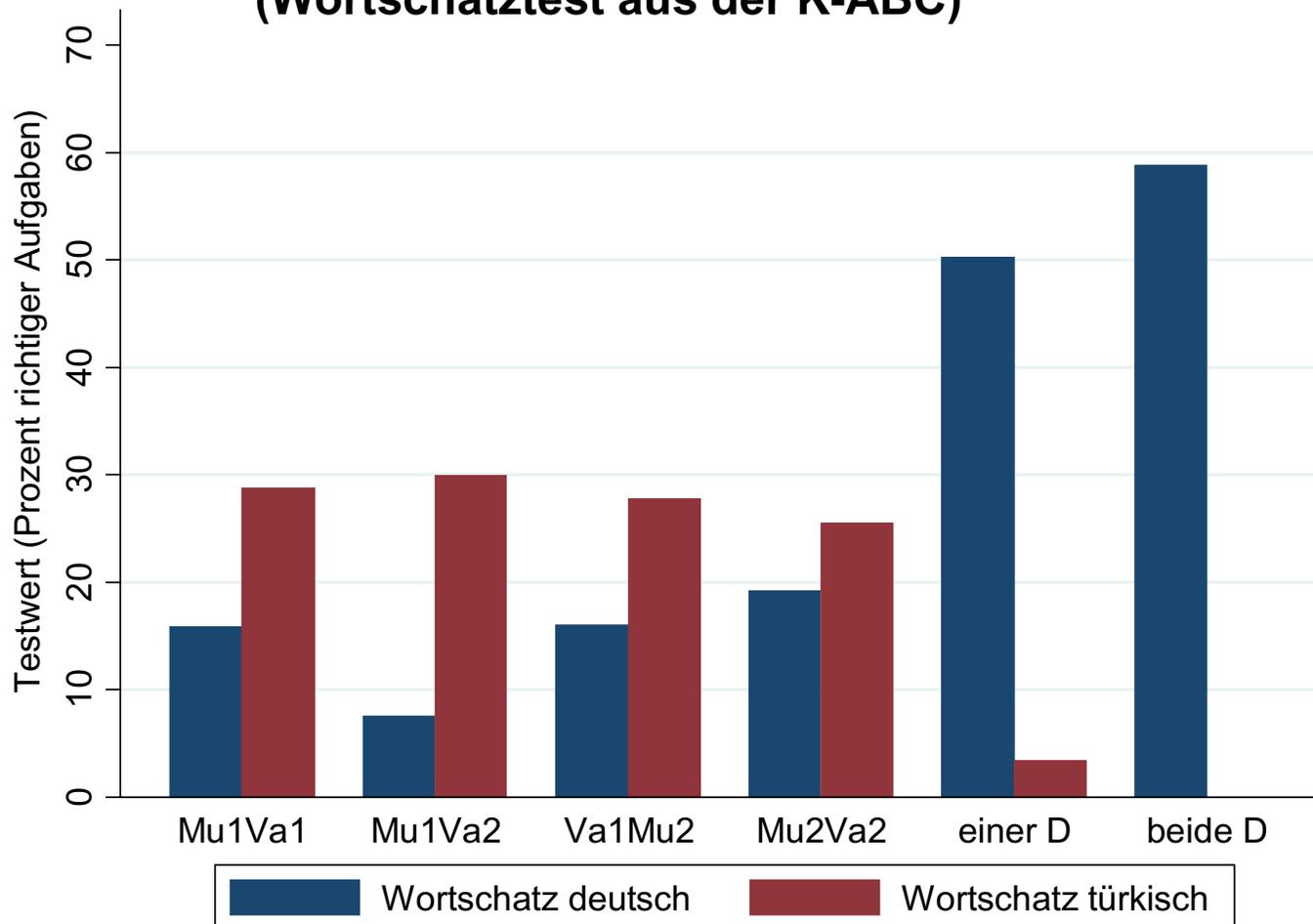
Anmerkungen:

Mu1Va1: beide Eltern 1. Gen.; **Mu1Va2:** Mutter 1. Gen. + Vater 2. Gen.;

Va1Mu2: Vater 1. Gen. + Mutter 2. Gen.; **Mu2Va2:** beide Eltern 2. Gen.;

Einer D: ein Elternteil ohne Migrationshintergrund, 1 Elternteil mit tk. Migrationshintergrund

Sprachkenntnisse des Kindes mit 3-4 Jahren (Wortschatztest aus der K-ABC)



Mu1Va1: beide Eltern 1. Gen.
Mu1Va2: Mutter 1. Gen. + Vater 2. Gen.
Va1Mu2: Vater 1. Gen. + Mutter 2. Gen.
Mu2Va2: beide Eltern 2. Gen.
Einer D: ein Elternteil deutsch, 1 Elternteil mit türkischem Migrationshintergrund
Beide D: beide Eltern deutsch ohne Migrationshintergrund

Kindergartenbesuch in deutschen und türkischstämmigen Familien (in Prozent)

<i>Kindergartenwahl (Zeitpunkt und Merkmale der Einrichtung)</i>	Türkisch- stämmige Kinder	Deutsche Kinder
<i>zeitpunkt:</i> Kind besucht mit 36 Monaten einen Kindergarten	42.2	66.6
<i>Ausstattung des besuchten Kindergartens (Bücher, Spielmaterialien, etc.):</i>		
- Überdurchschnittlich	20.2	28.1
- Durchschnittlich	41.1	47.5
- Unterdurchschnittlich	38.7	24.4
<i>Ethnische Zusammensetzung im Kindergarten:</i>		
- Migrantanteil ≤ 20 %	25.9	58.3
- Migrantanteil 21-50 %	33.5	28.2
- Migrantanteil > 50 %	40.6	13.5

- Sprachförderung von Migrantenkindern im Kindergarten (vgl. Bertschi-Kaufmann et al. 2006):
 - *Programme zur Förderung der phonologischen Bewusstheit:*
 - Effekte auf verschiedene schulsprachliche Kompetenzen (Ehri et al. 2001) , auch bei Migrantenkindern (Gräsel et al. 2004) – evtl. aber auch abhängig von der Erstsprache (Mand 2010)
 - *Sprachlich-kognitiv orientierte Programme:*
 - Wirkung unklar (meist nicht wissenschaftlich objektiv und unabhängig evaluiert; teilweise aber auch keine Wirkung festgestellt, vgl. Gasteiger-Klicpera et al. 2010; Hofmann et al. 2008)
 - Umsetzung nicht immer einfach, Ausbildung der ErzieherInnen in diesem Bereich relevant (vgl. Neugebauer 2010; Koch 2010)

- *Sinnvolle Ansätze:*
 - Anreize, dass gerade Migrantenelementern ihre Kinder **frühzeitig** in einen Kindergarten schicken
 - Angebote für 2-jährige
 - Beitragsfreiheit
 - Sprachförderung im Kindergarten **von Anfang an** und nicht erst im letzten Kindergartenjahr
 - Ausbildung der ErzieherInnen im Bereich Sprachförderung
- *Nicht sinnvolle Ansätze:*
 - Betreuungsgeld: „Prämie“ für Betreuung zu Hause von Kindern im Alter von 1-3 Jahren
 - Verpflichtendes Kindergartenjahr vor Schulbeginn (zu spät!)

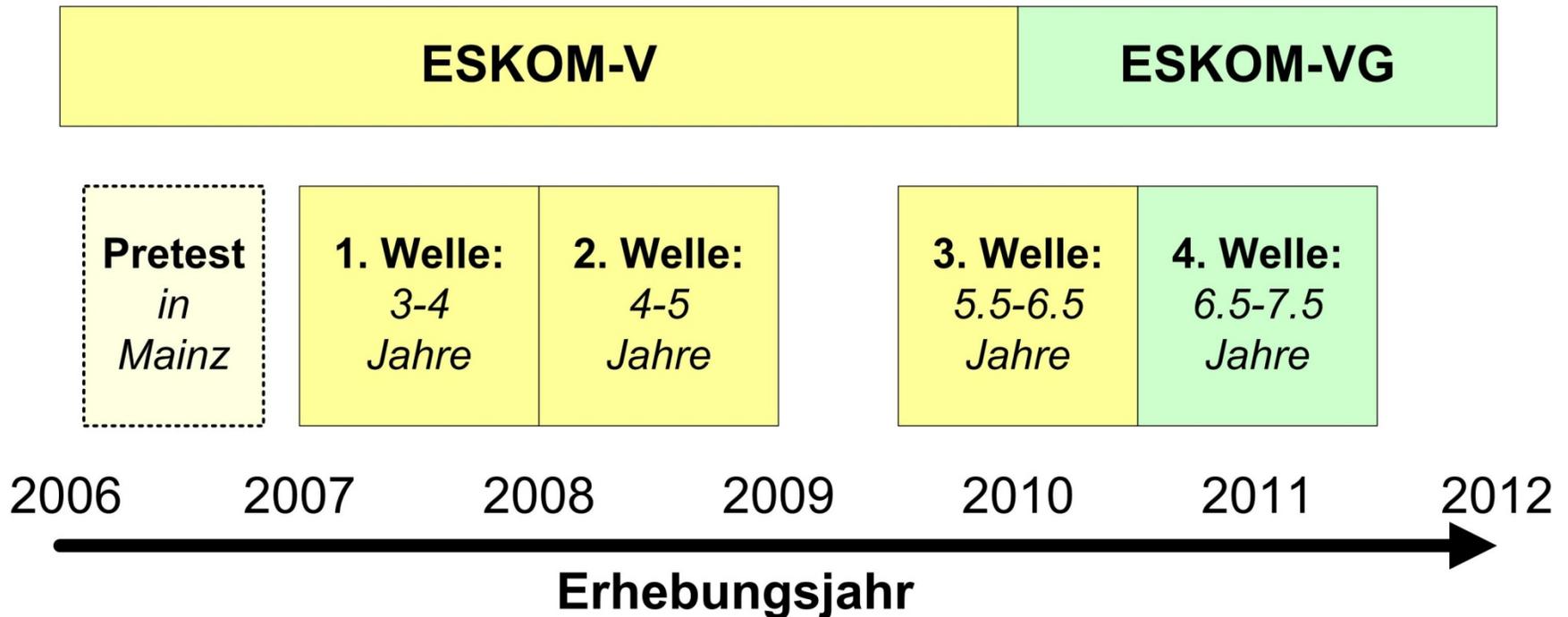
Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit!

Kontakt: birgit.becker@gesis.org

Anhang

- Finanzierung: DFG
- Projektleiter: Prof. Dr. Hartmut Esser
- Primärdatenerhebung (in Eigenregie)
- Design: Panel mit 4 Erhebungswellen
 - CAPI-Interview mit einem Elternteil
 - Test K-ABC mit dem Zielkind
- Stichprobe: deutsche und türkische Familien mit einem anfangs 3-4jährigen Kind im Großraum Rhein-Neckar + Umland

- Erhebungswellen



- Untersuchungsgebiet: 30 Städte und Gemeinden in der Umgebung Mannheim
- Einwohnermeldeamtsdaten: alle Familien mit einem 3-4-jährigen Kind in diesen 30 Orten (Name, Adresse, Geburtsdatum (monatsgenau) und Nationalität des Kindes + Namen der eingetragenen Eltern) → Angaben zu 19.275 Familien
- Namensscreening: tk. Hilfskräfte haben alle Familien nach tk. Namen durchgesehen

- (Vorläufige) Einteilung in „deutsch“ und „türkisch“:
 - Deutsch: Kind hat nur die deutsche Staatsangehörigkeit (später zusätzliches Geburtslandscreening am Telefon)
 - Türkisch: Kind hat türkische Staatsangehörigkeit oder Name deutet auf tk. Migrationshintergrund hin
- Zufällige Auswahl deutscher und türkischer Familien in jedem Ort (proportional zur Größe der Grundgesamtheit, mind. jew. 10 in jedem Ort, in jedem Ort gleich viele deutsche und türkische Familien)

Bestandteile der Studie

1. Welle:

**Eltern-
befragung**

**Test K-ABC
mit Kind**

**Kindergarten-
befragung**

2. Welle:

**Eltern-
befragung**

**Test K-ABC
mit Kind**

**Kindergarten-
befragung**

3. Welle:

**Eltern-
befragung**

**Test K-ABC
mit Kind**

**Kindergarten-
befragung**

4. Welle:

**Eltern-
befragung**

**Test K-ABC
mit Kind**

Zuspielen von Kontext-Daten (geplant)

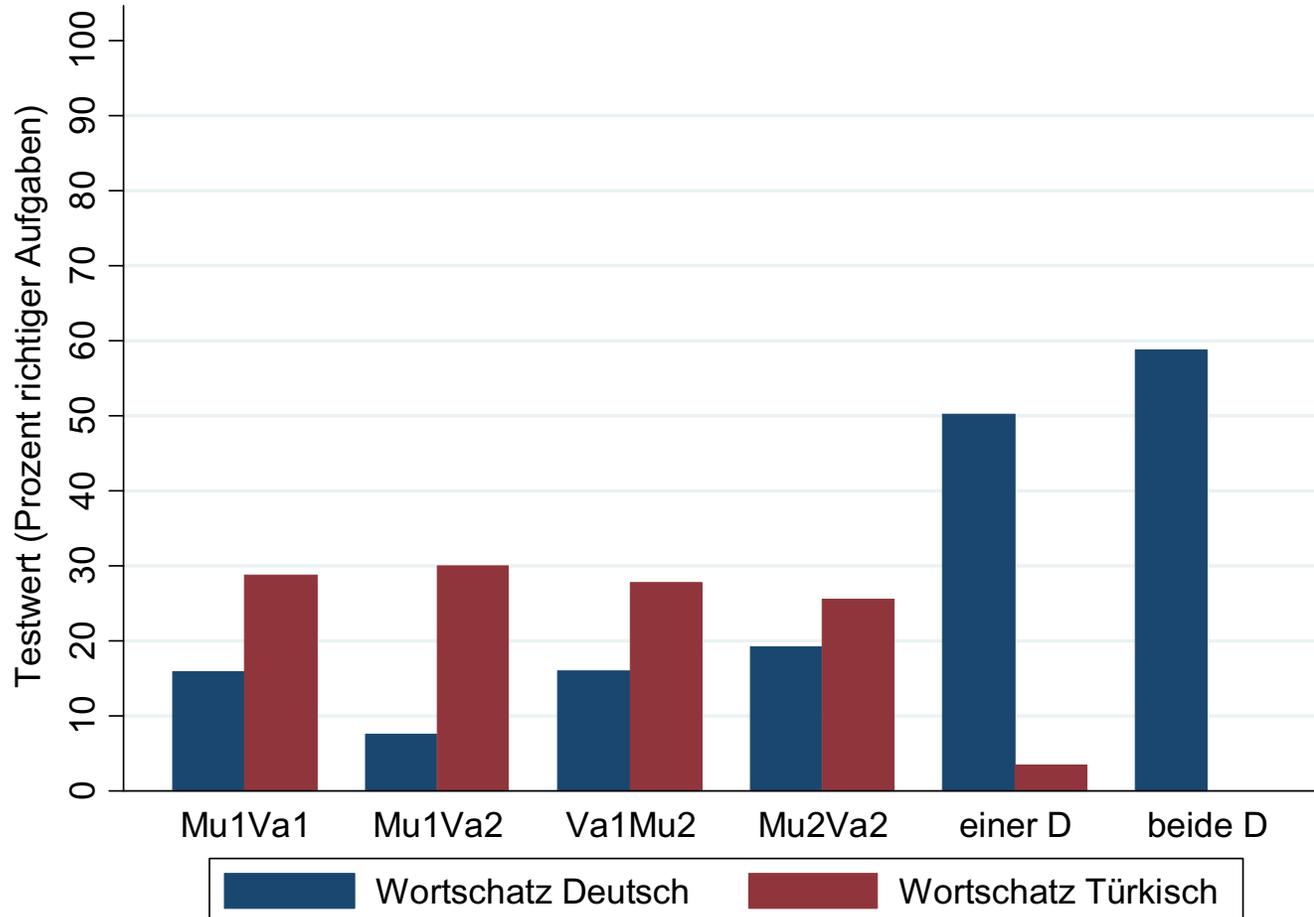
- Elternbefragung:
 - Zielperson: Elternteil, der am meisten für die Betreuung des Kindes zuständig ist
 - CAPI-Interview bei den Familien zu Hause
 - Türkische Eltern können zw. deutsch und türkisch als Interviewsprache wählen (in Welle 1: 14% auf dt.)
 - Themenblöcke (Auswahl):
 - Kindergartenbesuch (später: Grundschule)
 - Betreuung und Aktivitäten Kind
 - Familienhintergrund und Ressourcenausstattung
 - (Migrationsbiographie, Integration, Sprache)

- Kaufmann Assessment Battery for Children (K-ABC)
 - Psychologischer Entwicklungstest für Kinder im Alter von 2;6 bis 12;5 Jahre
 - Individualtest bei den Familien zu Hause
 - Messung von Fähigkeiten in den Bereichen:
 - Kognition
 - Sprache
 - Kulturelles Wissen
 - Rechnen



- Kindergartenbefragung:
 - Im Elterninterview wurde erfragt, welchen Kindergarten das Zielkind aktuell besucht (für jeden Ort vorbereitet: Liste mit allen Kindergärten)
 - Alle genannten Kindergärten wurden angeschrieben und um Ausfüllung eines kurzen schriftlichen Fragebogens gebeten
 - Telefonisches Nachfassen durch eine Hilfskraft → Erinnerung bzw. Interview telefonisch
 - Themen: Merkmale der Einrichtung (Zusammensetzung der Kinder, Kapazität, Sprachförderprogramm, Ausstattung, päd. Konzept, Anzahl und Ausbildung Personal etc.)

Sprachkenntnisse des Kindes mit 3 Jahren



Mu1Va1: beide Eltern 1. Gen.

Mu1Va2: Mutter 1. Gen. + Vater 2. Gen.

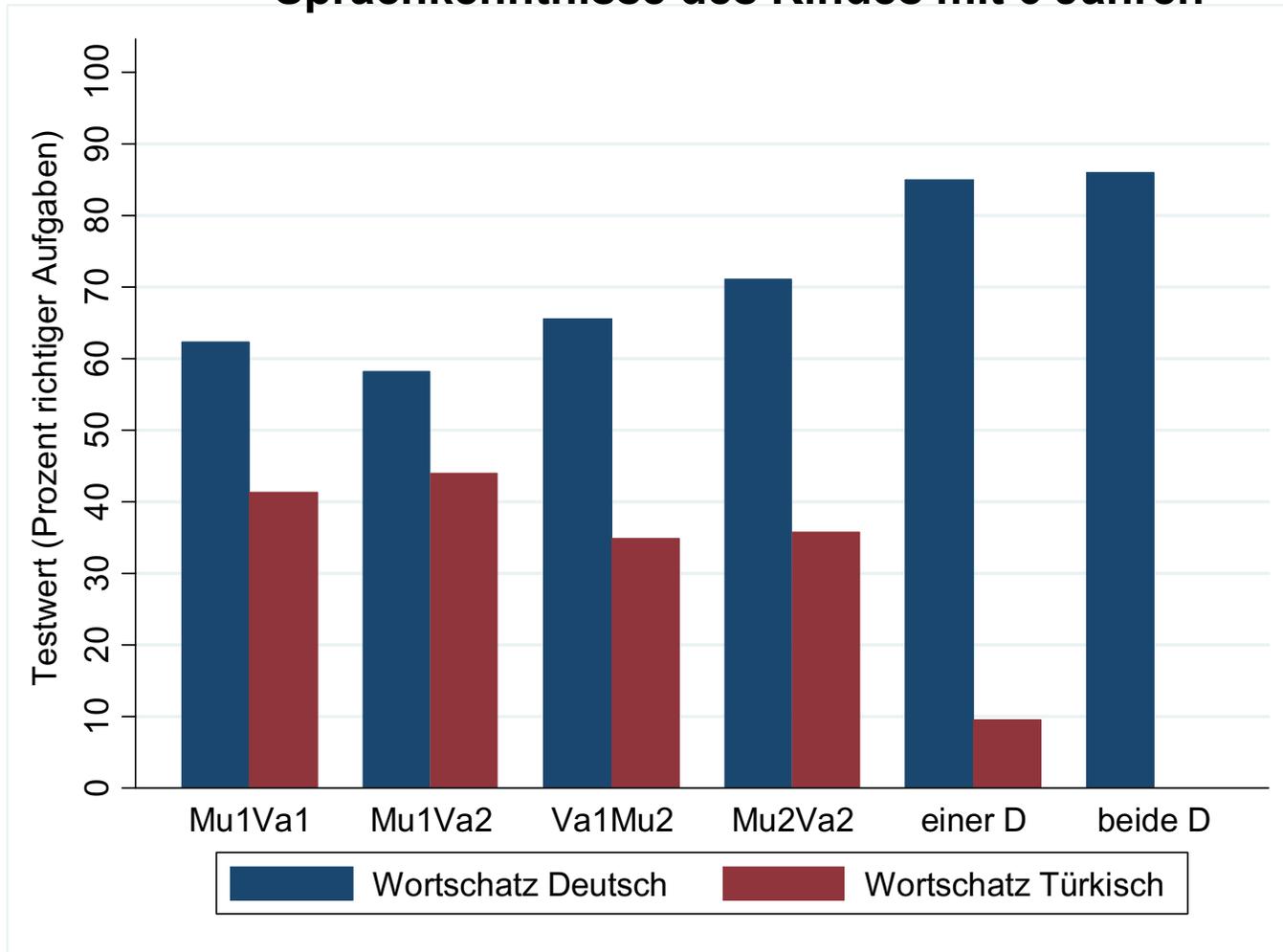
Va1Mu2: Vater 1. Gen. + Mutter 2. Gen.

Mu2Va2: beide Eltern 2. Gen.

Einer D: ein Elternteil deutsch, 1 Elternteil mit türkischem Migrationshintergrund

Beide D: beide Eltern deutsch ohne Migrationshintergrund

Sprachkenntnisse des Kindes mit 6 Jahren



Mu1Va1: beide Eltern 1. Gen.

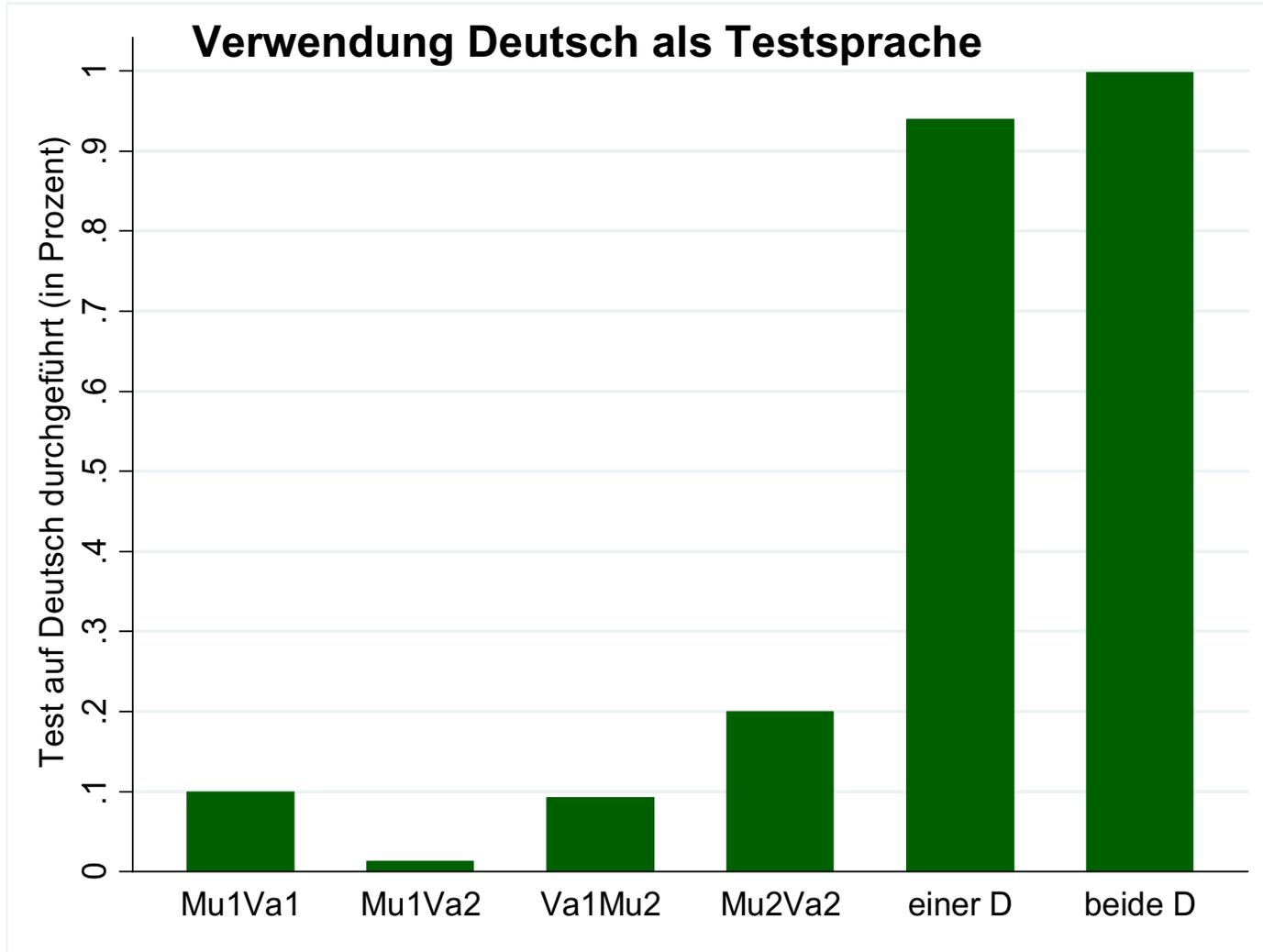
Mu1Va2: Mutter 1. Gen. + Vater 2. Gen.

Va1Mu2: Vater 1. Gen. + Mutter 2. Gen.

Mu2Va2: beide Eltern 2. Gen.

Einer D: ein Elternteil deutsch, 1 Elternteil mit türkischem Migrationshintergrund

Beide D: beide Eltern deutsch ohne Migrationshintergrund



Kinder sind 3-4 Jahre alt

Mu1Va1: beide Eltern 1. Gen.

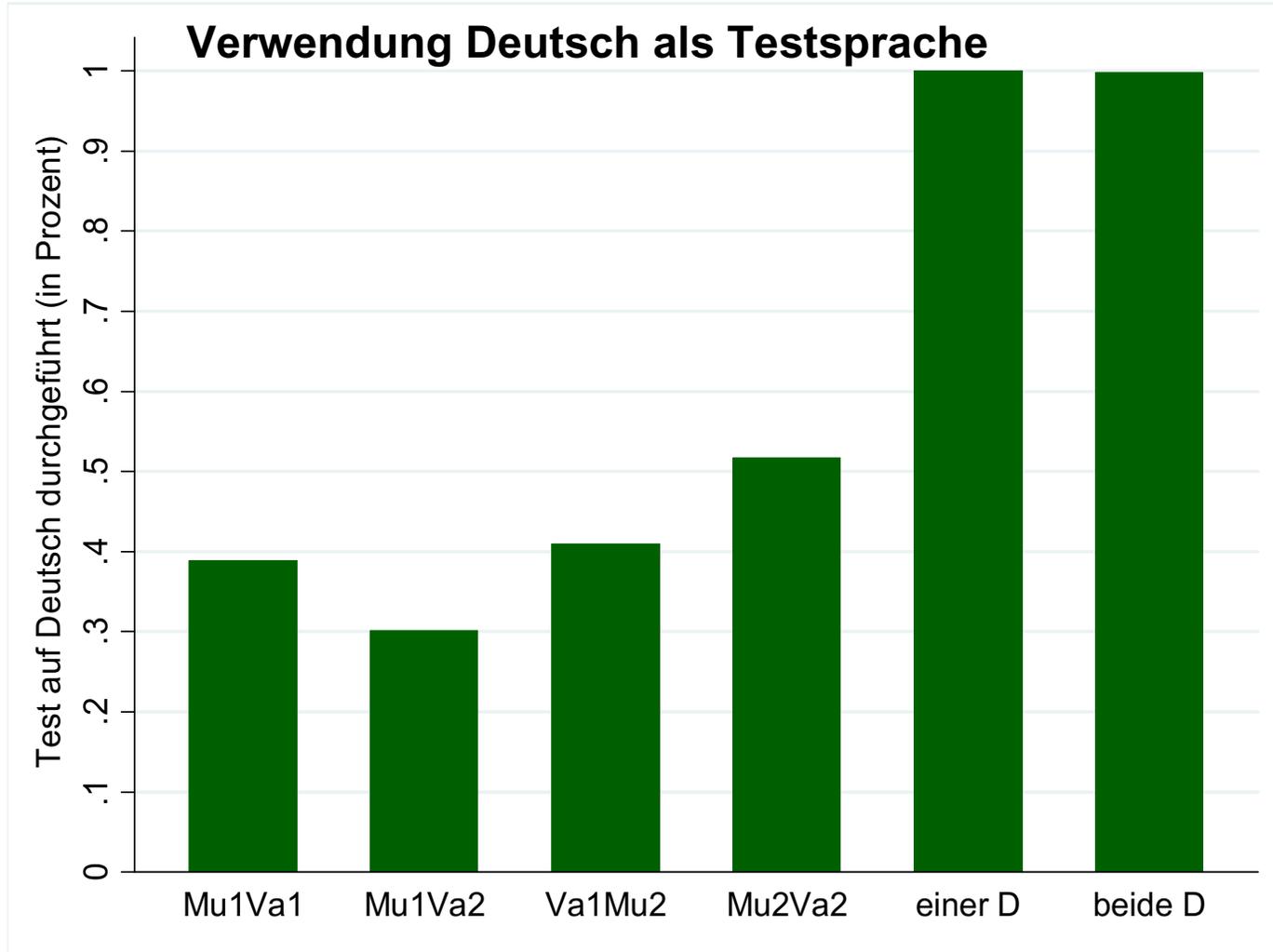
Mu1Va2: Mutter 1. Gen. + Vater 2. Gen.

Va1Mu2: Vater 1. Gen. + Mutter 2. Gen.

Mu2Va2: beide Eltern 2. Gen.

Einer D: ein Elternteil deutsch, 1 Elternteil mit türkischem Migrationshintergrund

Beide D: beide Eltern deutsch ohne Migrationshintergrund



Kinder sind 6
Jahre alt

Mu1Va1: beide Eltern
1. Gen.

Mu1Va2: Mutter 1.
Gen. + Vater 2. Gen.

Va1Mu2: Vater 1. Gen.
+ Mutter 2. Gen.

Mu2Va2: beide Eltern
2. Gen.

Einer D: ein Elternteil
deutsch, 1 Elternteil
mit türkischem
Migrationshintergrund

Beide D: beide Eltern
deutsch ohne
Migrationshintergrund

Häufigkeit Deutsch als Muttersprache und Anteil der Eltern mit mindestens „guten“ Deutschkenntnissen nach Generationenstatus (in Prozent)

<i>Deutschkenntnisse</i>		Mu1Va1	Mu1Va2	Va1Mu2	Mu2Va2	Einer D
Mut-ter	D ist Muttersprache	0.6	0.0	8.2	12.5	71.4
	D mind. „gut“	35.3	13.3	90.0	90.0	94.3
Va-ter	D ist Muttersprache	1.5	9.3	1.8	7.9	40.0
	D mind. „gut“	57.9	89.3	36.4	84.2	94.3

Anmerkungen:

Mu1Va1: beide Eltern 1. Gen.

Mu1Va2: Mutter 1. Gen. + Vater 2. Gen.

Va1Mu2: Vater 1. Gen. + Mutter 2. Gen.

Mu2Va2: beide Eltern 2. Gen.

Einer D: ein Elternteil deutsch, 1 Elternteil mit türkischem Migrationshintergrund

Muttersprache der Mutter nach Generationenstatus (in Prozent)

	Mu1Va1	Mu1Va2	Va1Mu2	Mu2Va2	Einer D
Nur Türkisch/	99.3	100.0	92.2	87.5	29.4
Deutsch und Tk./ Kurd.	0.3	0.0	4.9	5.0	2.9
Nur Deutsch	0.3	0.0	2.9	7.5	67.6
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Mu1Va1: beide Eltern 1. Gen.

Mu1Va2: Mutter 1. Gen. + Vater 2. Gen.

Va1Mu2: Vater 1. Gen. + Mutter 2. Gen.

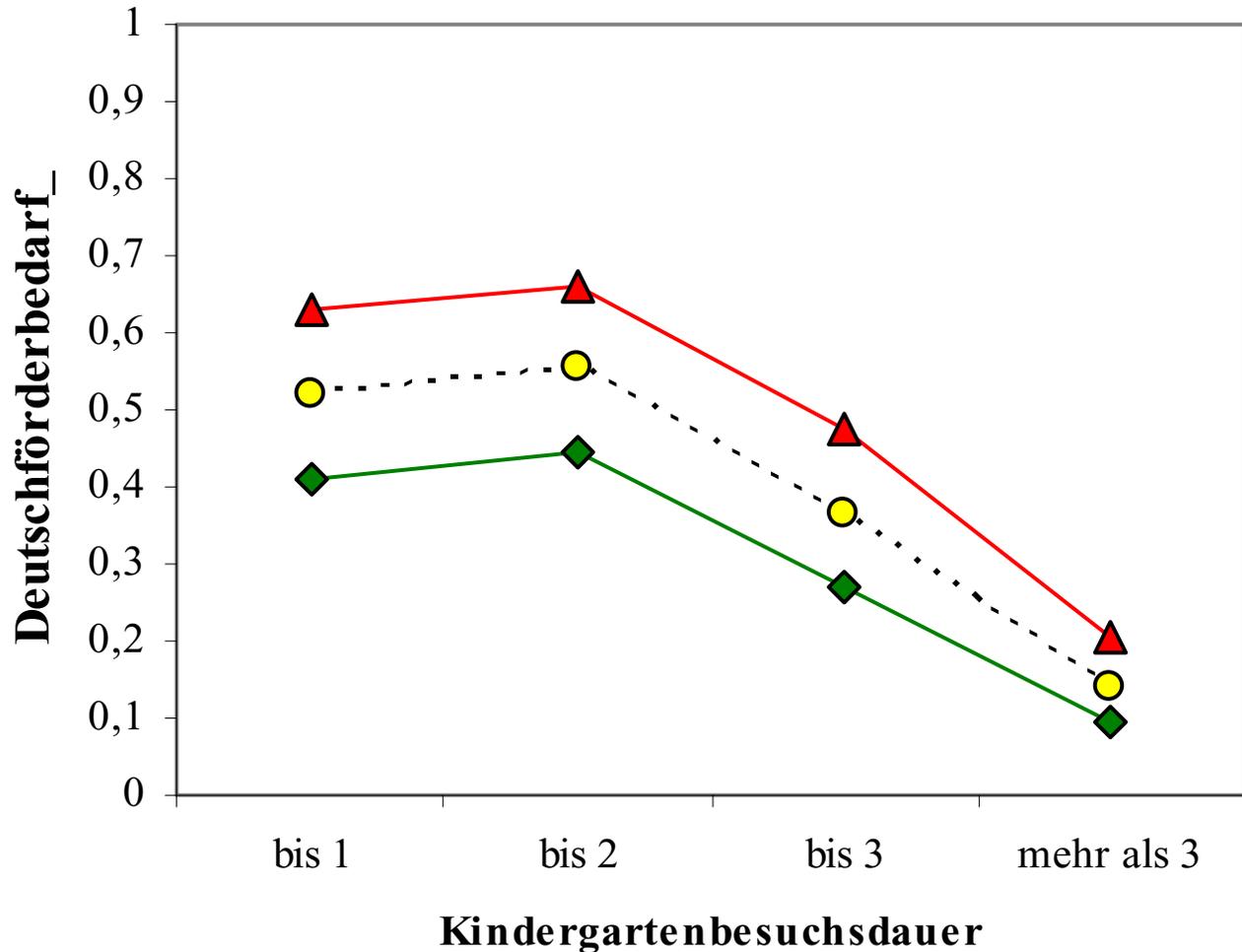
Mu2Va2: beide Eltern 2. Gen.

Einer D: ein Elternteil deutsch, 1 Elternteil mit türkischem

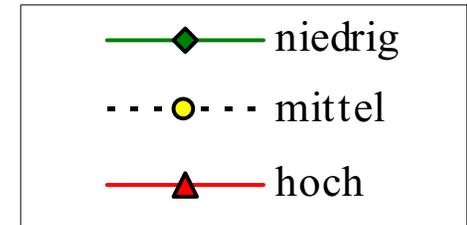
Migrationshintergrund

Beide D: beide Eltern deutsch ohne

Migrationshintergrund

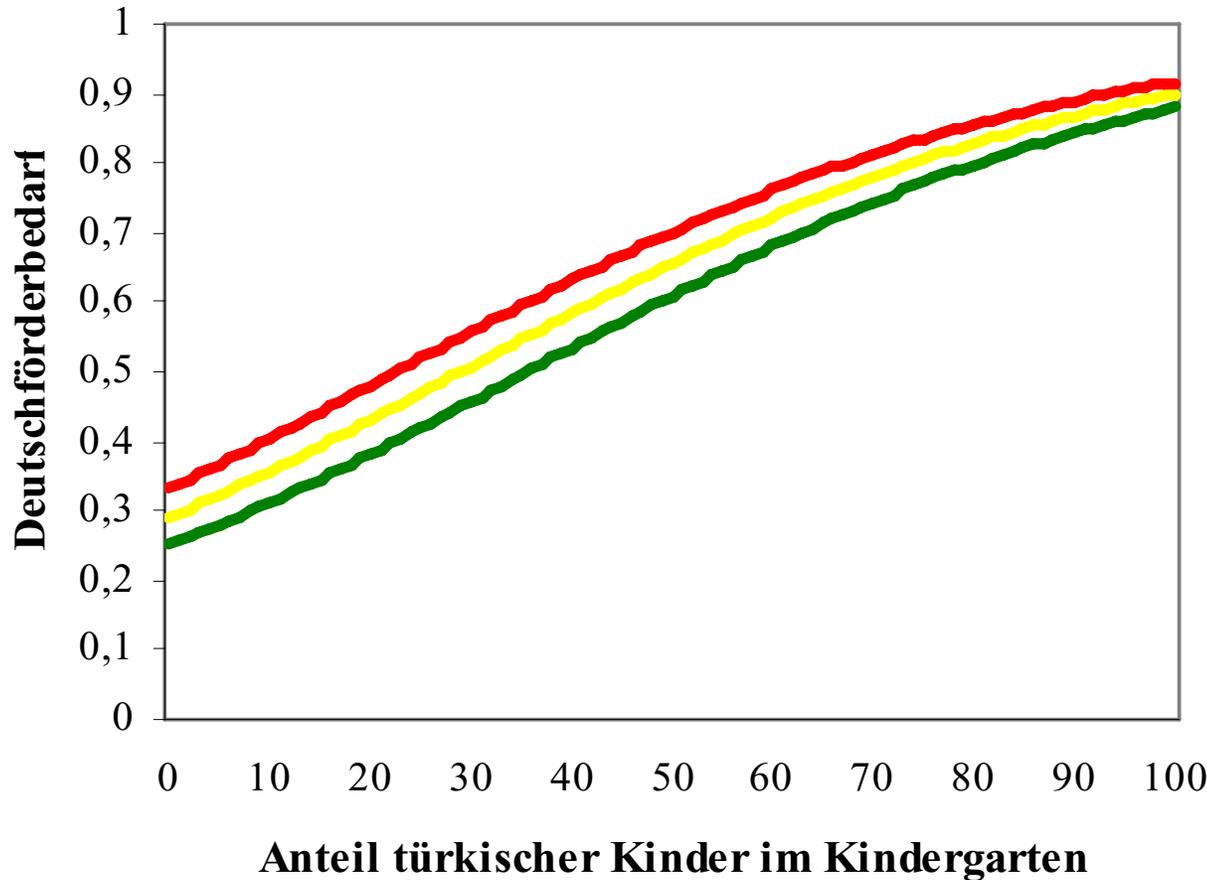


**Deutschförderbedarf
im Kindergarten**

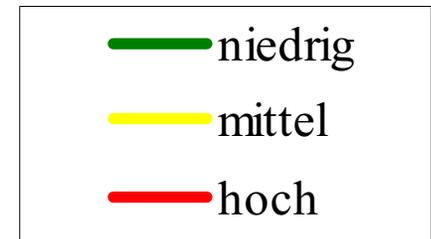


Nur türkische
Kinder

Quelle: Becker (2006)



Deutschförderbedarf im Kindergarten



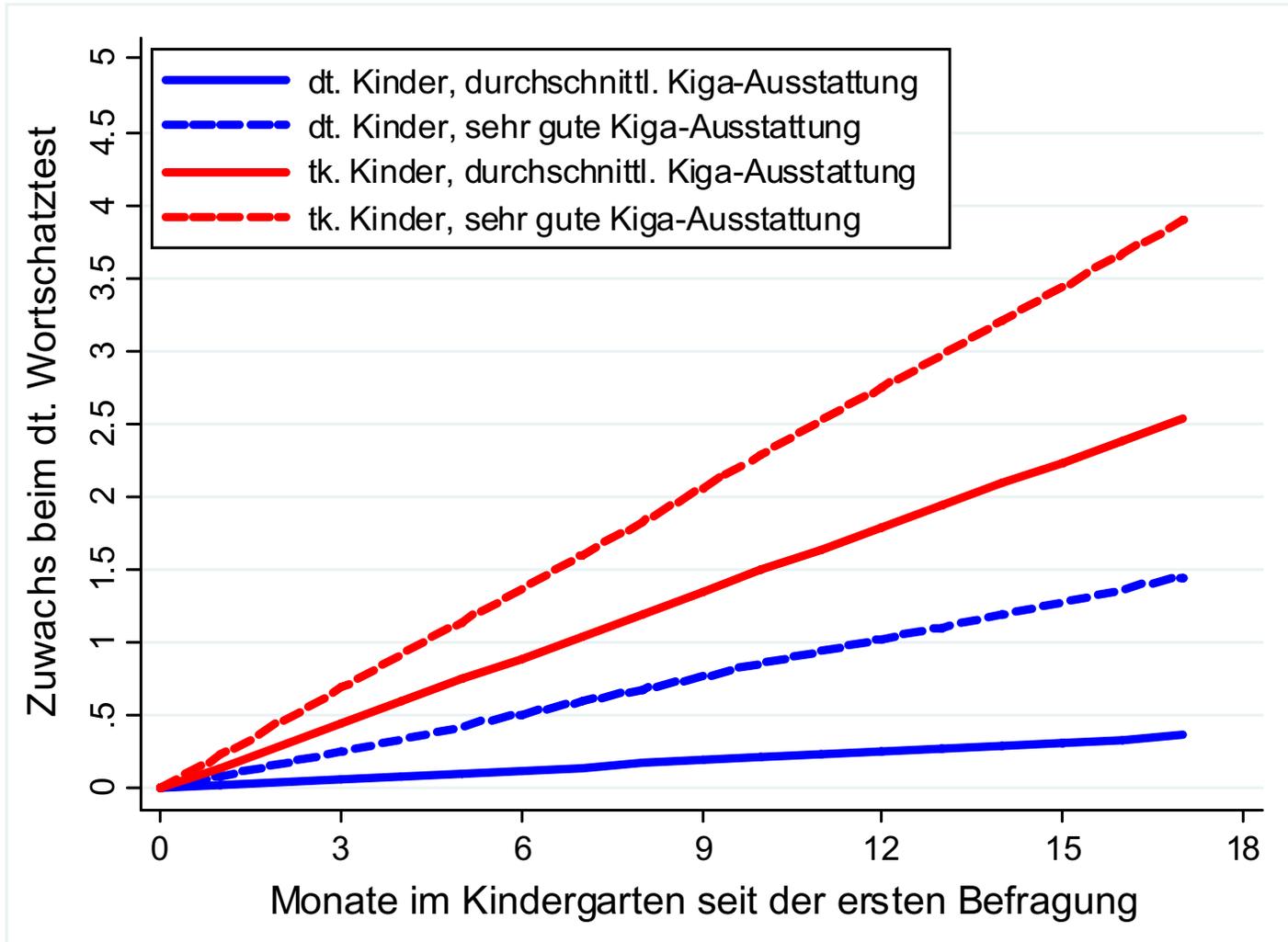
Nur türkische Kinder

Quelle: Becker (2006)

	M1	M2	M3
Level 1:			
Kindergartenbesuch: (<i>Ref.</i> < 1 Jahr)			
bis 2 Jahre	0.13	0.13	0.13
bis 3 Jahre	-0.63	-0.60	-0.60
> 3 Jahre	-1.90	-1.88	-1.81
Level 2:			
Anteil Migrantenkinder in Kita		0.01	
Anteil tk. Kinder in Kita			0.03
R_0 (Varianz des gruppenspez. Residuums)	0.44	0.37	0.20
ρ_1 (resid. Intraklassen-Korrelationskoeffizient)	0.06	0.04	0.01

Quelle: Becker (2006)

In allen Modellen enthalten: Level 1: Alter, Geschlecht, Erhebungsjahr, Ausbildung und Erwerbsstatus beider Eltern, Geschwisteranzahl



Quelle: Becker (2010)

	M1	M2	M3	M4
Monate im Kindergarten	0.07	0.03	0.02	0.01
<i>Interaktionen:</i>				
Monate im Kindergarten				
* tk. Migrationshintergrund		0.12	0.13	0.15
* Ausstattungsqualität in Kita			0.07	0.07
* Segregation in Kita			0.00	0.06
* tk. Migr. * Ausstattungsq.				0.02
* tk. Migr. * Segregation				-0.09

Quelle: Becker (2010) *In allen Modellen enthalten: Alter, kognitive Fähigkeit, Bücher, kommunikative Aktivitäten*

Die Wirkung des Würzburger Trainingsprogramms

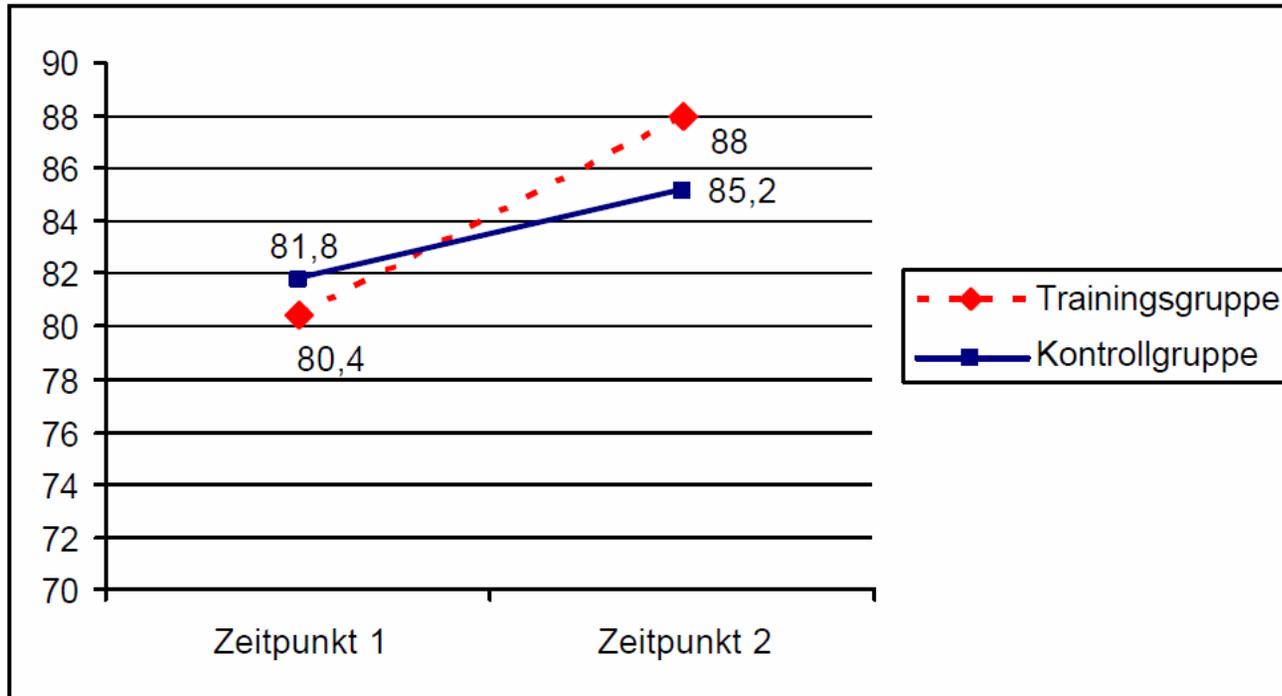


Abbildung 3 Durchschnittlicher Gesamtwert des BISC von Kindern mit und ohne Training zum ersten und zweiten Messzeitpunkt.

Quelle: Gräsel et al. 2004

BISC: Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten

Die Wirkung des Würzburger Trainingsprogramms für Kinder mit unterschiedlicher Erstsprache

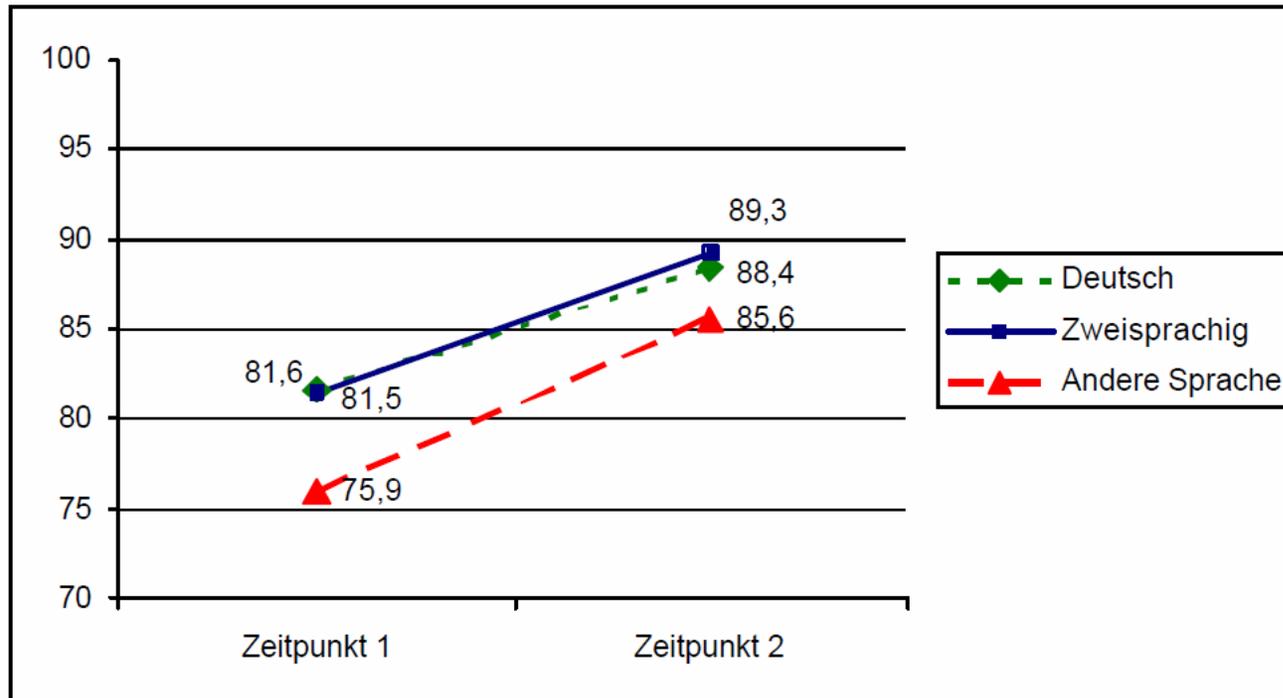


Abbildung 5 Durchschnittliche Gesamtwerte in der **Trainingsgruppe** zum ersten und zweiten Zeitpunkt der Messung für Kinder mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund.

Quelle: Gräsel et al. 2004

Die Wirkung des Würzburger Trainingsprogramms für Kinder mit unterschiedlicher Erstsprache

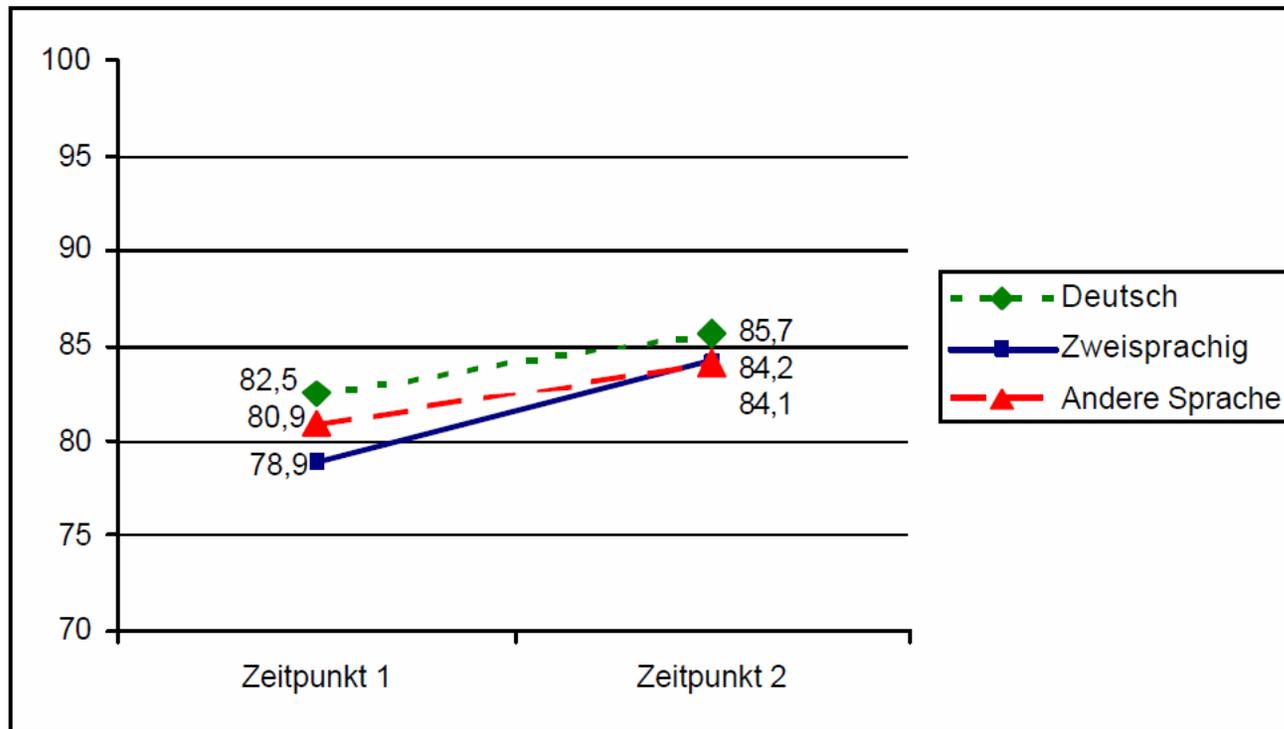


Abbildung 6 Durchschnittliche Gesamtwerte in der **Kontrollgruppe** zum ersten und zweiten Zeitpunkt der Messung für Kinder mit unterschiedlichem sprachlichen Hintergrund.

Quelle: Gräsel et al. 2004

Die Wirkung von gezielter Sprachförderung

Tabelle 1: Mittelwerte und Standardabweichungen der einzelnen Gruppen in den verschiedenen Subtests

	Gruppe mit spezifischer Förderung			Gruppe mit unspezifischer Förderung			Gruppe ohne Förderbedarf		
	prä	post	N	prä	post	N	prä	post	N
IS	4.0 (5.3)	6.2 (5.5)	207	3.3 (3.9)	5.9 (4.9)	80	15.7 (4.7)	15.0 (5.1)	198
VS	5.0 (3.5)	6.6 (3.2)	209	5.2 (3.0)	7.7 (3.5)	82	6.8 (3.9)	8.6 (3.8)	199
PS	5.7 (6.4)	12.9 (8.0)	208	6.8 (6.0)	11.6 (7.7)	82	17.0 (7.6)	19.9 (7.2)	199
WF	4.1 (3.6)	6.7 (4.5)	207	4.4 (4.1)	7.7 (4.9)	80	10.2 (4.9)	13.3 (5.7)	198
WS	14.8 (4.3)	17.5 (2.3)	202	16.0 (4.0)	18.0 (2.7)	79	19.2 (1.2)	19.6 (0.9)	195

IS: Imitation grammatischer Strukturen

VS: Verstehen grammatischer Strukturformen

PS: Plural-Singular-Bildung

WF: Wortfindung

WS: Wortschatz

Quelle: Hofmann et al. 2008

Die Wirkung verschiedener Sprachförderprogramme

Tabelle 3: Paarweiser Vergleich (mittlere Differenz der Prä-Post-Werte) der jeweiligen Gruppen mit spezifischer Förderung mit der Gruppe un-spezifischer Förderung in den einzelnen Subtests

	SDF vs. Gruppe mit unspezif. Förderung		Tracy vs. Gruppe mit unspezif. Förderung		Penner vs. Gruppe mit unspezif. Förderung	
	<i>Mittlere Differenz</i>	<i>p</i>	<i>Mittlere Differenz</i>	<i>p</i>	<i>Mittlere Differenz</i>	<i>p</i>
IS	-1.95 (.81)	.125	-1.09 (.90)	.690	.43 (.68)	.940
VS	.21 (.49)	.980	.61 (.55)	.745	.88 (.42)	.216
PS	-2.56 (.99)	.088	.43 (1.11)	.985	1.01 (.84)	.698
WF	-.13 (.60)	.997	.89 (.68)	.630	1.05 (.51)	.237
WS	.38 (.54)	.921	.60 (.59)	.800	1.04 (.46)	.167

Anmerkung: Scheffé-Test

IS: Imitation grammatischer Strukturen

VS: Verstehen grammatischer Strukturformen

PS: Plural-Singular-Bildung

WF: Wortfindung

WS: Wortschatz

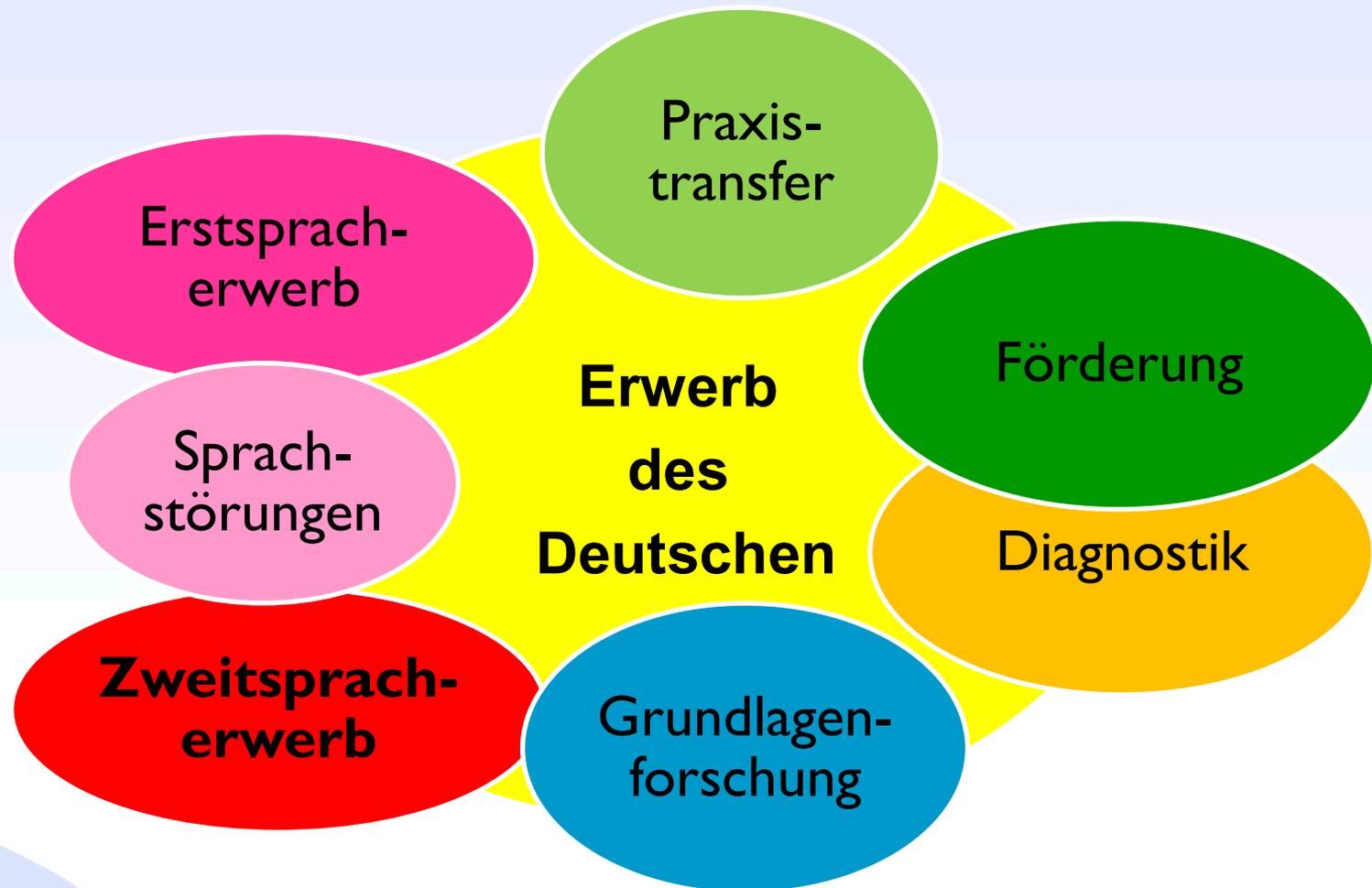
Quelle: Hofmann et al. 2008

Sprachliche Förderung von Migrantenkindern: Bildungspolitische Rahmenbedingungen und linguistische Grundlagen

Prof. Dr. Petra Schulz
Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache
P.Schulz@em.uni-frankfurt.de

Enquetekommission „Migration und Integration in Hessen“
17. Juni 2011
Oberursel

Arbeitsschwerpunkte des Lehrstuhls Deutsch als Zweitsprache



Sprachförderung und Bildungspolitik

Was Sprachförderung leisten kann

- Ungleiche sprachliche Startbedingungen vor Schuleintritt auffangen
- In der Schule zum Abbau von Leistungs- und Sprachdefiziten beitragen
- ➔ Herstellung von **Chancengerechtigkeit**, nicht nur von Chancengleichheit (Britz, 2006)
- ➔ Gleichberechtigter Zugang zu Bildung und Teilhabe an der Gesellschaft als Bedingung für das Gelingen von Demokratie

Was Sprachförderung allein nicht leisten kann

- Die kulturelle Integration der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien verändern
 - Den „monolingualen Habitus“ der Bildungsinstitutionen verändern (Gogolin, 1994)
 - Den Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft (z.B. Armut, Beschäftigung der Eltern) verringern
- ➡ Sprachförderung bedarf flankierender sozial- und bildungspolitischer Maßnahmen

DaZ und Mehrsprachigkeit – Mythen und Fakten

Was ist “mehrsprachig”?

- **Früher Zweitspracherwerb**
Erwerb des Deutschen als zweite Sprache (DaZ)
zwischen ca. 2 und 6 Jahren
 - **Später Zweitspracherwerb**
Erwerb des Deutschen als Erwachsener
 - **Doppelter Erstspracherwerb**
Erwerb von zwei Sprachen von Geburt an
- Erwerbsbeginn und Kontaktdauer sind zentral!
- Erstsprache ≠ Erstsprache im Heimatland

Mythen

Mehrsprachigkeit
ist eine
Überforderung
für Kinder

Erst nach dem Erwerb
der Muttersprache
kann ein Kind eine
zweite Sprache lernen

Mehrsprachige Kinder
lernen keine Sprache
richtig

Mehrsprachigkeit ist
eine Überforderung
für Kinder

FALSCH

- Das menschliche Gehirn ist auf Mehrsprachigkeit eingestellt
- Kinder sind besonders gut darin, mehrere Sprachen in kurzer Zeit zu lernen

➔ Mehrsprachigkeit ist eine Ressource, die von
frühester Kindheit an gefördert werden soll

Mehrsprachige Kinder
lernen keine Sprache
richtig

FALSCH

- Sprachmischungen und Sprachwechsel sind kein Anzeichen von prinzipiellen Sprachdefiziten
- Unterschiede im Wortschatz sind erwartbar (wie bei einsprachigen Kindern auch!), in der Grammatik nicht

 Mehrsprachige Sprecher haben ein größeres stilistisches Repertoire als einsprachige Sprecher

Erst nach dem Erwerb
der Muttersprache
kann ein Kind eine
zweite Sprache lernen

FALSCH

- Kinder, die von Geburt an zwei Sprachen lernen, sind sogar besonders erfolgreich
- Je später man mit dem mit der zweiten Sprache beginnt, desto schwieriger wird es

 Kinder sind geborene Experten für Mehrsprachigkeit.
Es gibt keinen Grund abzuwarten.

Sprachstandserhebungen: Anspruch und Wirklichkeit

Sprachkompetenz

- ... ist kein Gegenstand
- ... kann man – anders als Motorik – nicht beobachten
- ... kann man – anders als Gewicht und Körpergröße – nicht einfach messen



- Komplexität von Sprachstandserfassung und Sprachförderung
- Ohne ausreichende Zeit und Expertise Gefahr von Fehldiagnosen und Ineffizienz

Sprachstandserhebungen

Genutzte Möglichkeiten

- Häufig hausinterne Materialien (Beobachtung, Aufgaben, Fragebogen)
- Standardisierte Tests (z.B. KISS, HASE, MSS)

Probleme

- Hausinterne Materialien sind nicht validiert
- Tests haben monolinguale Normen
- Ableitung von Förderbedarf oft unklar



LiSe-DaZ: Untertest w-Fragen verstehen

Ibo hilft dem Hund aus der Tonne. Er ist eingesperrt und kann nicht allein raus.

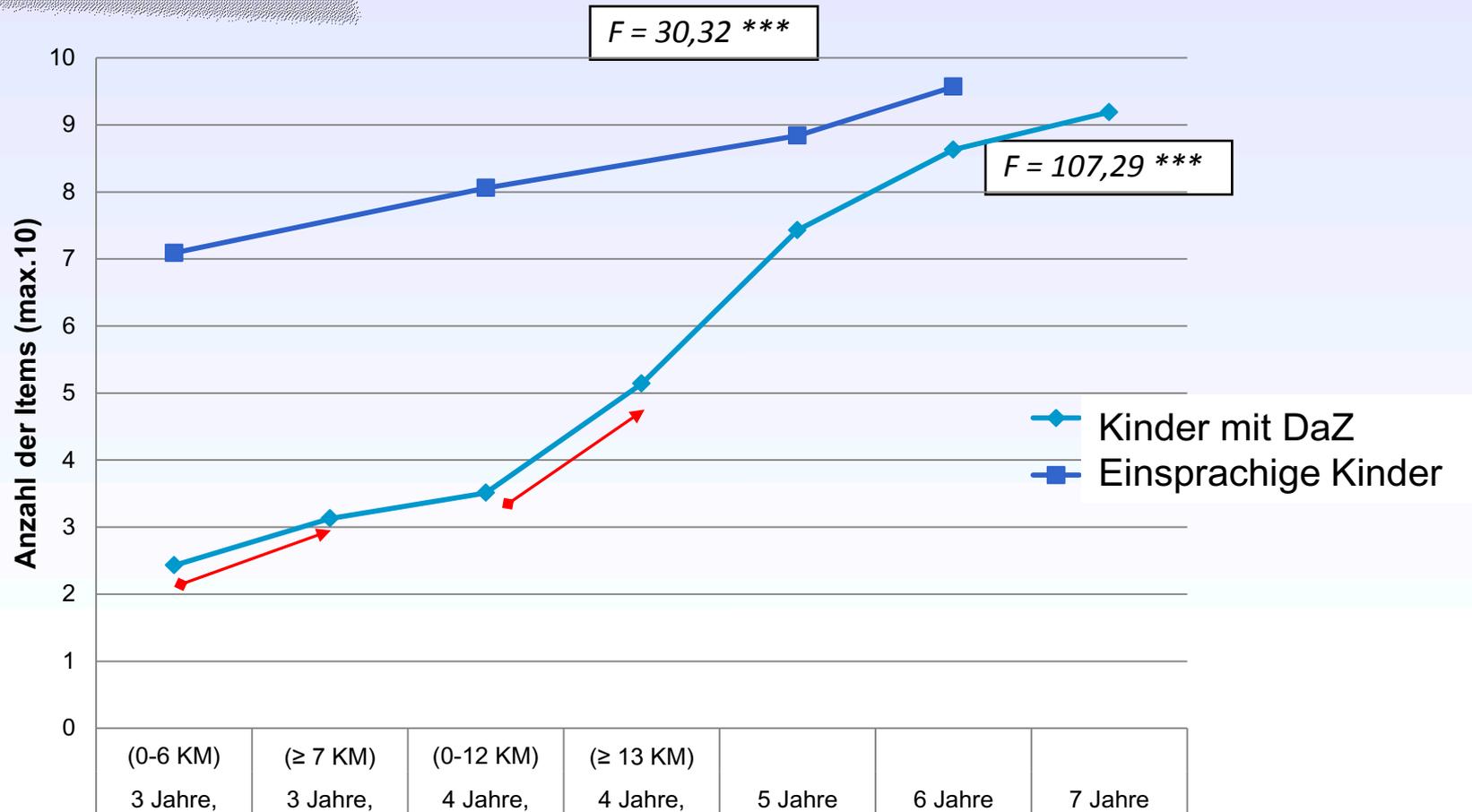


Testfrage: **Wem hilft Ibo aus der Tonne?**

Schulz & Tracy (2011). *LiSe-DaZ. Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Hogrefe. www.lise-daz.de

Untertest w-Fragen

Wem hilft Ibo aus der Tonne?



*** $p < .001$; ** $p < .01$

Sprachförderkonzepte

Sprachförderung

Genutzte Formen

- Alltagsintegrierte Sprachförderung
- Kleingruppenförderung mit eigenem Material
- Sprachförderprogramme (z.B. *frühstart*; Konlab; Deutsch für den Schulstart; Hören, Lauschen, Lernen)

Probleme

- Erfolg der Sprachförderung meist nicht evaluiert
- Bisherige Evaluationsstudien mit gravierenden Schwächen (z.B. EVAS für Baden-Württemberg Stiftung, Transferzentrum Ulm für hess. Vorlaufkurse)

Wenn Sprachförderung gelingen soll ...

Anforderungen an effektive Sprachförderung

- ➔ Linguistisch und spracherwerbstheoretisch fundiert
- ➔ Durch kompetente Förderkräfte
- ➔ Unter günstigen Rahmenbedingungen
 - Häufig, regelmäßig und kontinuierlich
 - In kleinen Gruppen (3 bis max. 8 Kinder)
 - In ruhigen Räumen
- ➔ Als Querschnittsaufgabe für alle
 - Kooperation innerhalb einer Institution
 - Kooperation zwischen Eltern, Kita, Schule, Kinderarzt



Anforderungen an die Bildungspolitik

➔ Qualitätssicherung

- für die Sprachförderkräfte (bessere Ausbildung von Grundschullehrkräften und ErzieherInnen; DaZ als Fach)
- für den Schulunterricht („Sprache“ als Unterrichtsfach)
- für Sprachfördermaßnahmen (adäquate Evaluation)
- für Forschung in den Bereichen Diagnostik und Förderung

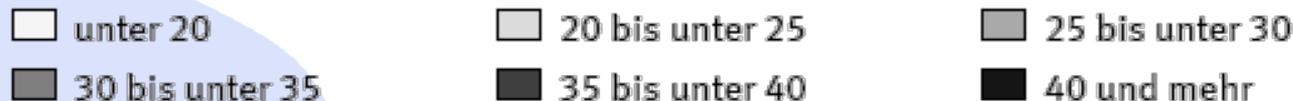
➔ Ressourcen

- Zeitlich
- Personell
- Finanziell



***Vielen Dank für Ihre
Aufmerksamkeit!***

Anteil der Kinder unter 10 Jahren mit Migrationshintergrund (Jahr 2008)





Lehrstuhl Deutsch als Zweitsprache

Prof. Dr. Petra Schulz

Derk Frerichs

Barbara Geist

Angela Grimm

Anja Kersten

Corinna Koch

Anja Müller

Alexandra Ritter

Rabea Schwarze

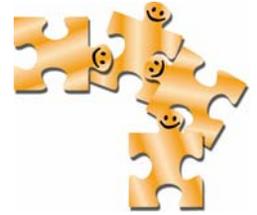
Doris Stolberg

Geeske Strecker

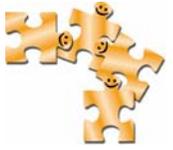
Barbara Voet-Cornelli

Magdalena Wojtecka

http://www.uni-frankfurt.de/fb/fb10/inst_psychling/DaZ



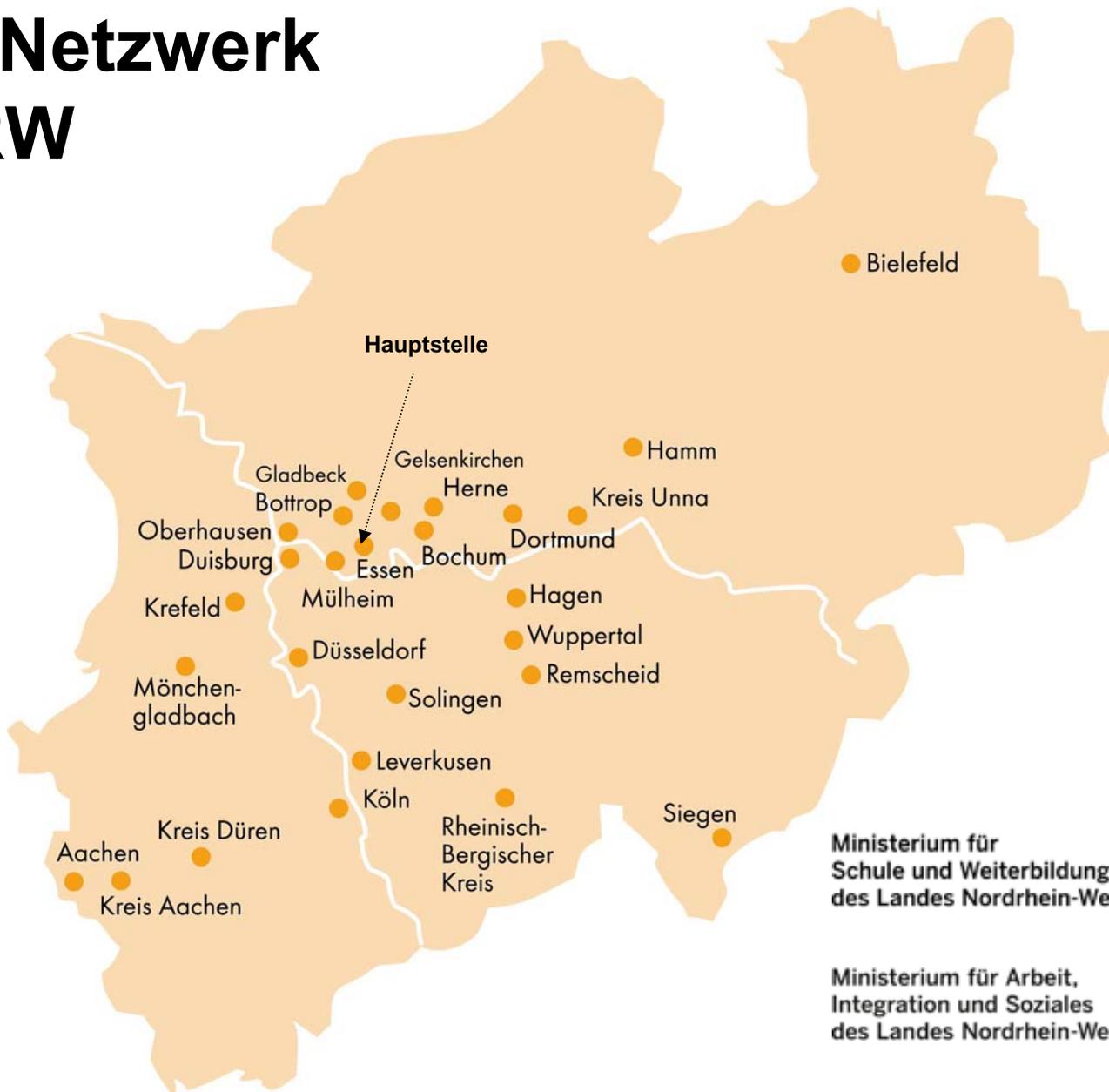
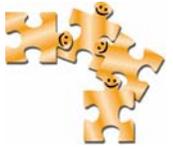
Anhörung durch die Enquetekommission „Migration und Integration in Hessen“ (EKM)



Programm: 17. Juni 2011

1. Kurzvorstellung RAA
2. Mehrsprachigkeit als Realität
3. Hinweise zum Sprach(en)modell (s. EUCIM-TE ECC IALT)
4. Praxisbeispiele
5. Schlussfolgerungen für die Bildungspolitik

RAA-Netzwerk in NRW



Ministerium für
Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für Arbeit,
Integration und Soziales
des Landes Nordrhein-Westfalen



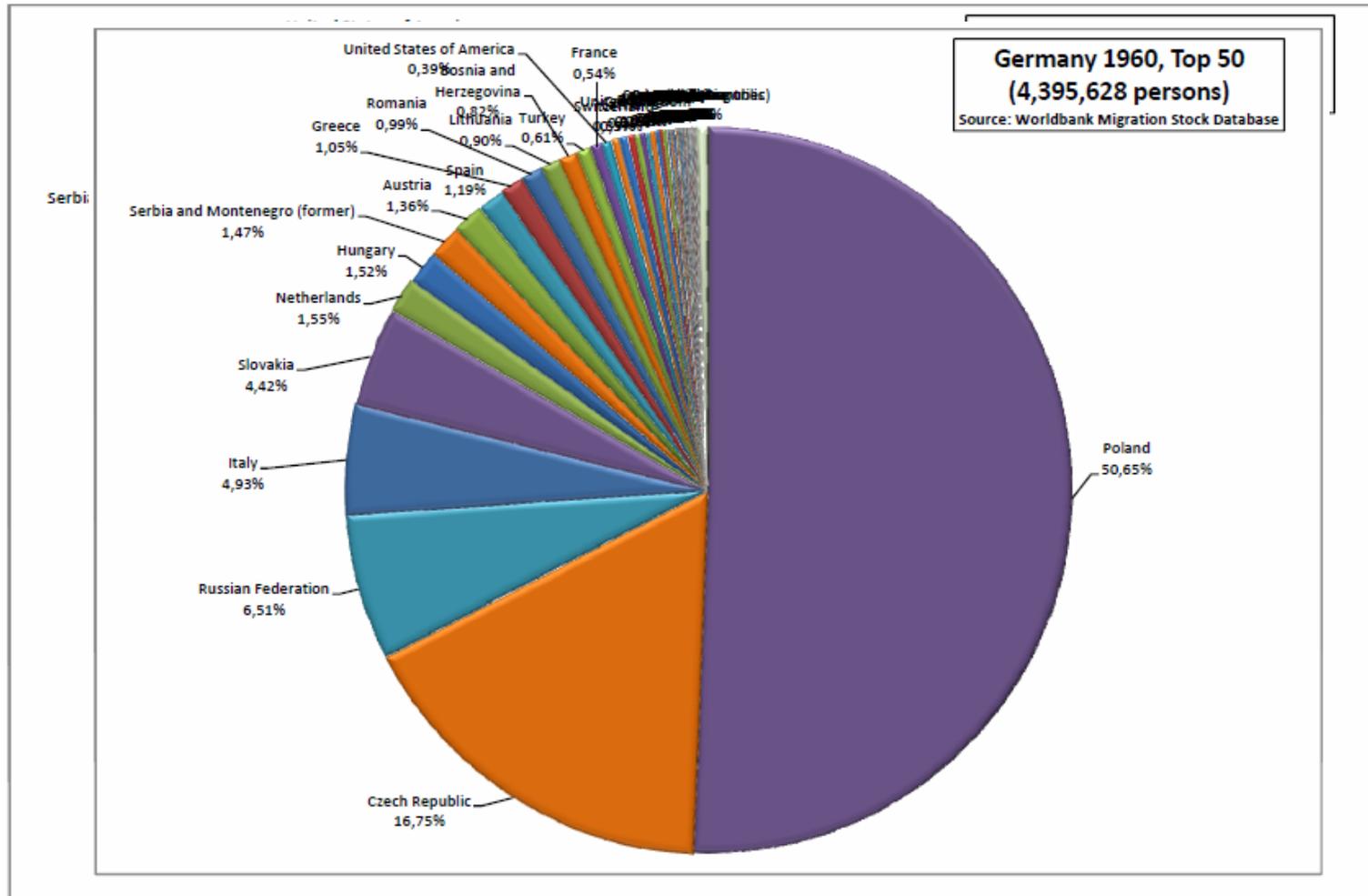
RAA steht für „**Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien**“. Die Arbeit der RAA gründet sich auf den Richtlinien des Landes NRW (gemäß RdErl. d. MGFFI (jetzt MAIS) und des MSW)

Arbeit entlang der Bildungsbiographie (biographiebegleitende Bildungskette)

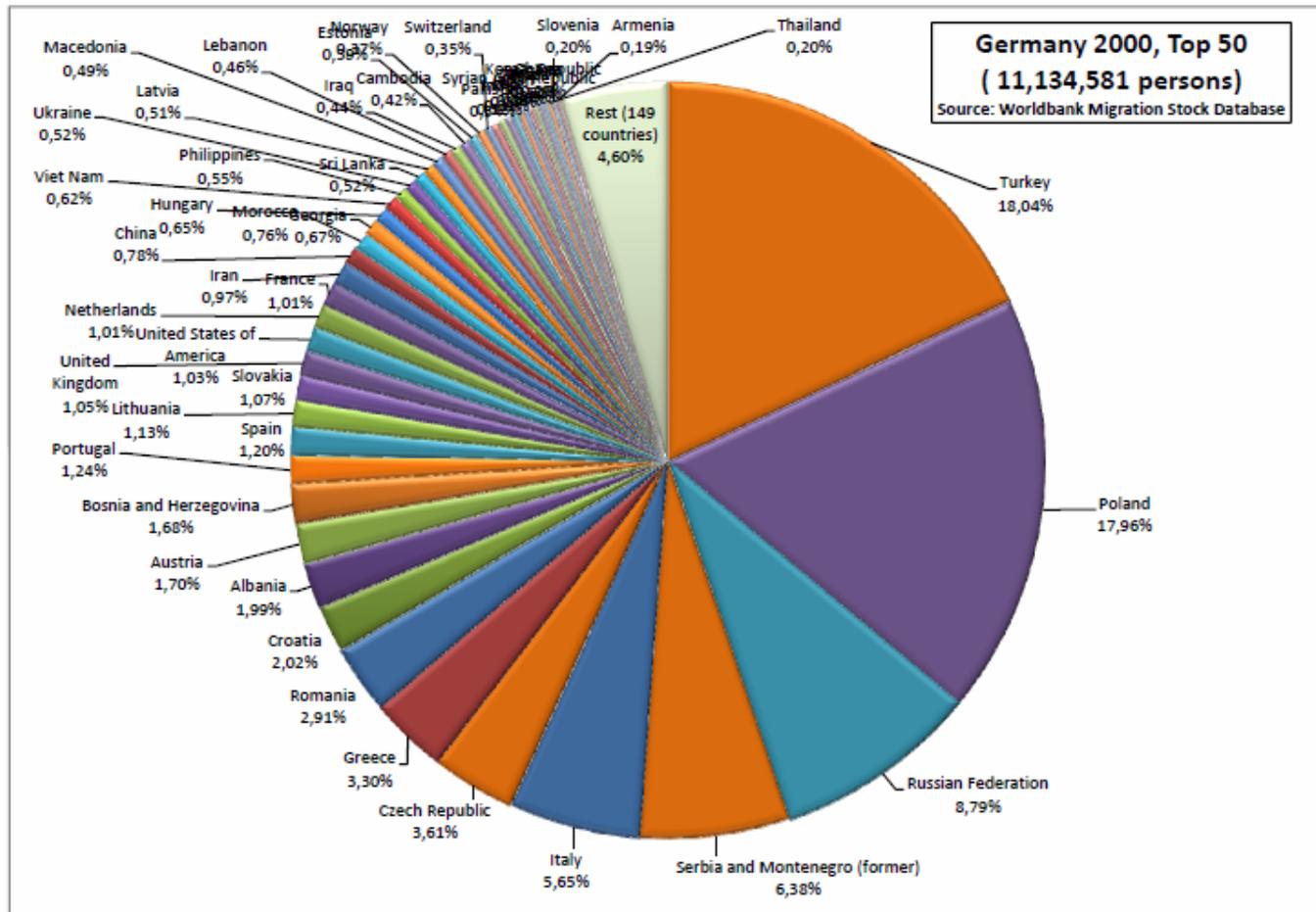
Prinzipien der Arbeit:

- Multiprofessionelle Teams (Lehrer/innen und sozialpäd. Fachkräfte)
- Multikulturelle Teams (rund ein Drittel der fast 300 Mitarbeiter/innen haben einen MH – bei den Leitungen ein Viertel)
- Zusammenarbeit mit der Fachwissenschaft (u.a. FörMig, EUCIM-TE ...)
- Blick „über den Tellerrand“ (z.B. Rotterdam, QUIMS; Toronto School Board, Coventry...)
- Elternbeteiligung
- Institutionen-Entwicklung im Fokus

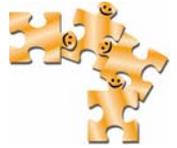
Migration verändert die sprachl. Lebenswelt



Migration verändert die sprachl. Lebenswelt



Herkunft und Sprachenvielfalt



Das Beispiel: Hamburg 2009

Türkei	Polen	Ghana	Philippinen	China	Indien	Süd Afrika	Malaysia	Uganda	Lesotho
55,000	20,000	5,000	4,500	3,500	2,500	400	300	42	1

Türkei	Polen	Ghana	Philippinen	China	Indien	Süd Afrika	Malaysia	Uganda	Lesotho
34	14	79	171	292	438	24	137	43	5

Staatliche Herkunft sagt so gut wie nichts
über die sprachliche Herkunft

(s. Gogolin – 2010)



Das Kerncurriculum zur inklusiven bildungssprachlichen Förderung

Neue Kompetenzen für die Lehrerbildung

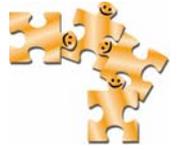
Hans-Joachim Roth

EUCIM-TE (EU-Comenius Progr.)

Ergebnis: *European Core Curriculum for Inclusive Academic Language Teaching (ECC IALT)*

Zusammenarbeit von Wissenschaftler/innen aus sieben europäischen Universitäten sowie Lehrerfortbildner/innen aus acht EU-Ländern (Deutschland, Luxemburg, NL, UK, Schweden, Slovenien und Bulgarien)

Das IALT-Sprachmodell



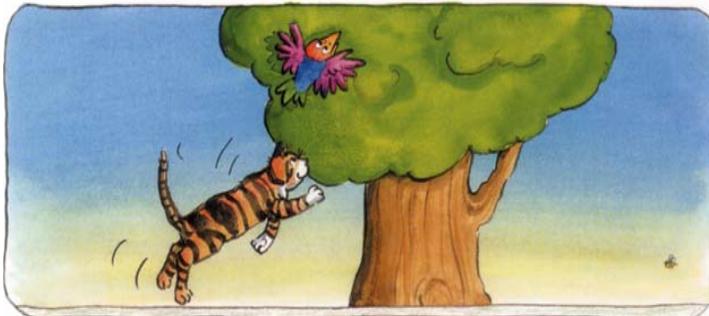
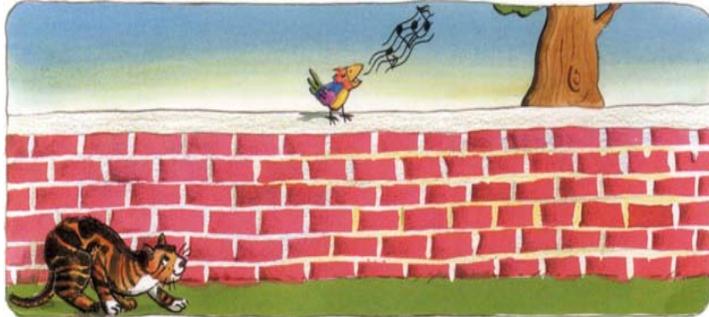
Praxisbeispiele entlang derBildungskette – durchgängige Sprachbildung

- **Griffbereit** – ein mehrsprachiges RAA-Konzept für die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern im Alter von 1 bis 3 Jahren – Eltern und Kinder entdecken gemeinsam Spiel und Sprache
- **Rucksack KiTa** – ein RAA-Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich
- (mögliche Sprachstandserhebungen/-beobachtungen in dieser Altersgruppe: SISMIK/SELDAK, CITO, HAVAS 5)

- **Übergang KiTa-Grundschule:**
- Ausbau der schnittstellenübergreifenden Kooperation zwischen den Kindertagesstätten und den Grundschulen
Bedarfsorientierte Begleitung in den KiTas und Grundschulen
- Brücken bauen von der KiTa in die GS
- Entwicklung durchgehender Konzepte der Sprachbildung und –förderung (Wiedererkennbarkeit für die Kinder und die Eltern)
- Erproben und Nutzen von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung (z.B. CITO und HAVAS 5)
- Qualifizierung des pädagogischen Personals

HAVAS V: Katze und Vogel

Was kann das Kind? Wo „kämpft“ das Kind?
Wie kann man es fördern?



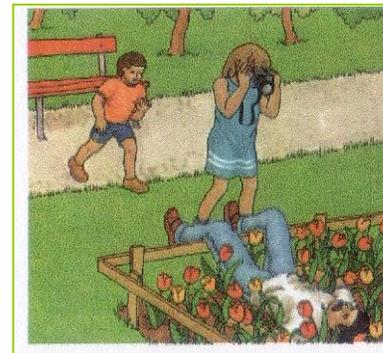
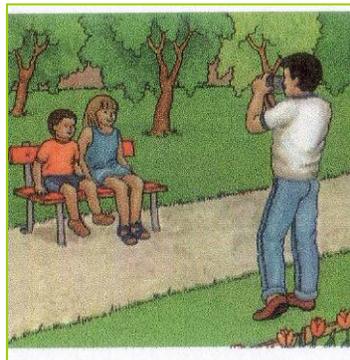
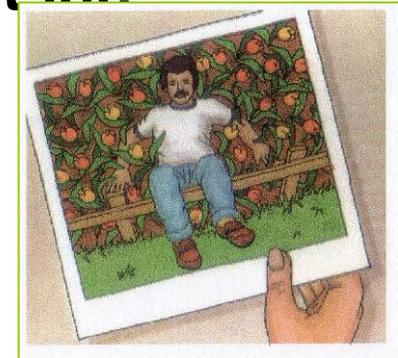
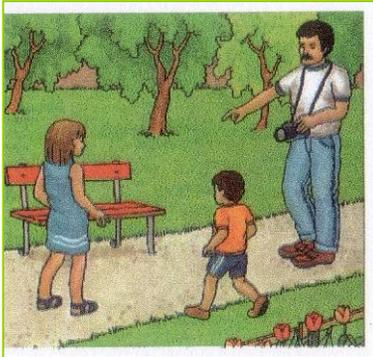
© Rebecca Abe



- **Grundschule:**
- Gestaltung der Schuleingangsphase mit Konzepten sprachlicher Bildung und Förderung, die an die Elementarpädagogik anschließen
- Gezielte Implementierung sprachsensiblen Unterrichts in allen Fächern (s. z. B. neun Fortbildungsmodule RAA)
- **Rucksack Schule:** ein Konzept der RAA (Anschluss an Griffbereit und RS-KiTa) – Zusammenarbeit von Schule und Eltern – Parallelisierung von Unterricht mit Elternthemen – Qualifizierung von Lehrer/innen sowie Fachkräften im (offenen) Ganztags – „Elternschule“
- KOALA (koordinierte Alphabetisierung) unter Einbeziehung und Neudefinierung des Unterrichts in der Herkunftssprache
- Demek – (Deutsch in mehrsprachigen Klassen) –BR Köln

Der Sturz ins Tulpenbeet

Was ist hier passiert? Sieh dir die Bilderfolge genau an und schreibe die Geschichte auf. Dabei soll zu jedem Bild etwas geschrieben werden. Bei dem Fragezeichen ist ein Bild verloren gegangen. Schreibe hierzu auf, was nach deiner Meinung passiert ist.



- **Übergang Grundschule/Sek I und in der Sek I:**
- Schulen in Sprachfördernetzwerken
- Sprachbildungs-/-förderkonzepte in der Orientierungsstufe (s. Modellschulen FörMig-AG DuSpraBi)
- Entwicklung der sprachlichen Gesamtkompetenz
- Durchgängige Sprachbildung und-förderung in allen Fächern (s. Fortbildungsmodule RAA)
- Zusammenarbeit mit Eltern

- QuisS (Qualität in sprachheterogenen Schulen) –BR Köln

- (Kooperation mit dem Förderunterricht der Stiftung Mercator)
- S. Qualitätsmerkmale für den Unterricht – FörMig-AG Sek. I

Erklären – die Matrix

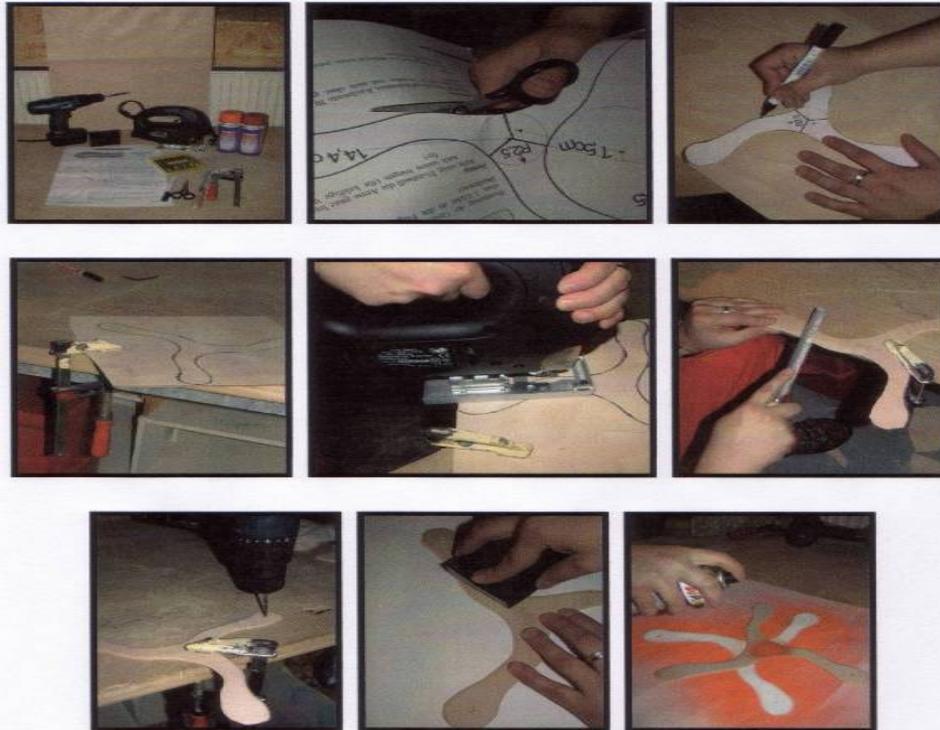
7

<i>Ebene</i>		Stufe 1/A	Stufe 2/B	Stufe 3/C	Stufe 4/D	Stufe 5/E	Stufe 6/F
Lexik, Semantik	(fach) sprachliche Präzision	verbales Zeigen, Joker	Näherungsbegriffe	alltagssprachiger geläufiger (eingeführter) Wortschatz	anspruchsvoller Alltagswortschatz, „vereinfachte“ in Standardsprache eingedrungene Fachsprache	Fachsprache der schulischen Unterrichtsfächer	wissenschaftliche Fachsprache (auch Formeln usw.)
Syntax	sprachliche Ökonomie und Komplexität von Aussagen	bloße Benennung, verblose Äußerung	Verwendung infiniter Verbformen	3a einfache Aussagesätze 3b gereimte Aussagesätze	4a Konjunkional verbundene Satzgefüge 4b Infinitiv- und Partizipialkonstruktionen	Verdichtung durch Nominalisierung	weitere syntaktische Verdichtung (Auslassung von Konjunktionen)
Text	Strukturierung und Kohärenz der Sprachhandlung	bloße Aneinanderreihung von Benennungen oder Einzelaussagen	lückenhafte Darstellung ohne einheitlichen Zusammenhang	Formulierung eines einfachen und eindeutigen (aber nicht unbedingt vollständigen) Zusammenhangs	Formulierung funktional gekennzeichneter Zusammenhänge	ausführliche Darstellung von Zusammenhängen unter Hinzuziehung externer Kontexte	umfassende Darstellung von Zusammenhängen unter Einordnung in einen übergeordneten Gesamtzusammenhang
Kognition	Anknüpfung von Wissen und Kontexten	Benennen von Gegenständen und Vorgängen durch einzelne Nomen oder Verben	Detaillierung einzelner Gegenstände und Vorgänge durch Possessiva, Adverbien	Zusammenstellung nominaler und verbaler Bestandteile mit Zusammenhang	Formulierung eindimensionaler Zusammenhänge, kausale Erklärungen	Verknüpfung von Perspektiven, Reziprozität der Perspektiven in einem fachlichen Feld	Verknüpfung mehrerer fachlicher Perspektiven, interdisziplinäres Denken

- **Übergang Schule/Beruf:**
- Gezielte sprachliche Bildung und Förderung in der Berufsorientierung - Fachsprachenkompetenz
- Strategien der Lesekompetenz und Textproduktion (s. z. B. Konzept des hess. Instituts für Qualitätsentwicklung)
- Einbettung in Maßnahmen der Berufsorientierung und Vermittlung
- Berufsbildende Schulen mit einer Sprachbildungs- sowie Sprachförderkompetenz versehen (s. VOLI, hess. Inst.)
- Lernstrategien (auch im sprachlichen Bereich) vermitteln, die zum lebenslangen Lernen befähigen
- Perspektive: Verankerung von Mehrsprachigkeit/ sprachlicher Bildung in der Erwachsenenbildung

„Bumerang“: Arbeitsprobe

Abbildungen - Bau des Bumerangs Triton IV



Konsequenzen für die Bildungspolitik

- Mehrsprachigkeit als dauerhaftes Phänomen verstehen und durchgängige sprachliche Bildung und Förderung im System verankern (weg vom Modell und Projekt und der Beliebigkeit hin zur verbindlichen Aufgabe)
- Verankerung von sprachlicher Bildung/Förderung im Sinne von sprachsensiblen Unterricht/DaZ in der Lehreraus- und Fortbildung – in Verbindung mit interkultureller Bildung (bzw. transkult. Bildung, Migrationspädagogik)
- Implementierung von Konzepten der Zusammenarbeit mit Eltern
- Die Übergänge im Bildungssystem im Auge haben
- Curricula

- **Ressourcen:**
- Fachpersonal ist vorhanden – Aus- und Fortbildungssystem braucht Stärkung
- Beratungs- und Begleitsystem (in Zus.arbeit mit oder neben Schulaufsicht)
- Netzwerke (z.B. Im Sozialraum und/oder an den Übergängen) fördern (z.B. Entlastungsstunden für koordinierende Tätigkeiten)
- Mittel für die Elternbeteiligung
- In langen Zeiträumen denken!!!

- Danke für Ihre Aufmerksamkeit
- www.raa.de
- www.förmig.uni-hamburg.de
- www.eucim-te.eu/32341

Wider die Halbsprachigkeit-Hypothese – eine qualitative Perspektive auf Vielsprachigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Volker Hinnenkamp
Hochschule Fulda University of Applied Sciences
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
D-36039 Fulda

volker.hinnenkamp@sk.hs-fulda.de

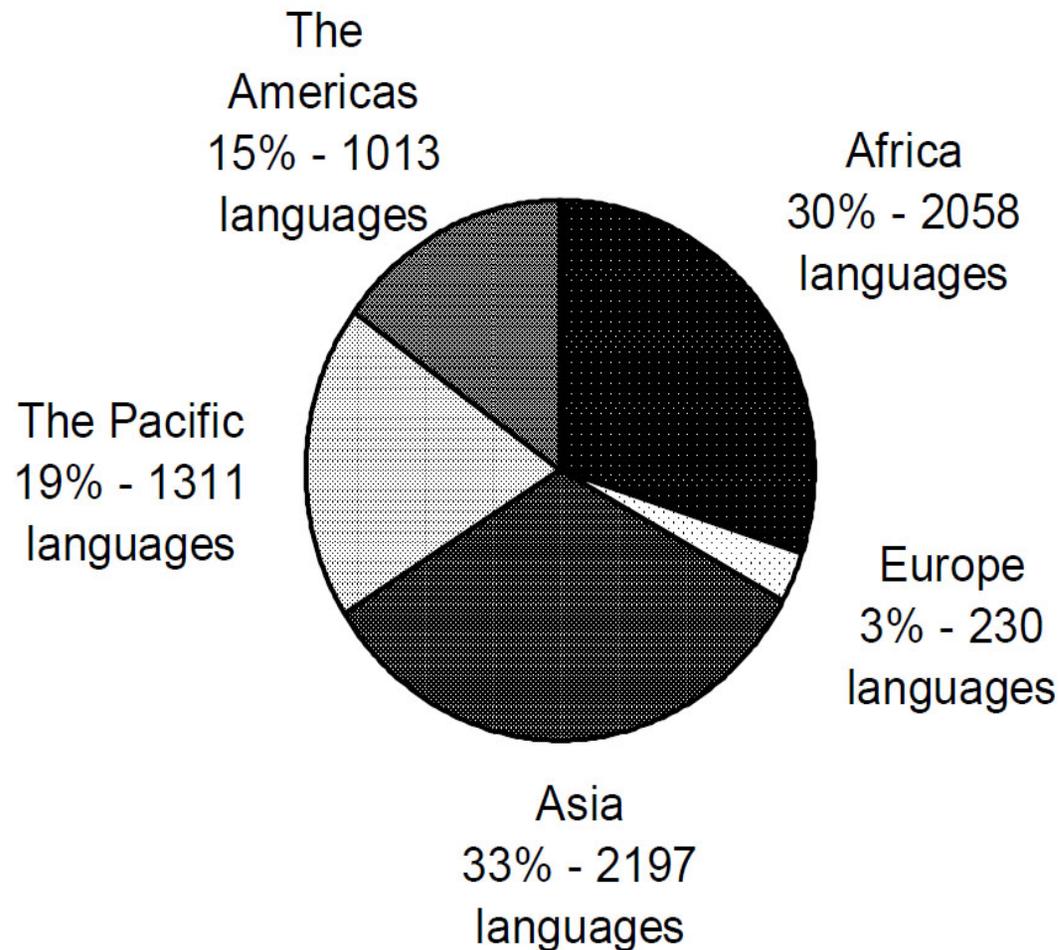


Zwei Drittel der Menschheit sind mehrsprachig

- Ca. 6000 Sprachen verteilen sich auf ca. 200 Staatsnationen
- Beispiele für extreme Mehrsprachigkeiten:
 - Indonesien 722 Sprachen
 - Papua New Guinea 830 Sprachen
 - Nigeria 521 Sprachen
 - Indien 445 Sprachen
 - und Deutschland? → 69 Sprachen

vgl. http://www.ethnologue.com/ethno_docs/distribution.asp?by=country

Verteilung der Sprachenvielfalt nach Kontinenten



Diese Formen der Mehr- oder Vielsprachigkeit präsentieren das, was als „halbsprachig“ bezeichnet wird:

→ der ungleichgewichtige Gebrauch der involvierten Sprachen;

→ die funktional-restriktive Verwendung bezogen auf je unterschiedliche Situationen und Kontexte.

Anerkennung des
Nebeneinander, Miteinander und
Ineinander von Sprachen und
Sprachvarietäten

Mehrsprachige Unvollkommenheit

„Für den Menschen gibt es weder eine vollkommene Beherrschung seiner Sprache noch eine völlig homogene Sprachgemeinschaft. Es gibt nie und nirgends ein perfektes, homogenes Monosystem, immer und überall nur unvollkommene heterogene Polysysteme. Das Verhältnis des Menschen zu seiner Sprache ist nicht das der vollkommenen Einsprachigkeit, sondern im Gegenteil das der unvollkommenen Mehrsprachigkeit und der mehrsprachigen Unvollkommenheit.“

(Mario Wandruszka 1979: 313; meine Hervorhebung)

Eigene Forschungsperspektive zur Vielsprachigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund:

→ Wie wird der vielsprachige Alltag mit all den unterschiedlichen linguistischen Ansprüchen von den Jugendlichen gemanagt?

Eigene Forschungsperspektive zur Vielsprachigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund:

→ Wie wird der vielsprachige Alltag mit all den unterschiedlichen linguistischen Ansprüchen von den Jugendlichen gemanagt?

→ Welche spezifischen Formen der Vielsprachigkeit bilden sich dabei heraus?

Eigene Forschungsperspektive zur Vielsprachigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund:

→ Wie wird der vielsprachige Alltag mit all den unterschiedlichen linguistischen Ansprüchen von den Jugendlichen gemanagt?

→ Welche spezifischen Formen der Vielsprachigkeit bilden sich dabei heraus?

→ Inwieweit ist die spezifische Sprache der Jugendlichen mit ihrem Migrationshintergrund verknüpft?

Eigene Forschungsperspektive zur Vielsprachigkeit von Jugendlichen mit Migrationshintergrund:

→ Wie wird der vielsprachige Alltag mit all den unterschiedlichen linguistischen Ansprüchen von den Jugendlichen gemanagt?

→ Welche spezifischen Formen der Vielsprachigkeit bilden sich dabei heraus?

→ Inwieweit ist die spezifische Sprache der Jugendlichen mit ihrem Migrationshintergrund verknüpft?

→ Was bedeutet diese Sprache den Jugendlichen hinsichtlich der Frage der Anerkennung durch die Gesellschaft bzw. ihrer repräsentativen Institutionen?

These 1

Es fehlt eine gesicherte Basis, um von „doppelseitiger Halbsprachigkeit“ sprechen zu können.

Die untersuchten Formen der Vielsprachigkeit widersprechen vielmehr dem Eindruck eines defizitären „halbsprachigen“ Gebrauchs

Begründung 1

Die Jugendlichen weisen in ihren Sprachalternationen (*Code-Switching*) und ihren Sprachmischungen (*Code-Mixing*) eine systematische Geregeltheit auf, die so weit geht, dass grammatische Strukturen so unterschiedlicher Sprachen wie Deutsch und Türkisch *kompatibel* gemacht werden.

Begründung 2

Neben der Verwendung unterschiedlicher Sprachen (hier Deutsch und Türkisch) wird auch von einer Vielzahl von *Varietäten, Stilen, Genres und Kommunikationsweisen* Gebrauch gemacht: Bislang habe ich Stegreiferzählungen und Sprachspielereien näher untersucht. Sie weisen zum Teil eine *virtuose und kunstvolle Integration von Sprachen und Stilen* auf.

Begründung 3

In den Sprachverwendungen stellen die Jugendlichen ein hohes *normatives Bewusstsein von Sprache* aus:

(i) von den an sie gestellten sprachlichen Ansprüchen;

Begründung 3

In den Sprachverwendungen stellen die Jugendlichen ein hohes *normatives Bewusstsein von Sprache* aus:

(i) von den an sie gestellten sprachlichen Ansprüchen;

(ii) an die Formen der Vielsprachigkeitsverwendung;

Begründung 3

In den Sprachverwendungen stellen die Jugendlichen ein hohes *normatives Bewusstsein von Sprache* aus:

- (i) von den an sie gestellten sprachlichen Ansprüchen;
- (ii) an die Formen der Vielsprachigkeitsverwendung;
- (iii) an ihre eigene Varietät, die sie im untersuchten Fall als „gemischt sprechen“ bezeichnen, und die sie als einen *eigenständigen Code* betrachten (Soziolinguisten sprechen von einem „We-Code“).

These 2

Traditionelle Konzepte der Zwei- und Mehrsprachigkeit sowie die Unterscheidungen von Erst-, Zweit- und Muttersprache greifen nicht mehr

→ von Sprache zu „Sprachigkeit“ (*linguaging* anstelle von *language*)

→ Kompetenzen sind komplex plurikulturell und vielsprachig oder sogar gemischt zusammengesetzt

Daraus folgt

- Vor aller Sprachförderung muss eine evidenzbasierte *Politik der Anerkennung* der unterschiedlichen Sprachigkeitsformen der Kinder und Jugendlichen stehen.
- Ein moderner Sprachunterricht muss realistischer Weise auf *qualitativen* Diagnosen basieren, die die Einsicht in die *Potenziale* und *Kompetenzen* lebensweltlicher Formen von Mehrsprachigkeit in Rechnung stellt.

Fragen der Anerkennung

„Die These lautet, unsere Identität werde teilweise von der Anerkennung oder Nicht-Anerkennung, oft auch von der Verkennung durch die anderen geprägt, sodass ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen wirklichen Schaden nehmen, eine wirkliche Deformation erleiden kann, wenn die Umgebung oder die Gesellschaft ein einschränkendes, herabwürdigendes oder verächtliches Bild ihrer selbst zurückspiegelt. Nichtanerkennung oder Verkennung kann Leiden verursachen, kann eine Form von Unterdrückung sein, kann den anderen in ein falsches, deformiertes Dasein einschließen.“

(Charles Taylor 1993: 13f.)

Beispiel

01 O: **İndim, Sema'yı arıyorum bakıyorum.**

Bin ausgestiegen, bin los nach Sema schauen

02 **Bi baktım Matthias'ı diyor hey kannsch du mi: mitnehmen?**

Auf einmal hab ich Matthias gesehen, sagt er

03 **Is- isn Freund von mir, mit dem ich früher inner Sch- eh Klasse**

04 **war. He:, kannschte mi: mitnehmen **diyo**, eh i hab niemand **diyo****

sagt er

sagt er

05 **sonst muss ich mit- mitm Dings mitm Bus oder mit der U-Bahn**

06 **Augsburg'a gelmem lazım diyo + İyi dedim, gel + baktım geldi=**

nach Augsburg muss ich, sagt er. Okey, hab ich gesagt, komm +

hab ich geschaut, ist

07 **Sema da Sema'yı da aldım (+) und dann hab i: gsehn Vedat**

Sema auch angekommen, hab ich Sema mitgenommen

08 **kommt auch (+)**

→ Sieben Sprachwechsel in acht Zeilen.

Beispiel

- 07 **F:** He:: der **Bus**fahrer ist (h)ein **Sack** hey
- 08 **A:** Hehehe *valla:::h* hehe
- 09 **F:** der kommt (h)der kommt immer zu spät he
- 10 **A:** *Otobüsün dolu olmasına çok gıcık oluyom* hey Mann
ge + voll
- 11 **F:** Ja weisch (+) *girdik* (h) {*giriş/giriyoz=şimdi*} *içeriye*
- 12 **A:** ((lacht))
- 13 **F:** *bi- bize* (.....) (+) seid mal leise *diyor* ehh das regt mich
auf he
- 14 **A:** ((lacht))

- 01 **F** Türkisch
- 02 **A** Deutsch
- 03 **F** Türkisch
- 04 **A** Deutsch
- 05 **F** Türkisch
- 06 **A** Türkisch
- 07 **F** Deutsch
- 08 **A** Türkisch
- 09 **F** Deutsch
- 10 **A** Türkisch / Deutsch
- 11/13 **F** Deutsch / Türkisch / Deutsch / Türkisch / Deutsch

Beispiel

- 06 **Kenan baktı Taner'e ben de ikisine bakıyom (+) Taner hat**
Kenan hat zu Taner geschaut und ich hab beide angeschaut (+)
- 07 **gesagt °kaza yapmışlar°. Und dann hat er Vollbremsung eingelegt**
die haben einen Unfall gemacht
- 08 **hemen arabayı park ettik kenara (+) wir sind aus dem Auto raus**
wir haben das Auto geparkt am Straßenrand
- 09 **gesprungen arabadan nasıl çıktımızı bilmiyoz (+) yolu nasıl**
wie wir aus dem Auto raus sind, wissen wir nicht (+) wie ich die
- 10 **geçtim karşı tarafa kaza tarafın onu bilmiyon={eğer} bi**
Straße überquert habe, wie zur Unfallstelle das weiß ich nicht={wenn} ein
- 11 **araba gelse hätt es mich grad überfahrn.**
Auto gekommen wäre

Soziolinguistik der Globalisierung

Sprache → im Fließen, permanent vertikalen und horizontalen Bedingungen unterworfenen Prozess

→ je nach Ort und erwarteter Funktion
polyzentrisches und vielschichtiges Phänomen
(Skalierung)

Von Sprache zu Sprachigkeit → Heteroglossie,
Hybridität, Polylingualität

„Polylinguale Norm“ von Sprachigkeit:

„SprachnutzerInnen verwenden all diejenigen linguistischen Angebote, die ihnen zur Verfügung stehen, um ihre kommunikativen Ziele optimal zu erreichen, auch unabhängig davon, wie gut sie die involvierten Sprachen können; das schließt auch ein, dass die SprachnutzerInnen durchaus um den Tatbestand wissen – und auch davon Gebrauch machen –, dass einige dieser Angebote von einigen SprecherInnen als nicht zueinander passend angesehen werden.“

(J. Normann Jørgensen 2008: 163).

Globales Bedingungsgefüge von Sprachigkeit

→ Bedingungen weltweiter Migration und Diaspora

→ Bedingungen von Globalität, Urbanität, Inter- und Transkulturalität

→ Bedingungen weltweiter Vernetzbarkeit

Phänomene polylingualer Sprachigkeit

NEU: „Crossing“

„Amalgamierung“

„Oszillieren“

„Hybridisierung“

ALT: „Transfer“

„Code-Switching“

„Diglossie“

Karamella
Mister Sella
Wie Was
Karamaz
Hantschus Pantschus
Hey Hey
Zicki Zacki
Sexy Bumm

Karamella
Sexy Sella
Arkadasch
Leck mich am Arsch

Jimi Jimi Jaguar
Jimi Jimi Jaguar
Ecco Becco Señorito
Bye Bye Yeah

(4) Tristitia quoque cordis coram Deo non placet ei, quanquam tristitiam coram mundo permittat, (5) sed non vult, *das ich gegen yhm betrübt sol sein*, (6) sicut dicit: 'Nolo mortem peccatoris'; item: 'Laetamini in Domino.' (7) Non vult servum, *der sich nit guts zu yhm versehe*, (8) haec scio, (9) sed *wohl zehen mal in einem tag wurd ich anderst zu sinn*, (10) et tamen resisto satanae. (Luthers Tischreden, Veit Dietrichs Notizen, Dez. 1531; No 122; nach Stolt 1964)

[(4) Denn vor Gott ist Trauer des Herzens, was ihm nicht gefällt, auch wenn er Trauer vor der Welt erlauben mag, (5) aber er will nicht, dass ich vor ihm betrübt sei, (6) er sagt: 'Ich will nicht des Sünders Tod'; und: 'Freut Euch im Herrn.' (7) Er will keinen Diener, der nicht gut mit ihm steht, (8) dies weiß ich, (9) aber wohl zehn mal am Tage änderte sich mein Sinn, (10) und ich widerstehe dennoch dem Teufel.]

Bona nox
bist a rechter Ochs
bona notte,
liebe Lotte,
bonne nuit!
Pfui, pfui, good night, good night,
heut müeß ma no weit.
Gute Nacht, gute Nacht,
's wird höchste Zeit,
gute Nacht!
Schlaf fei g'sund
und bleib recht kugelrund.

Gedicht, das dem jungen Mozart von der Mutter vorgetragen wurde.

Legende

{kommt}	unklar
fährt /{Pferd}	mögliche Alternativen
(xxxxx)	unverständlich, ungefähre Länge der unverst. Passage
(())	Kommentar, Außersprachliches, z.B. ((1,5 Sek.)), ((lachen))
#((Komm.)) dadada#	Reichweite des Kommentars
wie-	Äußerungsabbruch
ne(?)	Halbfragen
ihn	Assimilation (ihn anstatt ihnen)
sa:gt, sa:::gt	Vokallängung, Grad der Längung
langsam, dasssss	Halten des Konsonanten, je nach Intensität
damit	intonatorisch hervorgehoben, betont
DAS	laut
°da°	leise
°°hier°°	extrem leise
ach was	langsam
und dann	extrem langsam
>darüber<	schnell
>>bereits<<	sehr schnell
/ver/ste/hen/	stakkatohaftes Sprechen; "abgehackt", silbisch
+	Pause, unter 1 Sekunde
(+)	Mikropause, deutliches Absetzen
(h)	Zögern, (z.B. er (h)kommt)
=	schneller Anschluss
kom[men	
[da	Überlappung und Ort der Überlappung
nasil	andere Sprache als Deutsch
wie, wie	Übersetzungszeile

Transkript „Eingang“

- 01 K: *Afiyet [olsun*
Guten Appetit
- 02 M: [[((Husten))
- 03 M: *Afiyetle beraber olsun*
Guten Appetit miteinander
- 04 U: *Geber*
Verreck!
- 05 K: *Afiyet şeker olsun*
Zuckersüßen Appetit
- 06 ((2 Sek.))
- 07 U: Stirb langsam
- 08 M: *hahaha + bizde (+) kaseti açtı=„stirb langsam“ yazıyor*
Bei uns hat er die Kasette angemacht, da steht „stirb langsam“ drauf
- 09 #((in Lachen übergehend))U-Uğur „stirb langsam“ *okuyor* hahaha#
U- Uğur liest „stirb langsam“
- 10 #((Lachen geht ca. 6 Sek. weiter, K. und U. lachen mit))
- 11 M: ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha [ha ha ha ha ha ha ha ha ha ha#
- 12 K: #((Aus dem Lachen heraus)) [Stirb langsam (.....)]
- 13 {sıtrb/stirb} langsam, {Alter}#
- 14 U: {°...°}
- 15 M: ((aus dem Lachen heraus)) *Bak orda ne yazıyor, Ei-gang* hahaha
Schau, was da steht, Ei-gang, {Ei/Mond}Gang
- 16 (+) {Ei/Ay}Gang
- 17 U: Ei{n}gang
- 18 K: *Nerde bunun {ayı /Ei-i}*
Wo ist hier {der Mond/das Ei}
- 19 M: **He?**
- 20 K: *Nerde bunun {ayı /Ei-i}*
Wo ist {der Mond /das Ei}
- 21 M: ((hüstelnd, in Lachen übergehend)) eh [eh ha ha ha
- 22 K: [{{Ay/Ei-}Gäng
- 23 M: *Doğru lan*
Stimmt Mann

- 24 U: *Nerde bunun {ay/ Ei-i}oğlum*
Wo ist diese{r/s} {Mond/Ei}, mein Junge
- 25 M: *Yoa: + #((betont gedehnt)) *ay-ym-gang*# (+) ay{t}gang haha ya*
Nö
- 26 #((engl. Aussprache)) **ein** geyn **zwei** geyn#
- 27 U: *Ayının Gangı (+) hıhıhı*
Der Gang des Bären
- 28 K: Eingang (+) Zweigang
- 29 ((0,5 Sek.))
- 30 M: [**ha!**
- 31 U: [{Weitergang /zweiter Gang}
- 32 K: {°...°}
- 33 M: *Dün ne filmleri vardı?*
Was für Filme gab es gestern?
- 34 U: *Dün mü?*
Gestern?

Transkript „Eingang“: Spielabfolge

- (Z 15) **Ei-gang**
- (Z 16) **{Ei/Ay}Gang**
- (Z 17) Ei{n}gang
- (Z 18) {ayı / Ei-i}
- (Z 20) {ayı / Ei-i}
- (Z 22) {Ay/Ei-}Gäng ((engl.? [ai gæŋ]))
- (Z 24) *bunun* {ayı / Ei-i}
- (Z 25) *ay-yin-gang*
- (Z 25) ay{i}gang
- (Z 26) #((engl. Akzent)) **ein** geyn **zwei** geyn# ([[ain gein svai gein]; ~ ~ ~))
- (Z 27) *ayının* Gang-i
- (Z 28) Eingang (+) Zweigang
- (Z 31) {Weiter-/zweiter} Gang

Transkript „Wolfgang“: Spielabfolge

- Wolfgang *adı* Wolfgang [Wolfgang sein Name ist Wolfgang]
- Wolfgang *Wolf'un oğlu* Molf [Wolfgang Wolf sein Sohn Molf]
- Wolfgang *Wolf'un oğlu* Molfgang [Wolfgang Wolf sein Sohn Molfgang]
- Wolfgang *Wolf'un oğlu* in Wolfsburg [Wolfgang Wolf sein Sohn in Wolfsburg]
- Adam* drei mal *Wolf oldu* Doppelwolf [Der Mensch war drei mal Wolf Doppelwolf]
- Ama* Wolfsburg'da *oynuyor* [Aber er spielt in Wolfsburg]
- Wolfgang *oynuyor ama* wo wo [Wolfgang spielt aber wo wo]