

Hopf, Diether

Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern

Zeitschrift für Pädagogik 51 (2005) 2, S. 236-251

urn:nbn:de:0111-opus-47518

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung

Roland Merten

Aufwachsen in Armut – Belastungen und Belastungsbewältigung.
Einführung in den Thementeil 149

Christian Palentien

Aufwachsen in Armut – Aufwachsen in Bildungsarmut.
Über den Zusammenhang von Armut und Schulerfolg 154

Sabine Walper

Tragen Veränderungen in den finanziellen Belastungen von Familien zu
Veränderungen in der Befindlichkeit von Kindern und Jugendlichen bei? 170

Corina Wustmann

Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung.
Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen 192

Thomas Gabriel

Resilienz – Kritik und Perspektiven 208

Allgemeiner Teil

Daniel Tröhler

Geschichte und Sprache der Pädagogik 219

Diether Hopf

Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern 237

Diskussion: Standards in der Lehrerbildung

Walter Herzog

Müssen wir Standards wollen? Skepsis gegenüber einem
theoretisch (zu) schwachen Konzept 253

Sabine Reh

Die Begründung von Standards in der Lehrerbildung.
Theoretische Perspektiven und Kritik 260

Fritz Oser

Schrilles Theoriegezerre, oder warum Standards gewollt sein sollen.
Eine Replik auf Walter Herzog 267

Ewald Terhart

Standards für die Lehrerbildung – ein Kommentar 276

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister
der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften 281

Besprechungen

Heinz-Elmar Tenorth

Otto Hansmann: Jean-Jacques Rousseau (1712–1778)
Hartmut von Hentig: Rousseau oder Die wohlgeordnete Freiheit
Alfred Schäfer: Jean-Jacques Rousseau. Ein pädagogisches Porträt 291

Kurt Kreppner

Heinz Kindler: Väter und Kinder – Langzeitstudien über väterliche Fürsorge
und die sozioemotionale Entwicklung von Kindern 300

Andreas Pfister

Anne Fehlberg: Sozialarbeit in der Stricher-Szene. Über die Situation von
Strichern und mögliche Handlungskonzepte am Beispiel von Stricherprojekten ... 304

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 307

Diether Hopf

Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern¹

Zusammenfassung: Nach wie vor ist die Frage unbeantwortet, wie Schule und Unterricht mit den Herkunftssprachen und der Verkehrssprache bei Schülern mit Migrationshintergrund umgehen sollten. Im vorliegenden Aufsatz wird der Stand der hierauf bezogenen Forschung methodenkritisch bewertet. Es zeigt sich, dass den Herkunftssprachen – entgegen der verbreiteten Ansicht – keine fördernde Funktion für das Erlernen der Verkehrssprache zukommt. Weiterreichende Untersuchungen zum schulischen Lernen werden auf ihre Relevanz befragt sowie Schlussfolgerungen für die schulische Praxis und die künftige Forschung zur Diskussion gestellt.

1. Einleitung

Die seit den 1960er-Jahren in der deutschen Regelschule stark gestiegene und weiterhin steigende Zahl von Schülern mit anderer Muttersprache als Deutsch hat frühzeitig die Frage aufgeworfen, wie man diese Kinder am besten schulisch betreuen könne, insbesondere wie mit ihrer Herkunftssprache und der entstehenden Zweisprachigkeit umzugehen sei. Entwickelten sich in den 1950er- und 1960er-Jahren die Initiativen und Modelle im Umgang mit diesen Schülern vor Ort, indem Lehrerinnen und Lehrer mit großem Engagement und Einfallsreichtum das Bestmögliche zu tun versuchten, so nahmen sich später auch Pädagogen, Psychologen und Linguisten jenseits der Schule dieser Fragen an. Im folgenden Text sollen Befunde aus empirischen Untersuchungen darauf befragt werden, welche Hinweise sie für die Gestaltung von Schule und Unterricht in Hinblick auf die Rolle der Herkunftssprachen und der Verkehrssprache des Migrationslandes² geben und welchen Einfluss die Sprachen auf das Zustandekommen der Lernerfolge insgesamt haben. Dabei wird nach der Tragfähigkeit der Annahmen und der forschungsmethodischen Vorgehensweisen gefragt werden müssen, unter denen bisherige Forschungsergebnisse erzielt und interpretiert worden sind.

Kernkriterium, unter dem die Auswirkungen der unterschiedlichen Sprachnutzung und -förderung betrachtet werden, sind die schulischen Leistungen der betroffenen

- 1 Der Text baut auf einem Gutachten auf, das ich 1999 für ein EU-Projekt verfasst habe und das eine Durchsicht der verfügbaren wissenschaftlichen Literatur enthielt; eingeschlossen waren darin auch diejenigen Arbeiten, die anlässlich der in Kalifornien per Volksentscheid 1997 beschlossenen Abschaffung des bilingualen Unterrichts publiziert wurden bzw. eine Aufarbeitung der vorhandenen Literatur darstellten. Eine Vorfassung des Textes hat auch bei der Entstehung der Empfehlung „Schule und Migration“ der Heinrich-Böll-Stiftung (2004) für Diskussionen zur Verfügung gestanden. Für wertvolle Hinweise zu einer früheren Fassung des Textes danke ich Peter Martin Roeder.
- 2 Die zu diesem Themenbereich gehörigen Termini werden, national wie international, uneinheitlich gebraucht. Ich werde die in der deutschen Diskussion gewöhnlich verwendeten Begriffe ohne neue Definitionsversuche benutzen, soweit Missverständnisse nicht befürchtet zu werden brauchen. Vgl. hierzu auch Oksaar (2003).

Kinder und Jugendlichen, und zwar nicht nur in der Herkunftssprache und der Verkehrssprache, sondern auch in anderen Schulfächern. Denn den Schulleistungen wird von allen Beteiligten – in einer Wissensgesellschaft wie der unseren zu Recht – zentrale Bedeutung beigemessen. Sicherlich bewirken Schule und Unterricht noch vieles andere, soziales Lernen beispielsweise, Stärkung der Selbstwirksamkeit (sensu Bandura)³, oder bei Kindern anderer Muttersprache die Unterstützung bei ihrer Auseinandersetzung mit der Rolle der Herkunftskultur. Aber der Leistungsaspekt ist von außerordentlicher Bedeutung nicht nur für den künftigen Lebenslauf jedes Kindes in beruflicher und gesellschaftlicher Hinsicht, sondern auch für die Entwicklung seines Selbstbildes während der Schulzeit sowie für die Akzeptanz durch Mitschüler und Lehrer.

Die Schulleistungen haben neuerdings zusätzliche Aufmerksamkeit erfahren, insofern sich herausgestellt hat, dass im internationalen – auch im europäischen – Vergleich die deutschen Schulen nicht gerade glänzend dastehen.⁴ Die Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund liegen dabei, wie auch in zahlreichen anderen Studien immer wieder gezeigt wurde, nach wie vor deutlich unter denen der Schüler ohne Migrationshintergrund.⁵ Dieses auch in vergangenen Zeiten schon beobachtete Phänomen mit einer durchschnittlichen Minderbegabung der Migranten zu erklären, ist sicher nicht gerechtfertigt.⁶ Vielmehr befinden sie sich in der Schule des Ziellandes in einer Lernsituation, die sie erheblich überfordert, wenn keine umfangreichen unterstützenden Maßnahmen getroffen werden.

2. Zum Forschungsstand

2.1 Themenspezifische Forschung

Die thematisch einschlägigen Studien lassen sich, vereinfacht gesprochen, unter methodischen Gesichtspunkten in drei Gruppen⁷ einteilen:

- 3 Vgl. etwa die Berichte über den Modellversuch „Selbstwirksame Schulen“, z.B. Jerusalem/Schwarzer (1999).
- 4 Vgl. z.B. Baumert u.a. 1997 (TIMSS), und Baumert u.a. 2001, 2002 und 2003 (PISA).
- 5 Über die Gründe für die Gruppenunterschiede wird, insbesondere anlässlich der neueren internationalen Vergleiche, die je nach Land verschieden starke Abweichungen zwischen den beiden Gruppen zeigen, kontrovers diskutiert. Deutschland gibt ein auch im Ländervergleich ungünstiges Bild ab.
- 6 Schon Lee (1966) verweist auf eine bimodale Verteilung der Einwanderer nach diesem und anderen Kriterien, jedenfalls nicht auf eine Verteilung, die ihren Mittelwert unterhalb des Mittelwertes der Einheimischen hätte. Zu den griechischen Migranten vgl. die detaillierte Studie von Hopf (1987) in der u.a. Herkunft, Sozialstatus und Bildungsaspiration vor der Migration rekonstruiert werden; es zeigt sich, dass die Migranten eine positiv ausgewählte Gruppe darstellen. Jedenfalls führt die Klassifizierung der Arbeitsmigranten beispielsweise nach ihrem Sozialstatus im Migrationsland in die Irre, wenn man sich über die Lernpotentiale dieser Menschen ein Bild verschaffen will.
- 7 Longitudinaluntersuchungen müssen nach Einzelfall zugeordnet werden.

- Zum einen gibt es ein umfangreiches Corpus von Arbeiten, die sich als *Begleitforschung* charakterisieren lassen. Hierbei handelt es sich um Evaluierungen unterschiedlicher Schul- oder Unterrichtsarrangements, deren Ergebnisse beschreibend, nicht selten aber auch – ungerechtfertigter Weise – kausal erklärend dargestellt werden. Unter ihnen befinden sich auch Untersuchungen mit sehr großen Schülerzahlen. Es ist evident, dass die Ergebnisse solcher Arbeiten nicht generalisierbar sind; sie stellen ein – oft hoch interessantes – Erfahrungsmaterial bereit, das zu weiterer Forschung anregen kann.
- Zweitens existieren zahlreiche *Querschnittsuntersuchungen*, die, auch in großem Maßstab, verschiedene schulische und unterrichtliche Maßnahmen sowie Lernergebnisse erheben und Beziehungen zwischen ihnen statistisch überprüfen, wobei zuweilen Vergleiche innerhalb oder zwischen Ländern und Nationen gezogen werden. Der hierbei erzielte Erkenntnisgewinn ist dabei oft beträchtlich. Aber selbst wenn mithilfe von Strukturgleichungsmodellen Zusammenhänge zwischen Variablen identifiziert werden, die eine Überprüfung von hypothetisch formulierten Abhängigkeiten erlauben, so können derartige Befunde (trotz der oft verwendeten kausalen Sprache) dennoch nur hypothetische Auskünfte über Ursache-Wirkung-Zusammenhänge geben. Studien dieser Art können durchaus repräsentativ, also generalisierbar auf die Populationen sein, aus denen die Stichproben stammen; hinter den gefundenen Zusammenhängen stehen jedoch in der Regel zahlreiche Vermittlungsprozesse, die bestenfalls näherungsweise fassbar sind.⁸
- Drittens finden sich einzelne *experimentelle* Studien⁹, bei denen die teilnehmenden Schüler nach dem Zufall einer Experimentalgruppe oder einer Kontrollgruppe zugeteilt worden sind. Solche Untersuchungen geben, wenn die Voraussetzungen experimentellen Forschens berücksichtigt wurden (vgl. z.B. Bortz 1984), zuverlässig Auskunft über Ursache und Wirkung, z.B. also über die Effekte bilingualen Unterrichts im Vergleich zum üblichen Unterricht. Nur die Ergebnisse solcher Studien lassen sich auch hinsichtlich der von ihnen aufgedeckten kausalen Zusammenhänge generalisieren; allerdings, und dies bleibt oft unbeachtet, nur auf die Population, aus der die Stichprobe stammt,¹⁰ und nur auf analoge Maßnahmen in Schule und Unterricht.

8 Gerade von den besonders eindrucksvollen Studien dieses Types wird immer wieder auf diese methodischen Grenzen hingewiesen, vgl. z.B. Baumert u.a. (2003, S. 18).

9 Rossell/Baker (1996) haben in den USA fünf experimentelle Untersuchungen identifiziert. Greene (1998) sichtet in seiner Reanalyse der Metaanalyse von Rossell/Baker die dort aufgeführten Studien unter strengeren methodischen Ansprüchen. Er kennzeichnet schließlich 11 Studien als brauchbar, von denen er die genannten fünf experimentellen Untersuchungen als die methodisch verlässlichen hervorhebt. Sie beziehen sich allerdings auf recht spezifische Stichproben. Vor kurzem ist eine erste breit angelegte experimentelle Studie in Gang gekommen, deren zu erwartende Ergebnisse wichtige Erkenntnisfortschritte erhoffen lassen, vgl. Calderón u.a. (2003).

10 Wenn man z.B. die in Frage stehenden Unterrichtseffekte bei Secondary Freshmen mexikanischer Immigranten in Arizona im Vergleich zu einheimischen Schülern überprüft hat, so können die identifizierten Ursache-Wirkung-Zusammenhänge auf die dortigen untersuch-

Betrachtet man die *in Deutschland* bis heute vorliegende Forschung über die Schüler mit Migrationshintergrund, insbesondere die Untersuchungen zu der Frage, wie die Schule mit den Herkunftssprachen und mit der deutschen Sprache umgehen sollte, so kann man sich des Eindrucks nicht erwehren, dass in den letzten 40 Jahren die Chance vertan worden ist, mithilfe angemessener Forschungsmethoden die notwendigen Vorklärungen für die optimale Gestaltung von Schule und Unterricht herbeizuführen. In der BRD gibt es seit den 60er-Jahren des vorigen Jahrhunderts eine zwischen und innerhalb der Bundesländer bestehende große Vielfalt¹¹ der (sprachlichen, meist muttersprachlichen) Beschulung der Schüler mit Migrationshintergrund, ohne dass eine wissenschaftlich verlässliche Evaluierung der Auswirkungen auch nur einer einzigen Form dieses Unterrichts durchgeführt worden wäre. Dagegen gibt es eine Reihe von Begleituntersuchungen sowie eine fast schon unüberschaubare Literatur, in welcher die Diskussion um die Sprachen- und Leistungsfrage teils mit klugen und plausiblen Argumenten, teils mit emotional aufgeladener Schärfe geführt wird. Befürwortung oder Ablehnung des einen oder anderen Modells basieren dabei einerseits auf allgemeinen Überlegungen, andererseits auf einem bunten Strauß von mehr oder weniger einschlägigen wissenschaftlichen Untersuchungen. In aller Regel wird deren wissenschaftliche Tragfähigkeit jedoch nicht ernsthaft geprüft. Aufgrund der Versäumnisse der Forschung befinden wir uns somit noch heute in einer Situation, in der die Schulpolitik und -verwaltung, aber auch die Lehrer nicht auf Befunde zurückgreifen können, die es erlauben, bestimmte Unterrichtsarrangements unter Verweis auf ihre wissenschaftlich verlässlich nachgewiesenen Vorzüge einzuführen, andere dagegen begründet abzulehnen.

Auch der Rückgriff auf Untersuchungsergebnisse aus *anderen Schulsystemen* ergibt keine Sicherheit darüber, was hierzulande getan bzw. vermieden werden sollte. Denn entweder fehlt den ausländischen Untersuchungen ähnlich wie den deutschen die erforderliche methodische Strenge oder ihre Ergebnisse lassen sich nicht oder nur mit größten Einschränkungen auf die hiesige Situation übertragen. Denn auch wenn sie verbreitete methodische Fehler vermeiden, indem sie z.B. einen befriedigenden Zeitabschnitt umfassen, lassen sie sich in der Regel nicht unmittelbar verwenden: zu groß ist ihre Abhängigkeit vom Kontext der dortigen schulischen Situation und unüberschaubar sind die vielen möglichen Wechselwirkungen mit anderen als den gemessenen Variablen, mit denen man bei pädagogischen Forschungen immer rechnen muss. Was die erwähnten fünf experimentellen Studien betrifft, die Rossell/Baker (1996) in ihrer Metaanalyse der einschlägigen Forschung gefunden haben, so lassen sich auch bei ihnen

ten Populationen, aus denen die Stichproben gezogen wurden, ohne Vorbehalte übertragen werden. Ob sie aber z.B. für Angehörige der türkischen Minorität in Xanthi (Griechenland) gelten, die sich die Verkehrssprache aneignen, oder für Albaner, die in Köln Deutsch lernen, darf nicht unterstellt werden, sondern bedarf der erneuten Überprüfung. Dabei können die Ergebnisse jener Vorforschung außerordentlich hilfreich sein, um Irrwege zu vermeiden und präzise Hypothesen zu formulieren.

11 Für die ältere Zeit vgl. Rixius/Thürmann (1987), neuere Bestandsaufnahmen finden sich bei Gogolin/Neumann/Reuter (1998), sowie bei Reich/Hienz de Albentis (1998).

Schlüsse von den untersuchten Stichproben nur auf die – jeweils spezifischen – Populationen ziehen, aus denen sie stammen.

Besondere Aufmerksamkeit haben in letzter Zeit die Untersuchungen von Thomas/Collier (1997 und 2002) erfahren, die aus Sekundäranalysen vorliegender Daten (Zeugnisse, Tests etc.) großer Schülerzahlen in verschiedenen Teilen der USA bestehen. Dabei werden Lernerfolge und -misserfolge in Abhängigkeit von den verschiedenen herkunfts- und verkehrssprachlichen Programmen in der Schule überprüft. Die Autoren kommen, nachdem sie zuvor die Forschung der vergangenen 25 Jahre verworfen haben, zu eindeutig formulierten Schlussfolgerungen, welche bestimmte Formen bilingualer Beschulung zum einzig richtigen Weg für das Erlernen der Verkehrssprache und den allgemeinen Schulerfolg im Migrationsland erklären. Folgerichtig geben sie bis ins Detail gehende Handlungsanweisungen für Lehrer, Eltern und Bildungspolitiker und warnen eindringlich vor Entscheidungen, die von ihren Anweisungen abweichen. Die nähere Betrachtung der Publikationen zeigt allerdings, dass die Untersuchungen aus methodischen Gründen ungeeignet sind für die kausalen Schlüsse, die gezogen werden, und damit auch für die Formulierung der gegebenen Handlungsanweisungen. Insbesondere beruhen die wichtigsten Schlussfolgerungen nämlich auf Längsschnittdaten von Schülern, deren Leistungen über mehrere Jahre aus den Zeugnissen und Testergebnissen rekonstruiert wurden. Das Problem dabei ist die extrem hohe Schwundrate in den Längsschnittgruppen, die 94 % beträgt (Thomas/Collier 1997, S. 30 und passim). Bei einer so hohen Mortalität in den untersuchten Stichproben lassen sich die in der Studie getroffenen Schlussfolgerungen nicht aufrecht erhalten. Allerdings kann man aus der Fülle der dargebotenen Erhebungsdaten interessante Einsichten gewinnen und gezielte Hypothesen für künftige, methodisch angemessen verfahrenende Studien ableiten.

Da die aktuelle Diskussion oft den Eindruck vermittelt, man verfüge über das notwendige Wissen, um Entscheidungen für die Gestaltung von Schule und Unterricht zu treffen, die wissenschaftlich überzeugend belegt seien¹², sollen zentrale Annahmen, die gern als Forschungskonsens bezeichnet werden, wenn zugunsten muttersprachlichen oder bilingualen Unterrichts argumentiert wird, hier kurz kommentiert werden:

1. Eine optimale kognitive Entwicklung bei Kindern mit Migrationshintergrund könne es, so das Argument, nur dann geben, wenn die Schüler ihre Erstsprache bis zum Stadium der formalen Operationen (*sensu* Piaget), also etwa bis zum Ende der Grundschulzeit, differenziert fortentwickeln. Diese ursprünglich von Cummins (1979, deutsch 1984) formulierte Aussage bezieht ihre Überzeugungskraft nicht aus verlässlichen empirischen Untersuchungen, sondern Cummins stellt darin eine Hypothese auf, deren Bestätigung oder Widerlegung nach wie vor aussteht.¹³

12 Vgl. z.B. Reich/Roth u.a. (2002), die die Ergebnisse von Thomas/Collier (1997), ausführlich berichten und partiell ihren eigenen Empfehlungen zugrunde legen.

13 Thomas und Collier (1997) knüpfen explizit an diese These an. In der deutschen Diskussion ist neuerdings eine gewisse Zurückhaltung zu beobachten, es setzt sich, wenn auch sehr spät, die Erkenntnis durch, dass wissenschaftliche Belege fehlen.

2. Auch die Position, Unterricht in der Herkunftssprache sei, bei gleichem Zeitbudget, für den Erwerb der Verkehrssprache nötig oder förderlich, lässt sich aus methodisch akzeptierbarer Forschung nicht absichern.
3. Zweisprachige Beschulung habe keine negativen Auswirkungen auf die sprachliche und leistungsbezogene Entwicklung eines Schülers, so eine weitere Annahme. Es gibt aber keine überzeugenden Belege, worauf diese sich stützen kann, jedenfalls nicht bei gleichem Lernzeitbudget.¹⁴
4. Die Annahme, dass Herkunftssprachen und Verkehrssprache bei bilingualen Kindern und Jugendlichen sich gegenseitig aufgrund von Transfereffekten beeinflussen, und zwar im Sinne einer Förderung des Sprachlernens, bedarf erst noch der Erforschung. Angesichts der Ergebnisse neuerer Untersuchungen zum Transfer beim Sprachlernen (vgl. z.B. Haag/Stern 2000) ist Skepsis angebracht.

Die Durchsicht der Forschung im In- und Ausland führt zu dem enttäuschenden Ergebnis, dass man zwar vielerlei interessante Anregungen finden und eine Fülle von untersuchungswerten Hypothesen bilden kann, aber kein sicheres Wissen zur Verfügung steht, welches als Grundlage für schulisches Handeln in unserer Situation dienen kann.¹⁵ Akzeptiert man eine solche Beschreibung des Standes der Forschung, so kann dies durchaus als ein Gewinn betrachtet werden im Vergleich zu der Situation, wie sie sich gegenwärtig hierzulande darstellt, wo oft eine ungerechtfertigte Sicherheit über Richtig und Falsch das Handeln angeleitet hat.

Man braucht in dieser Situation dennoch nicht auf Hilfen aus der Wissenschaft zu verzichten, vielmehr führen einige allgemeinere Befunde aus den Sozialwissenschaften konstruktiv weiter, insbesondere aus der pädagogischen Psychologie, die tendenziell Universalien menschlichen Lernens betreffen.

2.2 Forschungen zum schulischen Lernen

Auch heute noch verleiten die meisten der von den Befürwortern zweisprachiger Erziehung vorgetragenen Interpretationen vorhandener Forschung – und es gibt kaum andere als befürwortende Stimmen in der deutschen wissenschaftlichen Diskussion – zu Optimismus hinsichtlich der Lernerfolge der Schüler mit Migrationshintergrund in beiden Sprachen und in den Schulfächern. Ihnen entgeht dabei, von gelegentlichen Bemerkungen abgesehen, dass Lernleistungen primär und systematisch von der Lernzeit, genauer gesagt: von der Lernzeit, die ein Schüler aktiv mit der jeweiligen Sache verbringt (time on task), abhängen und dass dies als der *entscheidende* Faktor für Lernerfolg angesehen

14 Thomas/Collier (1997, 2002) vertreten den Standpunkt, dass bilingualer Unterricht teilweise sogar zu Leistungen führt, die deutlich über denen der Schüler ohne Migrationshintergrund liegen. Die Befunde dieser Untersuchungen erlauben jedoch aus methodischen Gründen eine solche Aussage nicht.

15 Anders Reich, Roth u.a. (2002); Thomas/Collier (1997, 2002).

werden muss. Die oft anzutreffende Annahme der Möglichkeit einer, salopp ausgedrückt, *kostenlosen* Zweisprachigkeit, einer Kompetenzvermehrung also, die nicht mit Nachteilen oder Belastungen an anderer Stelle erkaufte werden müsste, speist sich offenbar aus bekannten Beispielfällen gelungener Zwei- oder Mehrsprachigkeit¹⁶ und Erfolgen in mehr als einem Bildungssystem; oder sie geht auf die Beobachtung von Kindern zurück, denen die beiden Sprachen ihrer – meist sprachverschiedenen – Eltern zuzufiegen scheinen. Aber der notwendige Blick auf die allgemeinen Tendenzen und auf die Schüler insgesamt – also auch auf die durchschnittlichen und die lernlangsamen Kinder – lässt ein anderes Bild entstehen. Zweisprachigkeit kostet zusätzliche Lernzeit, und zwar in ganz erheblichem Umfang. Dieses Faktum mag im Fall des intellektuellen Überfliegers nicht auffallen; im Normalfall bedeutet es entweder beträchtliche Abstriche in anderen Lernbereichen oder hohe Zusatzbelastung oder beides. Jedenfalls darf man sich nicht den Blick verstellen lassen durch die wenigen glücklichen „Gewinner“ bi- oder multilingualer Entwicklung: sie sind entweder in ungewöhnlichen Familiensituationen aufgewachsen und haben von dort intensive Förderung erfahren, oder sie gehören zu einer intellektuellen Elite, deren Erfolg auch ein noch so ungeeignetes Schulmodell nicht hätte verhindern können.

Den besten Zugang zur Ausdifferenzierung dieser Überlegungen und zu ihrer Übersetzung in schulisches und bildungspolitisches Handeln eröffnet das seit vielen Jahrzehnten bewährte Modell schulischen Lernens, das Carroll 1963¹⁷ formuliert hat und das sich in der Zwischenzeit, gelegentlich in erweiterter oder verfeinerter Form, mehr als irgendein anderes lernpsychologisches Modell in Theorie und Praxis als nützlich erwiesen hat. In dem Modell werden eine Reihe von Faktoren benannt und in Beziehung zueinander gesetzt und so geordnet, dass sie Lernerfolg vorherzusagen oder zu erklären erlauben. Der Grad des Lernerfolgs ist dabei eine Funktion des *Verhältnisses der aufgewendeten zur benötigten Zeit*; der resultierende Wert kann maximal 1 werden, liegt aber in der Regel darunter, weil es die Situation, in der alle Variablen optimal ausgeprägt sind, in der Realität nicht gibt. Von den im Modell enthaltenen Variablen – a) zugestandene Lernzeit (Lerngelegenheit); b) Zeit, die ein Schüler bereit ist, mit Lernen einer Aufgabe aktiv zu verbringen (time on task); c) benötigte Lernzeit für eine spezielle Aufgabe unter optimalen Bedingungen (Begabung); d) Qualität des Unterrichts; und e) Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen (Mischung von allgemeiner und verbaler Intelligenz)

16 Aber vielleicht gilt selbst in solchen Fällen, würde man sie genau untersuchen, was Harley/Wang (1997, S. 44), die Forschungslage zusammenfassend, so formulieren: „Monolingual-like attainment in each of a bilingual's two languages is probably a myth (at any age).“

17 Vgl. Carroll (1963, 1973, 1989). Ich will aus Platzgründen dies aufklärende Modell nicht explizieren, empfehle aber seine Betrachtung unter der spezifischen Problematik, die hier zur Diskussion steht. Das Modell konzentriert sich auf die schüler- und unterrichtsnahen Variablen und geht auf andere Faktoren wie z.B. den Sozialstatus der Eltern nicht ein. Über Carroll hinausgehende Modelle finden sich vielfach, vgl. z.B. Biddle/Ellena (1964) oder neuerdings Baumert u.a. (2003, S. 18), der auf zahlreichen Vorarbeiten aufbaut. Diese Modelle differenzieren in der Regel aber nicht im individual-psychologischen Bereich, wie es das Carroll'sche Modell tut.

– hat sich die Variable „time on task“, von Carroll erstmals an prominenter Stelle formuliert, in den Forschungen der vergangenen Jahrzehnte für die Vorhersage von Lernerfolg als besonders effektiv erwiesen (vgl. z.B. Karweit 1989; Helmke/Weinert 1997). Sie ist, ebenso wie die zur Verfügung gestellte Lernzeit¹⁸ und die Qualität des Unterrichts, von außen stärker beeinflussbar als andere Variablen des Modells und insofern für Überlegungen zur Gestaltung von Schule und Unterricht besonders interessant.

Wie ausgedehnt man sich die Lernzeit vorstellen muss, die Schüler mit Migrationshintergrund benötigen, um in der Verkehrssprache und den Schulfächern das Leistungsniveau ihrer Mitschüler ohne Migrationshintergrund zu erreichen, lässt sich nur vermuten, weil es keine methodisch akzeptablen und auf die hiesigen Verhältnisse übertragbaren Untersuchungen gibt, die sich der Frage direkt annehmen. Wir wissen aber beispielsweise aus internationalen Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen, dass durchschnittlich 6 bis 7 Jahre schulisches Lernen notwendig sind, um in einer Fremdsprache eine funktionale Sprachkompetenz zu erreichen (die freilich deutlich unter der Kompetenz muttersprachlicher Gleichaltriger liegt, vgl. Carroll 1975, S. 275). Andere Studien, die sich nicht mit dem üblichen Lernen einer Fremdsprache in der Schule befassen, sondern von Schülern mit Migrationshintergrund handeln, verweisen auf eine Lerndauer von bis zu 10 Jahren, bis diese einen Sprachstand erreicht haben, welcher mit dem der Schüler ohne Migrationshintergrund vergleichbar ist.¹⁹ Die verfügbaren Berichte machen es jedenfalls hoch wahrscheinlich, dass eine ganz erhebliche Lernzeit erforderlich ist, damit Schüler mit Migrationshintergrund das Niveau der Schüler ohne Migrationshintergrund erreichen, allein schon in der Verkehrssprache.

Was den Zeitbedarf in den Fächern betrifft, so sind unsere Kenntnisse ebenfalls lückenhaft; in diesem Bereich sind auch die Lernvoraussetzungen außerordentlich heterogen, nicht zuletzt bei den so genannten Seiteneinsteigern (vgl. auch Thomas/Collier 1997 und 2002). Man kann aufgrund der Vorhersagen des Carroll'schen Modells allerdings davon ausgehen, dass bei nachhaltiger Intervention, insbesondere bei substanzieller Vermehrung der verfügbaren Lernzeit (unter Sicherung der gleichsinnigen Vermehrung der time on task), nicht nur bessere Lernerfolge erzielt werden können als unter vielen der bislang üblichen Lernbedingungen, sondern dass sich auch die Zeitspanne bis zum Erreichen der Ziele verkürzt. Inhaltlich muss sich die vermehrte Lernzeit dabei direkt auf diejenigen Inhalte und Aufgaben richten, die gefördert werden sollen und den

18 Diese Variable ist ebenfalls von herausragender Bedeutung, wie bereits Wiley and Harnischfeger (1974) gezeigt haben. Vgl. auch u.a. die Ergebnisse der internationalen TIMS- und PISA-Studien (z.B. Beaton 1996; Baumert u.a. 2001). Baumert u.a. (2001, S. 416 ff.) bestätigen, dass die zur Verfügung gestellte Lernzeit für sich allein kein befriedigender Prädiktor von Schulleistung ist.

19 Vgl. z.B. Hakuta (2000); Rumberger (2000); Reich/Roth u.a. (2002, passim), sprechen von einem mehrjährigen Prozess, sie verweisen außerdem auf den wichtigen Unterschied zwischen dem Erwerb mündlicher und schriftlicher Fähigkeiten. Methodische Fragen des Vergleichs zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund in der Verkehrssprache werden z.B. von Rumberger 2000, angeschnitten. Auch DiCerbo's (2000) Literaturübersicht lassen sich zahlreiche Hinweise auf die Länge der Lernzeit entnehmen; die Qualität der dort gesichteten Literatur bleibt wiederum unbefragt. Vgl. auch Thomas/Collier (1997, 2002), passim.

Zielen entsprechen: auf die Schul- und Verkehrssprache also und auf das übliche schulische Curriculum. Denn es gibt keinen wissenschaftlich begründeten Anlass, sich hier auf das Eintreten positiver Transfereffekte zu verlassen.

Besondere Beachtung verdienen die Befunde, die zeigen, wie außerordentlich groß die Varianz der sprachlichen Lernergebnisse ist. Einerseits finden sich Untersuchungen – meist aus den für die linguistische Forschung charakteristischen Einzelfallstudien –, in denen sich hervorragende Resultate beim Erlernen zweier Sprachen in kurzer Zeit ergeben haben; hierbei spielt der förderliche familiäre Kontext eine entscheidende Rolle. Auf der anderen Seite stehen die vollständigen Misserfolge von mehrjährigem Unterricht in einer zweiten Sprache, wie sie beispielsweise Roeder (1985) dokumentiert. Solche Befunde sollten einen nicht zu optimistisch werden lassen, was die möglichen Lernerfolge in der Verkehrssprache betrifft, und in nicht wenigen Fällen dürfte auch eine großzügige Verlängerung der Lernzeit nur unbefriedigende Resultate hervorbringen. Auch hier dürfte der Einfluss des familiären Lebenszusammenhanges beträchtlich sein. Familien, in denen nur die Herkunftssprache benutzt wird – was sehr häufig der Fall ist –, stellen keinen förderlichen Rahmen für das Erlernen der Verkehrssprache bereit (vgl. auch Baumert/Watermann/Schümer 2003). Wohnt die Familie dann auch noch zusammen mit anderen Migrantenfamilien in einem sprachlich homogenen Umfeld, so wird der Erwerb der Verkehrssprache zusätzlich erschwert.

Betrachtet man an dieser Stelle erneut die erwähnten fünf methodisch akzeptierbaren experimentellen Studien, so hatte sich gezeigt, dass die im Unterricht eingesetzte Herkunftssprache positive Wirkungen auf das schulische Lernen ausübte, wenn man die Lernerfolge dieser Schüler mit den Kontrollgruppen vergleicht. Aber das dabei zutage tretende, am Ende der Untersuchungen leicht verbesserte schulische Leistungsniveau der Migrantenkinder lag dabei immer noch weit unter dem Durchschnitt. Es kann aber nicht die Frage sein, wie mithilfe der Herkunftssprache eine leichte Verbesserung der Schulleistungen herbeigeführt werden kann, wenn diese weiterhin deutlich unter dem Durchschnitt liegen. Vielmehr geht es darum, die zur Verfügung stehende Lernzeit optimal im Sinne der Schüler einzusetzen, sodass sie in der Lage sind, in der Verkehrssprache und den Schulleistungen mit den anderen Kindern möglichst gleichzuziehen oder, anders ausgedrückt, begabungsgemäße Lernergebnisse auch im Migrationsland zu erzielen. Unterricht in und mittels der Herkunftssprache müsste zur Klärung dieser Frage verglichen werden – und zwar auf methodisch korrekte Weise – mit einem Unterricht, der die entsprechende zusätzliche Lernzeit in und mittels der Verkehrssprache anbietet: welches wäre der Effekt dieser alternativen Maßnahme auf das allgemeine Leistungsniveau?²⁰ Carroll's Modell schulischen Lernens gibt darauf eine klare Antwort: Lernerfolge, für die aktive Lernzeit aufgewendet wurde, stellen sich in der konkret gelernten Auf-

20 Die experimentelle Studie von Kaufman (1968) in zwei New Yorker Schulen ist ein gutes Beispiel für dies Problem. Hier wurden die Kontrollgruppen mit Musik und Kunst beschäftigt (S. 523), während die Experimentalgruppen intensiven und intelligenten spanischen Sprachunterricht erhielten. Im Ergebnis waren letztere in 2 von 15 Testfällen etwas besser im Englischen, freilich deutlich überlegen im Spanischen.

gabe ein, nicht oder in nur unerheblichem Ausmaß an anderer Stelle; und um das allgemeine Ziel schulischen Gleichstandes der Schüler zu erreichen, bedarf es bei den Schülern mit Migrationshintergrund einer deutlichen Erhöhung der aktiven Lernzeit.

3. Mögliche Konsequenzen

Wenn die Lernerfolge der Schüler mit Migrationshintergrund in den Schulfächern und, damit in engem Zusammenhang stehend, in der Verkehrssprache verbessert und nach Möglichkeit auf das Niveau der Schüler ohne Migrationshintergrund angehoben werden sollen, muss die verfügbare und die aktive Lernzeit vor allem für die Verkehrssprache *in erheblichem Umfang* vermehrt werden. Denn die Beherrschung zunächst der Schulsprache, dann der Verkehrssprache allgemein ist der Schlüssel zum Schulerfolg, und Lesekompetenz die wichtigste Voraussetzung für den Lernerfolg in zentralen Schulfächern.²¹ Erst wenn diese Ziele erreicht sind, macht es Sinn, schulische Lernzeit für den Erhalt oder Ausbau der Kompetenzen in der Herkunftssprache bereit zu stellen. Allerdings kann es sinnvoll sein, in speziellen Situationen (z.B. Schulanfang, Quereinstieg) und für einen begrenzten Zeitraum die Herkunftssprachen zur Unterstützung des curricularen und verkehrssprachlichen Lernens heranzuziehen.

Die im Folgenden formulierten Vorschläge stellen nur eine grobe Skizze dessen dar, was durchdacht und getan werden müsste, um die beschriebenen Ziele zu erreichen. Auch die heterogenen Bedürfnisse von Gruppen und Altersstufen, die spezielle Interventionen erfordern, können hier nur angedeutet werden. Allgemein geltende Bedingungen für schulischen Erfolg wie z.B. die Stabilität der Schullaufbahn (im Unterschied zum Pendeln zwischen den Schulen des Herkunfts- und des Migrationslandes) werden hier nicht eigens aufgeführt.

Unter den heutigen Bedingungen von Schule und Unterricht lassen sich die genannten Ziele nur zum Teil erreichen, Verbesserungen gegenüber der gegenwärtigen Situation sind gleichwohl möglich. Positive Veränderungen sind zunächst zu erwarten, wenn intensive Lernmöglichkeiten im vorschulischen Zeitabschnitt eröffnet werden. Zwar kann man mit dem Erlernen einer zweiten Sprache in fast allen Altersstufen beginnen (vgl. z.B. Harley/Wang 1997; Oksaar 2003), doch wäre es ein erheblicher Startvorteil, wenn die Kinder mit Migrationshintergrund schon mit guten Deutschkenntnissen zur Einschulung kämen. Vielen Familien wird allerdings die Motivation fehlen, Angebote zum intensiven Deutschlernen schon vor Schuleintritt wahrzunehmen. Sie sollten daher auf den besonderen Nutzen des frühen Erlernens der Verkehrssprache für die weitere Schullaufbahn nachdrücklich hingewiesen und dabei unterstützt werden, die Angebote auch wahrzunehmen.

21 Vgl. auch Baumert u.a. (2003, S. 57). Bei gleicher Lesekompetenz gibt es auch einen gleichen Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund im Gymnasium, vgl. Baumert u.a. (2001, S. 374). Viele Lehrer wissen im übrigen längst um diese Zusammenhänge und bieten von sich aus Zusatzunterricht in Deutsch an, z.B. als „nullte“ Stunde vor Beginn des Schultages.

Zu Beginn der Grundschule bietet sich an, eine Zeit lang die curricularen Anforderungen an die Schüler mit Migrationshintergrund zu reduzieren²², damit der Schwerpunkt des Lernens auf der Verkehrssprache, insbesondere der Schulsprache liegen kann. Beim Unterricht der Verkehrssprache mit dem Schwerpunkt Schulsprache verdienen die schon vorliegenden Erfahrungen mit der Didaktik und Methodik von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache Berücksichtigung. Der Übergang in die Anforderungen des normalen Lehrplans kann dann schrittweise erfolgen. Es werden allerdings fachinhaltliche Lücken bestehen bleiben, sodass sich die Schullaufbahn dieser Kinder nicht unproblematisch gestalten wird, insbesondere beim Übergang auf die Realschule oder das Gymnasium oder hinsichtlich der Abschlüsse.

Eine *Veränderung der schulischen Rahmenbedingungen und des Unterrichts*, welche den Bedürfnissen der Schüler mit Migrationshintergrund entspricht, muss sich vor allen Dingen auf die ganz erhebliche Erhöhung der verfügbaren (und entsprechend der aktiven) Lernzeit richten, die schwerpunktmäßig zunächst für die Schulsprache und für die Schulfächer, dann für die Verkehrssprache allgemein aufgewendet wird. Ganztagschulen dürften sich hierfür am ehesten eignen; ersatzweise ist umfangreicher Zusatzunterricht (nachmittags, samstags, in Ferienkursen) denkbar. Den Schülern mit Migrationshintergrund kommt dabei wegen des sich mehrere Jahre hinziehenden Kompetenzerwerbs allein schon in der Verkehrssprache außerdem eine Schulstruktur entgegen, die eine vorzeitige Auslese vermeidet: das deutsche traditionelle Sekundarschulsystem ist für Schüler mit Migrationshintergrund ungünstig, da man nicht davon ausgehen kann, dass alle Kinder auch bei erheblichem zusätzlichem Lernangebot innerhalb der ersten vier (oder sechs) Schuljahre der Grundschule ein Niveau in der Verkehrssprache und den Schulfächern erreichen, welches ohne Einschränkung erlaubt, dem Unterricht in den weiterführenden Schulen zu folgen. Auch wenn die Schüler geeignete Kindergärten oder Vorschulen haben besuchen können, wird die Verteilung auf die Sekundarschultypen nach der 4. Klasse zu früh kommen.

Die bis hierher formulierten Aussagen beziehen sich auf die Schüler, die in Deutschland geboren oder vor Schulbeginn zugezogen sind. Nach wie vor gibt es jedoch eine große Zahl²³ von Kindern oder Jugendlichen, die erst im Schulalter nach Deutschland kommen (*Seiteneinsteiger*). Bei ihnen muss man davon ausgehen, dass viele von ihnen auch unter veränderten schulischen Rahmenbedingungen und bei intensiver schulischer Betreuung nur reduzierte Lernerfolge erzielen werden; selbst bei großen Anstrengungen von Seiten der Schüler und der Schule und erheblicher zusätzlicher Lernzeit wird es, jedenfalls bei den erst in höheren Klassenstufen einsteigenden Schülern, nur

22 Da die Inhalte nur weniger Fächer linear aufeinander aufbauen – und dann auch nur phasenweise –, indem z.B. die Kenntnis des Inhaltes A unbedingte Voraussetzung für das Erlernen des Inhaltes B darstellt, ist eine solche zeitweise Reduktion der Curricula durchaus machbar. Allerdings stellt die Reduktion des Lehrplans nur eine Notlösung dar, und die Zeit der Reduktion sollte so kurz wie möglich gehalten werden, weil das Fortschreiten der Schüler auch im schulinhaltlichen Bereich von großer Bedeutung ist.

23 Vgl. z.B. Stanat (2003, S. 252). Die große Gruppe der Aussiedler darf hier nicht vergessen werden.

selten gelingen, diesen zu einem ihren Begabungen angemessenen Lernerfolg zu verhelfen. Das Einreiselalter spielt dabei eine wichtige Rolle; bei der Einreise nach dem 8. Lebensjahr scheinen kaum überwindbare Probleme aufzutreten.²⁴ Interventionen müssen hier mehr noch als im Normalfall außerordentlich heterogenen Bedürfnissen auf flexible Weise gerecht werden. Für diese Schüler ist das gegliederte Sekundarschulsystem besonders schlecht geeignet. Auch *Schulanfänger* sind mit dem unmittelbaren Übergang in den deutschen Regelunterricht überfordert, sofern sie nicht zuvor Kindergärten oder Vorschulklassen, die ein spezifisches Betreuungsangebot aufweisen, besucht haben; auch für sie sind besondere Maßnahmen zu bedenken.

Für die Planung von Interventionen muss man sich vor Augen halten, dass nur ein Teil der Schüler mit Migrationshintergrund in *Ballungsgebieten* lebt, eine erhebliche Anzahl dagegen verstreut auf dem Land oder in kleineren Städten. Sie machen ein Problem unübersehbar, welches im Grunde auch in den großen Städten besteht, dass nämlich normalerweise einzelne oder eine größere Anzahl solcher Schüler mit *verschiedenen* Herkunftssprachen in einer Klasse zusammen sitzen.²⁵ Die Planung der Lernprozesse muss hierauf durch ein hoch differenziertes Angebot Rücksicht nehmen; die zahlreichen Berichte über Schulversuche mit Schülern nur einer Herkunftssprache²⁶ bieten für diese Problematik kaum Hilfen.

Schon die Betrachtung dieser wenigen Gruppen und Situationen – Seiteneinsteiger, Schulanfänger, Ballungsgebiete – macht deutlich, dass die *Anforderungen an den Unterricht* beträchtlich sind. Das betrifft sowohl die fachinhaltliche wie die sprachliche Seite. In vielen Fällen kann es beispielsweise eine Hilfe sein, zeitweise die Herkunftssprache als Vehikel zum Einstieg in die Schulsprache und ins curriculare Lernen zu benutzen. Angesichts der großen Zahl dieser Sprachen und schulfachlichen Kompetenzniveaus entsteht eine extrem ausgeprägte Heterogenität der Lernvoraussetzungen, auf die einzugehen den Lehrer überfordern muss. Denn schon bei der üblichen Varianz in den Schulklassen fühlen sich Lehrer oft nicht in der Lage, genügend Binnendifferenzierung zu praktizieren (vgl. Roeder 1985), auch wenn sie von deren Notwendigkeit überzeugt sind. In dieser Situation lassen sich die wirksamsten Hilfen von EDV-gestütztem Unter-

24 Vgl. die Hinweise aus der repräsentativen Rückwandererstudie bei Hatzichristou/Hopf (1995). Diese Studie hat im übrigen auch gezeigt, dass der muttersprachliche Unterricht, ja sogar rein muttersprachliche Schulen in Deutschland es unter den gegenwärtigen Bedingungen nicht leisten, die Schüler auf die Rückkehr in die heimatlichen Schulen vorzubereiten. Die immer noch verbreitete Annahme, eine intensive Förderung der Herkunftssprache im Migrationsland könne die rückwandernden Schüler hinreichend auf die schulische Eingliederung vorbereiten, hat sich als Illusion herausgestellt; Erfolg haben allenfalls Kinder, die zu Beginn der Grundschule remigrieren.

25 Die überwiegende Zahl der großen US-amerikanischen und kanadischen Studien bezieht sich auf bilinguale, nicht multilinguale Verhältnisse (frankophone oder hispanophone Minderheiten).

26 Fast ausnahmslos geht es hierbei um türkische Schüler – so als sei die Tatsache, dass die größte sichtbare Migrantengruppe türkischer Nationalität ist, ein vertretbarer pädagogischer Grund, nur für sie, nicht aber für alle, bestimmte Fördermaßnahmen anzubieten.

richt erwarten, der im Rahmen einer flexiblen Unterrichtsorganisation eingesetzt wird.²⁷

Gleich unter welchen schulstrukturellen Bedingungen verdient die *Pädagogische Diagnostik* besondere Aufmerksamkeit. Einerseits dient sie der Platzierung und Präzisierung von Interventionen, andererseits ist sie eines der wirksamsten Steuerungsinstrumente in Schule und Unterricht. Zensuren, Zeugnisse, Berechtigungen sollten bei den Schülern mit Migrationshintergrund zeitweise anders gehandhabt werden als bei den Schülern ohne Migrationshintergrund. Vor allem sollten die vorhandenen Kompetenzen in den Herkunftssprachen als Fremdsprachenleistungen in die Zeugnisse eingehen. In der Literatur finden sich zahlreiche Anregungen und Erfahrungsberichte hierzu.

Von Interesse ist in diesem Zusammenhang auch die oft als defizitär beklagte Fähigkeit der Lehrer, Schüler mit Migrationshintergrund zu diagnostizieren. Es ist wenig plausibel, dass die Fähigkeiten der Lehrer hier besondere Schwächen aufweisen. Vielmehr stellt sich ihnen eine außerordentlich schwierige und komplexe Aufgabe, die ohne fremde Hilfe kaum zu lösen ist, und oft bleiben sogar besondere Begabungen allein wegen der Defizite in der Verkehrssprache unerkannt. Hier könnten EDV-gestützte diagnostische Instrumente, die in allen Sprachen und Niveaus verfügbar sein müssten, wesentliche Hilfen für einen erfolgreichen Unterricht darstellen.

Die in diesem Text präsentierten Befunde, Argumente und Vorschläge unterstreichen die herausragende Bedeutung, die der Verkehrssprache und den normalen Schulleistungen zukommt, wenn die Schüler ein in ihren Möglichkeiten entsprechendes Leben im Zielland der Migration sollen führen können. Damit wird nicht der *Wert der Herkunftssprachen und der Herkunftskulturen* verkannt, die bei vielen Kindern und Jugendlichen eng und emotional mit ihrer Lebenssituation verbunden sind. Muttersprachliche Angebote scheinen, Erfahrungsberichten zufolge, gelegentlich auch wichtige, nicht-kognitive Nebenwirkungen zu haben, indem beispielsweise Mütter zu einer intensiveren kommunikativen Zuwendung zu ihren Kleinkindern veranlasst werden. Auch ist unstrittig, dass Zwei- oder Mehrsprachigkeit ein Gewinn für den Einzelnen, die Schule und Gesellschaft darstellt – sofern sie nicht erkaufte Defizite in der Verkehrssprache.

Den hohen Wert der Herkunftssprachen und -kulturen explizit und auch für die Schüler ohne Migrationshintergrund sichtbar herauszustellen, gehört deshalb durch-

27 Die Metaanalyse von Dillon/Gabbard (1998) über Untersuchungen zu multi- und hypermedialem Lernen enthält wichtige Hinweise auf hierbei zu berücksichtigende Faktoren, zeigt aber auch die Machbarkeit und Wirksamkeit solch eines Ansatzes. Ein computergestütztes Lernmodell für Schüler mit Migrationshintergrund hat Hopf (1984) vorgelegt. Es erlaubt, jede Herkunftssprache, soweit diese, etwa bei Seiteneinsteigern, zeitweise eingesetzt werden soll, als Hilfe für das Vorauslernen des Curriculum und das Erlernen der Schulsprache in flexibler Weise zu nutzen. Erste (positive) Erfahrungen mit einem einfacheren Modell des Einsatzes von EDV im Unterricht von Schulanfängern mit Migrationshintergrund liegen in dem von der Hertie-Stiftung geförderten Projekt „Deutsch und PC“ (2003) vor. Im übrigen gibt es eine Fülle einschlägiger Publikationen sowie Konferenzen und Projekte, aus denen sich nützliche Hinweise ergeben.

gänglich zu den zentralen Aufgaben von Schule und Unterricht. Sobald die Schüler mit Migrationshintergrund die Verkehrssprache beherrschen und im Lehrplan auf der Höhe ihrer Mitschüler sind, sollte dann auch wahlweise Unterricht in den Herkunftssprachen angeboten werden, wobei wiederum in Methodik und Didaktik auf die Vielzahl der Sprachen und der Niveaus Rücksicht zu nehmen ist; auch hier wird es ohne EDV-gestützten Unterricht nicht gelingen, die notwendige Differenzierung zu erreichen. Auch die Fortentwicklung der Sprachbewusstheit aller Schüler kann dann eine zunehmend wichtige Aufgabe der Schule werden; interessante diesbezügliche Überlegungen und Erfahrungen gibt es seit langem (vgl. z.B. Edelstein 1972).

Schließlich muss auf die besondere Dringlichkeit methodisch angemessener *Erforschung* der sich stellenden Fragen hingewiesen werden. Der beklagenswerte Zustand unseres diesbezüglichen Wissens und die nötigen methodischen Standards für künftige Untersuchungen sind oben skizziert worden. Forschungsethische Bedenken stellen sich hier zunächst nicht, da es keine verlässlichen Kenntnisse über die Auswirkungen der verschiedenen Maßnahmen gibt, man also nicht weiß, ob sich eine bestimmte Maßnahme positiv oder negativ auf die Teilnehmer auswirkt.²⁸ Insofern eignen sich die in Schule und Unterricht auftretenden Fragen bezüglich der Herkunftssprache und der Verkehrssprache sowie zum schulischen Lernerfolg von Schülern mit Migrationshintergrund in den meisten Fällen sogar für eine experimentelle Überprüfung unterschiedlicher Betreuungsformen.

Literatur

- Bandura, A. (1997): *Self-Efficacy. The exercise of control*. New York.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E., u.a. (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E., u.a. (2002) (Hrsg.): *PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E., u.a. (2003) (Hrsg.): *PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, J./Watermann, R./Schümer, G. (2003): *Disparitäten der Bildungsbeteiligung und des Kompetenzerwerbs. Ein institutionelles und individuelles Mediationsmodell*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, S.46-71.
- Beaton, A.E./Mullis, I.V.S./Martin, M.O., u.a. (1996): *Mathematics achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill: Boston College.
- Biddle, B.J./Ellena, W.J. (1964): *Contemporary Research on Teacher Effectiveness*. New York.
- Boos-Nünning, U. (1981): *Schulmodelle für ethnische Minderheiten. Drei Bundesländer im Vergleich*. *Berichte und Materialien der Forschungsgruppe ALFA Nr. 14*, Publikation alfa: Essen und Landau.
- Bortz, J. (1984): *Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler*. Berlin.

28 Zum methodologischen Hintergrund dieser Überlegungen vgl. neuerdings den wichtigen Aufsatz von Slavin (2002), aber auch die Überlegungen von Maxwell (2004).

- Calderón, M.E./Slavin, R.E. (2003): English Language Learners Scientific-Based Research: What does it look like? John Hopkins University: Center for Research on the Education of Students Placed at Risk.
- Carroll, J.B. (1963): A model of school learning. In: Teachers College Record, Vol. 64, No. 8, S. 723-733.
- Carroll, J.B. (1973): Ein Modell schulischen Lernens. In: Edelstein, W./Hopf, D. (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: Klett, S. 234-250.
- Carroll, J.B. (1975): The Teaching of French as a Foreign Language in Eight countries. Stockholm.
- Carroll, J.B. (1989): The Carroll Model. A 25-Year Retrospective and Prospective View. In: Educational Researcher, 18, 1, S. 26-31.
- Cummins, J. (1979): Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research, 49, 22, S. 222-251.
- DiCerbo, P.A. (2000): Lessons From Research: What Is the Length of Time it Takes Limited English Proficient Students to Acquire English and Succeed in an All-English Classroom? Washington D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education (NCBE).
- Dillon, A./Gabbard, R. (1998): Hypermedia as an Educational Technology: A Review of the Quantitative Research Literature on Learner Comprehension, Control, and Style. In: Review of Educational Research 68, S. 322-349.
- Edelstein, W. (1972): Ungefäherter Sprachunterricht. Begründung und Beispiel einer Curriculum-Sequenz. In: Edelstein, W./Schäfer, W./Becker, G.U. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht heute. Beiträge zur Theorie und Praxis. Schriftenreihe der Odenwaldschule, Heft 12. Frankfurt/Main.
- Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L. (1998): Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Pädagogik 44, S. 663-678.
- Greene, J.P. (1998): A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education. Austin: Tomás Rivera Policy Institute and University of Texas.
- Haag, L./Stern, E. (2000): Non scholae sed vitae discimus? Auf der Suche nach globalen und spezifischen Transfereffekten des Lateinunterrichts. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 14, S. 146-157.
- Hakuta, K./Butler, Y.G./Witt, D. (2000): How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency? Stanford University.
- Harley, B./Wang, W. (1997): The Critical Period Hypothesis: Where are we now? In: de Groot, A.M.B./Kroll, J.F. (Hrsg.): Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives. New Jersey, S. 19-52.
- Hatzichristou, Ch./Hopf, D. (1995): School adaptation of Greek children after remigration: Age differences in multiple domains. In: Journal of Cross-Cultural Psychology 26, S. 505-522.
- Heinrich- Böll- Stiftung (Hrsg.) (2004): Schule und Migration. In: Selbständig lernen. Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule, Band 3, S. 71-176. Göttingen.
- Hopf, D. (1984): Unterricht in Klassen mit ausländischen Schülern. Ein Konzept zur Individualisierung und Differenzierung in multiethnisch zusammengesetzten Klassen. Weinheim: Beltz.
- Hopf, D. (1987): Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler. Studien und Berichte Band 44. Max- Planck- Institut für Bildungsforschung: Berlin.
- Jerusalem, M./Schwarzer, R. (Hrsg.) (1999): Förderung von Selbstwirksamkeit bei Schülern und Lehrern. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Verbund Selbstwirksamer Schulen. Berlin.

- Karweit, N. (1989): Time and learning: A review. In: Slavin, R.E. (Hrsg.): School and classroom organization. Hillsdale, S. 69-95.
- Kaufman, M. (1968): Will Instruction in Reading Spanish Affect Ability in Reading English? In: Journal of Reading 11, S. 521-527.
- Maxwell, J.A. (2004): Causal Explanation, Qualitative Research, and Scientific Inquiry in Education. In: Educational Researcher 23, S. 3-11.
- Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reich, H.H./Roth, H.J. u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Bildung und Sport, Amt für Schule (Hrsg.), S. 1-54.
- Reich, H.H./Hienz de Albentis, M. (1998): Der Herkunftssprachenunterricht. Erlaßlage und statistische Entwicklung in den alten Bundesländern. In: Deutsch Lernen S. 3-44.
- Reich, H.H. (1996): Hemspråksundervisning. Herkunftssprachenunterricht in Schweden. Münster und New York: Waxmann.
- Rixius, N./Thürmann, E. (1987): Muttersprachlicher Unterricht für ausländische Schüler. Berlin: EXpress Edition.
- Roeder, P.M. (1985): Fallstudien zur Fachleistungsdifferenzierung in der Hauptschule. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. (Beiträge aus dem Forschungsbereich Nr. 11.)
- Rossell, C.H./Baker, K. (1996): The Educational Effectiveness of Bilingual Education. Research in the Teaching of English 30, S.7-74.
- Rumberger, R.W. (2000): Educational Outcomes and Opportunities for English Language Learners. Berkeley: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Slavin, R.E. (2002): Evidence-based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. In: Educational Researcher 31, S. 15-21.
- Stanat, P. (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E., u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, S. 243-260.
- Thomas, W.P./Collier, V. (1997): School effectiveness for language minority students. Washington D.C.: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Thomas, W.P./Collier, V. (2002): A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. University of California, Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE). Final reports.
- Valdés, G. (1997): Dual-Language Immersion Programs: A Cautionary Note Concerning the Education of Language-Minority Students. In: Harvard Educational Review 67, S. 391-429.
- Wiley, D.E./Harnischfeger, A. (1974): Explosion of a Myth: Quantity of Schooling and Exposure to Instruction, Major Educational Vehicles. Studies of Educative Processes, No. 8, Chicago 1974.

Abstract: *As yet, no answer has been given to the question of how the native language of students of migrant background and the lingua franca (German) should be dealt with by the school and in the classroom. The author critically evaluates pertinent research, focussing on the methods applied, and reaches the conclusion that the native languages apparently do not foster the learning of the lingua franca. He furthermore inquires into the relevance of broader studies on school learning and discusses consequences for school practice as well as for future research.*

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Diether Hopf, Lützelsteiner Weg 45, 14195 Berlin, E-Mail: dhopf@rz.uni-potsdam.de.