

Alle Jahre wieder!

Wann machen uns die PISA-Studien endlich wach?



Interkulturelle Schule als Regelschule

Landesintegrationsrat



Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Einleitung	7
1. Die Ergebnisse der Studie	8
2. Sozioökonomische Benachteiligung als Ursache für schlechte Leistungen	9
3. Die OECD-Studie und die Sprachen	11
4. Bildungssystem in der Zuwanderungsgesellschaft	12
5. Sprache und Anerkennung	14
6. Natürliche Zweisprachigkeit als Bereicherung in der Schule	15
7. Fazit	16
Quellenverweise	19

Impressum:

Landesintegrationsrat Nordrhein-Westfalen
Haroldstr. 14
D-40213 Düsseldorf
E-Mail: info@landesintegrationsrat-nrw.de
Internet: www.landesintegrationsrat-nrw.de

Autor:

Thomas Jaitner

September 2018, Auflage 2.000

V.i.S.d.P: Engin Sakal

Gestaltung, Layout und Druck: Dirk Schirra, FLYERALARM

Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



Der Landesintegrationsrat NRW wird institutionell gefördert
vom Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen

Vorwort

Meine Damen und Herren,
liebe Leserinnen und Leser,

die PISA-Studien haben mittlerweile Tradition. Wir erinnern uns: 2001 erschien die erste und löste in Deutschland einen Schock aus. 20% des getesteten Jahrgangs hatten grundlegende Probleme beim Lesen. In keinem anderen Land war der Zusammenhang von sozialer Herkunft der Jugendlichen und ihrem Schulerfolg so eng wie in Deutschland verknüpft. Davon waren die Migrantinnen und Migranten besonders betroffen.

Die LAGA NRW veröffentlichte damals einen Kommentar, dessen Titel unsere Hoffnung ausdrücken sollte: „PISA macht alle wach!“. Zusätzlich erarbeiteten wir ein Sofortprogramm, in dem wir bildungspolitische Maßnahmen für NRW vorschlugen. Die ersten beiden lauteten:
„I. Koordinierte Alphabetisierung und mehrsprachiges Lernen in der Grundschule.
II. Deutschlernen und Mehrsprachigkeit in der Sekundarstufe.“

Wir ließen uns damals von der Erkenntnis leiten, dass die nichtdeutschen Muttersprachen der Kinder und Jugendlichen nicht den Erwerb der deutschen Sprache behindern, sondern dass ihr schriftsprachlicher Ausbau die wichtigste Antwort auf die PISA-Studie war, weil er die intellektuelle Entwicklung der Kinder unterstützt, das Erlernen der deutschen Sprache erleichtert und ihre Identität stärkt.

Seit 2001 ist viel geschehen. Es wurden zahlreiche Maßnahmen ergriffen, die Aufmerksamkeit für die schulische Situation der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ist gewachsen und viele engagierten sich. Aber die neue Studie von 2018 macht deutlich: Vieles tun heißt noch nicht, das Richtige tun. Wir müssen

die Entwicklung der letzten Jahre kritisch überdenken. Es lohnt sich, dabei an unsere Überlegungen von 2001 anzuknüpfen. Die vorrangige Aufgabe besteht darin, die natürliche Zweisprachigkeit der Kinder und Jugendlichen für die gesamte Schule nutzbar zu machen: Für die Migrantenkinder als koordiniertes zweisprachiges Lernen Deutsch / Migrantsprache, für die nur deutschsprachigen Kinder als neuer Impuls für ein Fremdsprachenlernen gemeinsam mit Muttersprachlern. Es geht also um die Frage: Wie lernen Kinder Sprachen?

Die PISA-Studie 2018 ist in der Öffentlichkeit weitgehend untergegangen. Wir möchten dazu beitragen, das Resultat der Studie bekanntzumachen und zugleich darauf aufmerksam zu machen, dass die Schlussfolgerungen für die Praxis, die die Studie selber zieht, immer wieder nur die schlechten Schulleistungen produziert, die die Studie referiert. Wir müssen diesen Zirkel durchbrechen, und das geht nur durch eine massive Aufwertung der Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Das wird uns allen nutzen!



Ihr Tayfun Keltek
Vorsitzender des Landesintegrationsrates NRW



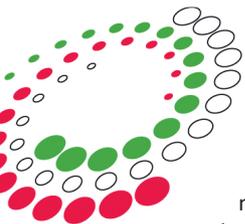
Einleitung

**Alle Jahre wieder!
Die OECD-Studie zu den Schulerfolgen von
Migrantinnen und Migranten sagt nichts Neues
– und das macht es nicht besser.**

Diesmal war die Reaktion der Medien auf das Erscheinen der Studie im März 2018 eher knapp, sie ähnelte einer gelangweilten Pflichtübung. Die Ergebnisse wurden kurz referiert, dann übernahmen wieder andere Themen die Aufmerksamkeit. Dabei waren die Befunde aus deutscher Sicht sehr interessant: An unseren Schulen schneiden die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich deutlich schlechter ab als ihre Klassenkameraden ohne Migrationshintergrund. Deutschland rangiert gemeinsam mit Österreich, Belgien, Dänemark, Finnland oder der Schweiz in einer Gruppe mit besonders schlechten Lernergebnissen. Da liegt eigentlich die Frage nahe: Warum haben sich die

Leistungen seit dem PISA-Schock aus dem Jahr 2000 trotz aller Maßnahmen, die es ja gegeben hat, nicht deutlich verbessert? Sind wir doch nicht „auf dem richtigen Weg“, wie die PISA-Ergebnisse der letzten Jahre einhellig aus den Kultusministerien kommentiert worden waren? Auf jeden Fall ist es an der Zeit, selbstkritisch den Weg der letzten Jahre zu überdenken. Dies ist umso wichtiger, weil multikulturelle und mehrsprachige Klassen mittlerweile zur Normalität in unseren Schulen geworden sind. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund (also solche, die entweder selber oder bei denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurden) sind keine unbedeutende Minderheit: Sie machen deutschlandweit 28% der gesamten Schülerschaft aus. „Die Migrationsbewegung hat die Zusammensetzung der Klassen grundlegend verändert“ (Studie S. 18). Es geht also um eine Kernfrage der Zukunft unserer Schulen.





1. Die Ergebnisse der Studie

Die OECD-Studie hat einen neuen Ansatz gewählt, um die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu beschreiben und zu erklären und um zugleich neue Ansätze für unterstützende Maßnahmen auszumachen. Es geht um das Konzept der „Resilienz“ (vgl. S. 17ff), also um die Fähigkeit, migrationsbedingte Probleme zu bewältigen und sie mit Hilfe persönlicher und sozial vermittelter Ressourcen als Anlass für Entwicklungen zu nutzen. Dadurch wird das Spektrum der Fragestellungen verbreitert. Es geht der Studie nicht nur um die schulischen Leistungen („academic proficiency“), sondern auch um das Gefühl der Zugehörigkeit zur Schule, die Zufriedenheit mit dem Leben, schulbezogene Ängste und die Leistungsmotivation („sense of belonging to school community, life satisfaction, schoolwork related anxiety, achievement motivation“). Der Blick auf die Schülerinnen und Schüler soll verändert werden: „Ein wesentliches Ziel dieses Berichtes besteht darin, das ‚Defizitmodell‘, das die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den aufnehmenden Ländern als Belastung betrachtet, durch ein ‚Ressourcenmodell‘ zu ersetzen, das sie als vollgültige Mitglieder ihrer Gesellschaft und als potentielle Bereicherung für das wirtschaftliche, soziale und kulturelle Leben sieht“ (S. 37).

Dieser neue Ansatz korrespondiert mit dem neuen Diskurs, der sich in den letzten Jahren in Deutschland entwickelt hat, und gibt ihm ein theoretisches Fundament. Es ist die Rede von der Überwindung des Mythos, Deutschland sei kein Einwanderungsland, von den Chancen, die Zuwanderung eröffne, einer Potenzialorientierung, dem Verzicht auf den erhobenen Zeigefinger bei Sprachfehlern von Kita-Kindern und dem Rat an die Eltern, sich zu Hause mit ihren

Kindern in der Herkunftssprache zu unterhalten oder schließlich das Verständnis von Mehrsprachigkeit als einer „Ressource beim Lernen“ und der Notwendigkeit einer „durchgängigen Sprachbildung“. Dieser Diskurs signalisiert einen Fortschritt in der Debatte und stößt sicherlich auf viel Zustimmung. Es stellt sich die Frage, ob der neue Blick auch zu neuen Handlungsorientierungen und Verhaltensweisen im schulischen Alltag führt, um in der Praxis wirksam sein zu können. Allein mit einem neuen Blick ist noch nicht viel gewonnen.

Betrachten wir nun die Ergebnisse für Deutschland genauer.

- Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund liegt bei 28%, also deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 23%. Dieser Anteil ist zwischen 2006 und 2015 ähnlich gewachsen wie in den anderen OECD-Ländern, allerdings weniger stark als in Österreich und der Schweiz.
- Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit sehr schwachen Leistungen (unterhalb von PISA Level 2) liegt bei denen mit Migrationshintergrund bei 43%. Er ist fast zweieinhalb Mal so hoch wie bei denen ohne Migrationshintergrund. Dieses Verhältnis von 2,5:1 liegt deutlich über dem OECD-Durchschnitt von 1,7:1. Deutschland schneidet hier international besonders schlecht ab.
- Die Leistungsunterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsländern sind anders als im OECD-Durchschnitt gering. So haben Schülerinnen und Schüler, die in der Türkei geboren wurden, ein ähnlich hohes Risiko für Leistungsschwächen wie solche aus Polen. Das gleiche gilt für die Schülerschaft der 2. Generation aus Italien und der Türkei.

- Auch bei den anderen Resilience-Dimensionen gibt es ein deutliches Auseinanderklaffen zwischen der Schülerschaft mit und ohne Migrationshintergrund: Sie haben eher das Gefühl, an der Schule nicht dazuzugehören, klagen eher über schulbezogene Ängste und sind insgesamt mit dem Leben unzufriedener. Hier liegen die Werte im OECD-Durchschnitt.
- Bei der Motivation liegt die Schülerschaft mit Migrationshintergrund deutlich über der ohne Migrationshintergrund.

- Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besuchen öfter Schulen mit einem schlechten Schulklima und klagen öfter über Mobbing und unfaire Behandlung durch Lehrpersonen. Allerdings berichten sie auch über Lehrkräfte, die sie unterstützen und ermutigen.

Dieser Befund kann nicht wirklich überraschen. Er entspricht den Alltagserfahrungen an den Schulen. Aber er wirft Fragen auf, die endlich gelöst werden müssen.

2. Sozioökonomische Benachteiligung als Ursache für schlechte Leistungen

Worauf sind die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zurückzuführen? Die OECD-Studie benennt zwei Ursachenkomplexe. Da ist zunächst ihre sozioökonomische Herkunft, gemessen am Beruf, Bildungsstand und Einkommen der Eltern. Auch in Deutschland kommen die Migrantinnen und Migranten eher aus benachteiligten Schichten (vgl. Tabelle 6.2, S. 155). Die sozioökonomische Herkunft hat deutliche Auswirkungen auf die schulischen Leistungen: Sie erklärt etwa 25% der Unterschiede in den Leistungen der Schülerschaft mit und ohne Migrationshintergrund. Auch das Wohlbefinden („Well-being“) wird davon beeinflusst, allerdings in geringerem Maße. Dafür

werden zwei Erklärungsansätze angeboten: Zum einen sind die Schülerinnen und Schüler in familiäre und nachbarschaftliche Netzwerke eingebunden, die ihnen Stabilität verleihen können, zum anderen definieren sie „Wohlbefinden“ anders (S. 153).



Die besonders schlechten Ergebnisse in Deutschland können nicht mit besonders schwierigen sozioökonomischen Voraussetzungen der Migrantinnen und Migranten erklärt werden. Vergleicht man die Unterschiede in der Herkunft der Schülerschaft mit und ohne Migrationshintergrund zwischen 2003 und 2015, so bleiben sie im EU- und OECD-Durchschnitt unverändert. In Deutschland dagegen haben sich die Unterschiede deutlich vermindert (Tabelle 6.6, S. 160). Eine Verbesserung der sozioökonomischen Herkunft führt bei der Schülerschaft mit Migrationshintergrund offensichtlich nicht automatisch zu besseren Schulleistungen. Darauf weist auch ein weiterer Befund hin. Wenn man beim sozioökonomischen Status die beiden oberen Terzile der Schülerschaft mit Migrationshintergrund mit dem unteren Terzil der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund vergleicht, dann sind im EU- und OECD-Durchschnitt die schulischen Leistungen der Schülerschaft mit Migrationshintergrund besser als die der Vergleichsgruppe.

Deutschland dagegen ist eines der wenigen Länder, in denen das Gegenteil der Fall ist. Die Schülerschaft mit Migrationshintergrund ist doppelt benachteiligt: Durch ihre sozioökonomische Herkunft und durch ihren Migrationshintergrund. Die Studie macht darauf aufmerksam, dass letzterer in Deutschland ein besonders großes Gewicht hat: „In mehreren Ländern, die sich an der PISA-Studie beteiligen, ist der Migrationshintergrund ein größeres Hindernis für das Erreichen schulischer Leistungen als eine sozioökonomische Benachteiligung“ (S. 169).

Was kann ein Schulsystem tun, um die sozioökonomische Benachteiligung auszugleichen? Die Studie wiederholt hier erneut ihre Vorschläge, die sie schon in der Vergangenheit gemacht hat. Sie benennt vor allem die Verhinderung einer frühzeitigen Selektion und den gezielten Einsatz zusätzlicher Ressourcen (S. 153). Diese Themen bleiben in der Tat auf der Tagesordnung der deutschen Bildungspolitik.



3. Die OECD-Studie und die Sprachen

Als migrationspezifische Ursache für schlechte Schulerfolge und schwaches Wohlbefinden, die ja gerade in Deutschland eine wichtige Rolle spielt, hat die Studie Sprachbarrieren („Language barriers“) ausgemacht. Darunter versteht sie unzureichende Kenntnisse in der jeweiligen Landessprache, in unserem Fall also der deutschen Sprache. Sprachbarrieren gelten als „Risikofaktor“ (S. 117) für die Verbesserung der Schulleistungen: „Sprachliche Geläufigkeit stellt sicher, dass die Schulkinder das Beste aus den Lernmöglichkeiten der Schulen machen können“ (S. 121). Sie produzieren eine geringere Lesekompetenz und ein Scheitern im Fachunterricht, auch dann, wenn dort wenig Sprache genutzt wird. Schließlich haben sie Folgen für das Wohlbefinden: „Sprachliche Geläufigkeit ermöglicht es Kindern mit Migrationshintergrund, aktiv am schulischen Leben teilzunehmen und ein Zugehörigkeitsgefühl zu ihrer Schulgemeinde und darüber hinaus zu entwickeln“ (S. 121).

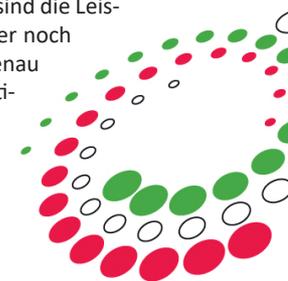
Sprachliche Geläufigkeit erwirbt man nach Annahme der Studie vor allem dadurch, dass man möglichst viel Kontakt mit der neuen Sprache hat. Eine große Rolle spielt deshalb die Frage, welche Sprache die Kinder mehrheitlich zu Hause sprechen: die deutsche oder ihre Muttersprache. Es zeigt sich, dass in Deutschland besonders häufig die Muttersprache gesprochen wird: Schülerinnen und Schüler der ersten Generation tun dies zu 80% gegenüber einem OECD-Durchschnitt von 60%, Schülerinnen und Schüler der 2. Generation immer noch zu 50% gegenüber 40% im OECD-Durchschnitt (S.125). Für die Studie stellt dies ein großes Problem dar, das das schlechte Abschneiden bei den schulischen Leistungen zur Folge hat.

Die Tatsache, dass viele Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mehrsprachig sind, spielt in der Analyse keine Rolle. Zwar wird kurz

erwähnt, dass individuelle Mehrsprachigkeit die „kognitive, soziale, persönliche, schulische und berufliche“ Entwicklung fördert (S. 273), doch wird auf spätere Studien verwiesen, die dieses Thema aufgreifen sollen.

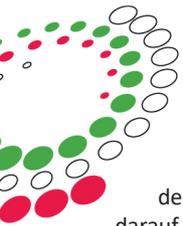
An dieser Stelle wird klar, dass die OECD-Studie Teil des Problems ist, nicht aber der Lösung. Wie kann man ausgerechnet bei einem Resilienz-Konzept die Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler einfach ausklammern, die doch eine ihrer wesentlichen Ressourcen sind? In der Muttersprache nehmen die Kinder ihre ersten Beziehungen auf und machen sich ein erstes Bild von der Welt. Die Muttersprache ist ein Erkenntnis ermöglichendes Instrument, sie speichert Traditionen und ist eine zentrale Quelle der Identität. Wenn man Kinder von dieser Ressource abschneidet, dann erschwert man ihre intellektuelle Entwicklung und gibt ihnen zugleich zu verstehen, ob mit oder ohne Worte, dass sie so, wie sie sind, nicht erwünscht sind. Natürlich ist der Erwerb der Landessprache Deutsch von grundlegender Bedeutung, aber es ist abwegig, ihn zu verbinden mit der Absage an die Muttersprache. Wie passt das mit dem „Ressourcenmodell“ zusammen?

Die hier deutlich werdenden Einstellungen und die sich daraus ableitende Praxis haben in den letzten Jahren den schulischen Umgang mit der Schülerschaft mit Migrationshintergrund charakterisiert. Im Ergebnis sind die Leistungen in Deutschland immer noch besonders schlecht. Was genau stimmt nicht an den Positionen der OECD-Studie und welche Schlussfolgerungen müssten gezogen werden, damit sich doch die Leistungen verbessern lassen?





4. Bildungssystem in der Zuwanderungsgesellschaft



Die Annahme der Studie, dass ein möglichst lang andauernder Kontakt mit der deutschen Sprache entscheidend für ihr Erlernen ist und es deshalb darauf ankommt, dass die Schülerinnen und Schüler auch zu Hause Deutsch sprechen, ist falsch. Durch den Zwang zur Kommunikation in der Zweitsprache, der durch das alltägliche Leben in Deutschland entsteht, erwerben sie in der Zweitsprache relativ rasch mündliche Sprachfähigkeiten in konkreten Situationen und Zusammenhängen. Die Anforderungen der Schriftsprache und komplexer Texte, die für das schulische Lernen von besonderer Bedeutung sind, erwachsen aber nicht einfach aus der Alltagskommunikation, sondern sie bedürfen eines spezifischen Inputs. Diese beiden unterschiedlichen Varietäten von Sprache, die Alltagskommunikation und die Bildungssprache, nennt der kanadische Wissenschaftler Jim Cummins bics basic interpersonal communicative skills, also eine grundlegende zwischenmenschliche Kommunikationsfertigkeit, die erfolgreich ist, ohne dass sie an Sprachrichtigkeit gebunden ist, und calp cognitive academic language profi-

ciency, eine kognitiv wissenschaftliche Sprachfähigkeit, bei der Sprachrichtigkeit unabdingbar ist und bei der typische Verständigungsmittel der Alltagskommunikation wie Mimik oder Gestik etc. keine Rolle spielen. Es ist erstaunlich, dass den PISA-Autoren diese Unterscheidung nicht geläufig ist, vielleicht liegt es daran, dass hier Pädagogen über sprachwissenschaftliche Themen urteilen, von denen sie wenig wissen.

Die Statistiken über den häuslichen Sprachgebrauch sind deshalb wenig aussagekräftig. Wenn die Schülerinnen und Schüler zu Hause Deutsch sprechen, aber auf bics - Niveau, dann werden sie in der Schule nicht automatisch Verstehensleistungen erbringen, die calp - Fähigkeiten voraussetzen. Wenn sie zu Hause dagegen ihre nichtdeutsche Muttersprache pflegen auf bildungssprachlichem Niveau, dann ist damit zu rechnen, dass ihnen das Erlernen der deutschen Sprache auf diesem Niveau leichter fallen wird. Gute schulische Leistungen sind dann eher zu erwarten. Vor dem Hintergrund dieser Unterscheidung wird auch die folgende alltägliche Erfahrung an den Schulen verständlich: Oft errei-

chen später nach Deutschland kommende Schülerinnen und Schüler, die in ihrem Herkunftsland alphabetisiert wurden, die Primarstufe absolvierten und damit die Gelegenheit hatten, ihre Muttersprache schriftsprachlich auszubauen, bessere Schulabschlüsse als diejenigen mit Migrationshintergrund, die hier geboren wurden. Man sollte sich von dem möglichen Akzent der spät Eingereisten nicht verwirren lassen. J. Cummins spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Kompetenzen von einer Sprache auf eine andere übertragen werden können („Interdependenzhypothese“). Der schriftsprachliche Ausbau der Herkunftssprachen schadet nicht dem Erwerb der Zweitsprache Deutsch, sondern erleichtert und bereichert ihn.

Die Studie weist richtig darauf hin, dass sich die Zusammensetzung unserer Schulklassen „grundlegend verändert“ hat. Zu dieser neuen Normalität gehört, dass wir fast überall mehrsprachige Klassen mit Schülerinnen und Schülern sehr unterschiedlicher Sprachständen in der deutschen Sprache und verschiedenen Muttersprachen haben. In der deutschen Grundschulpädagogik dominiert allerdings für das gemeinsame Lernen eine Didaktik von Deutsch als Muttersprache (vgl. Belke, S. 7ff). Der „Spracherfahrungsansatz“ aus der Grundschule betont die Eigenständigkeit der Kinder beim Schriftspracherwerb (Lesen durch Schreiben, freies Schreiben von Anfang an mit Hilfe von Anlauttabellen). Die Bedürfnisse der Kinder, für die Deutsch die Zweitsprache ist, kommen darin aber nicht systematisch vor. Im Unterricht werden ständig sprachliche Fähigkeiten vorausgesetzt, die vorher hätten vermittelt werden müssen. Dieses „Lernen unter Submersionsbedingungen“ ist international gut erforscht, weil es die meisten Minderheitenkinder betrifft, die in einer Sprache alphabetisiert werden,

die nicht ihre Muttersprache ist. Es garantiert nicht den gezielten Ausbau der Bildungssprache und produziert genau die Ergebnisse, die Jahr für Jahr neu von den OECD-Studien referiert werden. In den letzten Jahren sind verstärkt Konzepte für Deutsch als Zweitsprache entwickelt worden. Allerdings geht es dabei um einen veralteten Weg, weil Förderung in Deutsch als Zweitsprache immer für Zusatz- oder Förderunterricht gedacht ist, nicht aber für den Regelunterricht. Der „grundlegend veränderte“ Regelunterricht ist aber das eigentliche Problem. Dazu kommt, dass die mittelschichtorientierte vorherrschende Didaktik auch den deutschsprachigen Kindern aus bildungsfernen Schichten den Ausbau der Bildungssprache erschwert, wie Studien ergeben haben. Zu klären ist deshalb die Sprachvermittlung in sprachheterogenen Klassen, die Entwicklung einer integrativen Didaktik, die Elemente von Deutsch als Muttersprache, Zweit- und Fremdsprache miteinander verknüpft und damit die Bedürfnisse aller Kinder berücksichtigt. Hilfreich sind dabei vor allem die Überlegungen der Hagener Wissenschaftlerin Gerlind Belke mit ihrem Konzept der generativen Textproduktion (vgl. Belke 2012).



Abb. (von links nach rechts): J. Cummins, T. Keltek, T. Jaitner

5. Sprache und Anerkennung

Das Übersehen der Herkunftssprachen hat eine weitere Seite. Die Muttersprache ist ein wesentlicher Bestandteil der individuellen und Gruppenkultur. Überall lässt sich beobachten: Wenn man die Sprache eines Kindes nicht beachtet, dann beachtet man das Kind nicht. Wenn den Kindern implizit oder explizit die Botschaft vermittelt wird: „Lass deine Sprache und Kultur vor dem Schultor!“, dann lassen die Kinder einen wesentlichen Teil ihrer Identität vor dem Schultor. Die Gefahr liegt dann nahe, dass sie weniger aktiv am Unterricht teilnehmen, sich schlechter mit der Schule identifizieren, sich minderwertig fühlen und Schwierigkeiten haben, eine stabile Identität zu entwickeln. Für den Bielefelder Soziologen Wilhelm Heitmeyer ist „die Anerkennung der individuellen Integrität und die der eigenen Gruppe, um dadurch emotionale Anerkennung und Zugehörigkeit zum Gemeinwesen zu entwickeln“, eine von drei Bedingungen für eine gelingende Integration. Dazu gehört vor allem die eigene Muttersprache. Heitmeyer weist auf die Folgen mangelnder Anerkennung hin: „Unsere Untersuchungen zeigen sehr deutlich: Überall, wo es massive Anerkennungsdefizite gibt, kommt es zu Abwendungen oder Rückzügen. Wer sich in seinen Umgebungen nicht anerkannt fühlt, wendet sich jenen zu, in denen es Anerkennungsquellen gibt. Das können Gruppen sein, die gesellschaftlich nicht anerkannt sind. Der Einzelne findet dann wenigstens in dieser Gruppe seine Anerkennung – und sei es mit Gewalt. Eine solche Anerkennung ist dann immer noch mehr wert als gar keine“ (Interview mit W.Heitmeyer, "Der Erfolg der AfD wundert mich nicht", Berliner Zeitung, 22.10.2016).

Die Studie untersucht ausführlich die Verbundenheit der Schülerinnen und Schüler mit der Schule, das „well-being“. Es überrascht schon,

dass sie nicht auf den nahe liegenden Gedanken kommt, dass die Unterschiede zur Schülerschaft ohne Migrationshintergrund etwas mit diesem Mangel an Anerkennung zu tun haben könnten. Wie sollen sie sich mit einer Schule identifizieren, wenn diese ihnen zu verstehen gibt, dass sie weniger geeignet sind, die Landessprache zu lernen und in die Mehrheitskultur einzutauchen, wenn sie an ihrer Sprache und Kultur festhalten? Der schriftsprachliche Ausbau der Herkunftssprachen ist auch angesichts des neuen Charakters der Migration notwendig. Es ist davon auszugehen und zu erhoffen, dass viele geflüchtete Familien nach einiger Zeit wieder in ihre



Herkunftsländer zurückkehren können, wenn sie dies wünschen. Es wäre sinnvoll, wenn sie dann zurückgreifen könnten auf eine gute schulische Ausbildung in Deutschland, aber auch auf ihre ausgebaute Herkunftssprache. Auch viele Zugewanderte aus den EU-Staaten werden in ihre Heimatländer zurückkehren. Damit müsste ein altes Anliegen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts wieder aufgegriffen werden, der in den 70er Jahren in den meisten Bundesländern für die sog. Gastarbeiterkinder eingerichtet wurde.

6. Natürliche Zweisprachigkeit als Bereicherung in der Schule

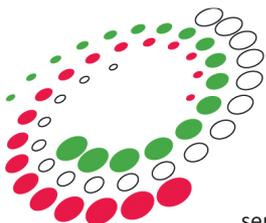
Die natürliche Zweisprachigkeit der Schülerschaft mit Migrationshintergrund kann auch für die einsprachigen deutschen Kinder nutzbar gemacht werden. In bilingualen Gruppen und Klassen können sie gemeinsam mit gleichaltrigen Muttersprachlern schon früh eine Fremdsprache lernen, unter Bedingungen, die der klassische Fremdsprachenunterricht nicht zu bieten hat. Die Einführung des Englischunterrichts ab Klasse 1 in der Grundschule war eine Fehlentscheidung, auch weil den deutschsprachigen Kindern dadurch die Chance vorenthalten wurde, von dem sprachlichen Reichtum ihrer Mitschülerinnen zu profitieren. Eine Einbindung der sprachlichen Kompetenzen der mehrsprachigen Kinder könnte dem gesamten Sprachenlernen an unseren Schulen einen neuen Aufschwung geben, von dem alle profitieren würden, ob mit oder ohne Migrationshintergrund.

Wie könnte dies konkret aussehen? Der Beschluss der europäischen Bildungsminister von 1995, dass alle Schulabgänger drei Sprachen beherrschen sollen, gibt den geeigneten Rahmen ab. In der Primarstufe sollte der herkunftssprachliche Unterricht vernetzt werden mit dem Regelunterricht in bilingualen Bildungsgängen unterschiedlicher Art. Die Staatlichen Europaschulen Berlin und der Verbund Kölner Europäischer Grundschulen zeigen, wie dies konkret aussehen kann. In der Sekundarstufe müsste der Unterricht in den nichtdeutschen Herkunftssprachen eingebunden werden in die allgemeine Sprachfolge. Neben der Landessprache Deutsche und Englisch als Weltsprache können die Schüle-

rinnen und Schüler eine dritte Sprache wählen: entweder eine klassische Fremdsprache wie Latein, Französisch und Spanisch, eine Migranten-sprache wie Türkisch, Arabisch und Polnisch oder in Grenzgebieten die Nachbarsprache, etwa Niederländisch in NRW.

Eine Orientierung kann auch das schwedische Beispiel sein. Dort haben alle Schülerinnen und Schüler das Recht auf einen Unterricht in ihrer Herkunftssprache, die genaue Organisation muss angesichts der sehr unterschiedlichen Bedingungen vor Ort gefunden werden. Dazu müsste der herkunftssprachliche Unterricht, den es mittlerweile nur noch in Nordrhein-Westfalens und Rheinland-Pfalz gibt, bundesweit massiv aufgewertet und ausgebaut werden. Er ist kein Modell einer überlebten Vergangenheit, sondern eine moderne Antwort auf die unterschiedlichen Interessenlagen im Zeitalter der Globalisierung, von dem alle etwas haben.





7. Fazit

Von der OECD-Studie werden keine Impulse für eine Verbesserung der Schulerfolge der Schülerschaft mit Migrationshintergrund ausgehen. Das hängt damit zusammen, dass das Resilienz-Konzept und der damit verbundene Blick auf die Ressourcen nicht zu Ende gedacht sind. Anstatt die sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen der Kinder zu berücksichtigen und aus ihnen konkrete Vorschläge für schulisches Arbeiten zu entwickeln, orientiert sich die Studie wie in früheren Ausgaben an der überkommenen nationalstaatlichen Schablone nach dem Motto „Ein Staat – eine Sprache“. Resilienz und Ressourcenmodell gehören zu einem modernen Konzept, aber in der Studie werden sie abgewertet, weil auf eine Assimilation in die bestehende Gesellschaft abgezielt wird. An dieser Stelle spielt die Studie nicht mit offenen Karten, weil sie sich nicht zu dem Ziel einer Assimilation bekennt. Aber tatsächlich finden sich in ihr alle notwendigen Elemente: Das „Problem“ schlechter Leistungen der Schülerschaft mit Migrationshintergrund soll dadurch verschwinden, dass diese entmutigt werden ihre Herkunftssprachen beizubehalten und auszubauen. Sprachlich und kulturell unterschiedliche Gruppen werden so nicht mehr zu hören und zu sehen sein. Schülerinnen und Schüler werden heute nicht mehr physisch bestraft, wenn sie in der Schule ihre Herkunftssprache sprechen (was früher in vielen Ländern durchaus üblich war). Aber es wird ihnen eine klare Botschaft vermittelt: Wenn sie von den Lehrpersonen und der Gesellschaft akzeptiert werden wollen, müssen sie sich von ihrer Herkunftssprache und –kultur abwenden.

Dieses Vorgehen kann für die Kinder und Jugendlichen verhängnisvolle Folgen haben. Es behindert ihre intellektuelle Entwick-

lung und erschwert die Herausbildung einer stabilen Persönlichkeit. Die OECD-Studie legt keine Vorschläge für eine inklusive Schule vor, sondern stellt immer wieder aufs neue vor, was geschieht, wenn ihre eigenen Analysen und Schlussfolgerungen verwirklicht werden: Das schlechte Abschneiden der Schülerschaft mit Migrationshintergrund in der Schule.

Das alles ist sehr kurzsichtig. Die zusammenwachsende Welt in Zeiten der Globalisierung erfordert Mehrsprachigkeit von allen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund. Die Bildungspolitik wäre gut beraten, die natürliche Zweisprachigkeit der Schülerschaft mit Migrationshintergrund nicht zu ignorieren, sondern als große Chance zu betrachten. Wenig Sinn macht es, wenn an den Grundschulen schon ab Klasse 1 Englisch unterrichtet wird, um den Kindern das Tor zur Mehrsprachigkeit zu öffnen, und gleichzeitig den Kindern, die bereits mehrsprachig sind, signalisiert wird, dass ihre Mehrsprachigkeit dabei schadet, die deutsche Sprache zu erlernen. Es ist eine Illusion zu glauben, dass die natürliche Zweisprachigkeit in Zukunft wieder verschwinden wird. Die modernen Massenkommunikationsmittel oder billige Reisemöglichkeiten, die enge Kontakte zu den Herkunftsländern auch im normalen Alltag ermöglichen, werden verhindern, dass Sprachen an den Ländergrenzen Halt machen. Man sollte die in der Studie festgestellte hohe Motivation der Schülerschaft mit Migrationshintergrund statt dessen nutzen, um neue Formen des sprachlichen Lernens an den Schulen zu verbreiten, von denen alle etwas haben.

Die Schulpolitik in NRW hat in den letzten Jahren durchaus versucht, eigene Wege zu gehen. Während der Herkunftssprachliche Unterricht in vielen Bundesländern abgeschafft wurde mit

dem Argument, sein Ziel sei entfallen, nämlich die Sicherung der Rückkehr in die Heimatländer, hielt NRW an diesem Unterricht einziges Bundesland neben Rheinland-Pfalz fest. Allerdings sind die Maßnahmen widersprüchlich und wenig überzeugend. Auf der einen Seite versuchte man den Herkunftssprachlichen Unterricht zu reformieren und als Teil eines Sprachunterrichts in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu begreifen (siehe die entsprechenden Curricula und Erlasse). Wegweisend war die Einrichtung einer grundständigen Lehrerbildung für das Fach Türkisch als Muttersprache in der Sekundarstufe I und II an der Universität Essen, weil erstmals Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht eine Ausbildung an einer deutschen Universität erhielten, die auch übertragbar auf die Lehrpersonen in der Primarstufe ist. Auf der anderen Seite blieb der Muttersprachliche Unterricht im schulischen Alltag weitgehend marginalisiert und ohne Verbindung mit dem Regelunterricht. Sprichwörtlich sind die Berichte der Lehrkräfte, die an ihren Schulen keinen Kontakt mit den Lehrpersonen des Regelunterrichts hatten und am besten den Hausmeister kannten, der ihnen nachmittags im leeren Schulgebäude die Klassen aufschloss. Symptomatisch war, dass die Landesregierung Anfang des neuen Jahrtausends die entsprechenden Lehrerstellen um etwa ein Drittel kürzte. Weitergehende Streichungen nach dem hessischen Vorbild (dort lief der Herkunftssprachliche Unterricht aus, d.h. durch Pensionierung weggefallene Lehrerstellen wurden nicht neu besetzt) scheiterten an dem Protest der Betroffenen, der vom Landesintegrationsrat mit einer Unterschriftenkampagne und einer Protestdemonstration organisiert wurde.

Für das schulische Lehren und Lernen muss eine Didaktik entwickelt werden, die sich an der Realität einer mehrsprachigen Zuwanderungsgesellschaft orientiert. Eine solche Didaktik der Mehrsprachigkeit müsste die Frage lösen, wie der muttersprachliche und der zweit- und fremdsprachliche Unterricht miteinander ver-

bunden werden können (vgl. Belke, S. 9ff). Die Maßnahmen der letzten Jahre bleiben auf halbem Wege stehen. Förderangebote in Deutsch als Zweitsprache delegieren die Probleme, die der Regelunterricht nicht lösen kann und will, an ausgelagerte Zusatzstunden. Ein Aufgreifen der Muttersprachen durch seine Würdigung in den Klassen (Begrüßungen und andere Rituale in mehreren Sprachen, mehrsprachige Vokabellisten etc.) ist sicherlich sinnvoll, verzichtet aber darüber hinaus darauf, die nichtdeutschen Herkunftssprachen schriftsprachlich auszubauen und ihr großes Potential für die Entwicklung der Kinder und das gesamte schulische Sprachlernen zu nutzen.

Die OECD-Studie signalisiert aber nicht nur ein pädagogisches, sondern ein auch ein politisches Problem, das die gesamte Gesellschaft betrifft. Die strukturelle Benachteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund führt durch schlechte Bildungsabschlüsse auch zu einer Gefahr der Ethnisierung der Unterschicht. Das bedeutet eine Herausforderung für die demokratische Entwicklung. J. Cummins untersuchte die politische Seite schon 1986. Er setzte sich damals mit der Frage auseinander, warum die pädagogischen Reformen in den USA zur Verbesserung der Schulerfolge von Schwarzen und Hispanics so wenig Erfolg hatten. Es lohnt, sich genauer mit seinen Überlegungen zu befassen, weil sie wichtige Hinweise auch auf unsere eigenen Probleme geben. Cummins führt die Erfolglosigkeit auf die Machtbeziehungen in der Gesellschaft zwischen Mehrheit und Minderheit zurück. Die Mehrheit legt die Aufgaben der Schule fest und definiert auch die Rollen innerhalb der Schule, vor allem die der Lehrpersonen gegenüber den Minderheitenschülern und den Minderheiten innerhalb der Schulgemeinde. Von daher kommt Cummins zu folgendem Ergebnis: „Der entscheidende Grund dafür, dass frühere Reformversuche im Erziehungswesen erfolglos blieben, liegt darin, dass die Beziehungen zwischen Lehrerschaft und Schülerschaft

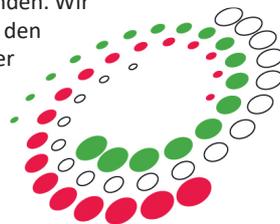
und zwischen Schule und den Communities im Kern unverändert bleiben... Veränderungsprozesse hängen davon ab, bis zu welchem Maße Lehrpersonen, gemeinsam und als Individuen, ihre Rollen gegenüber den Minderheiten in der Schülerschaft und der Schulgemeinde neu bestimmen“ (Cummins, S. 18f).

Wie bedeutsam die Machtbeziehungen sind, zeigen die internationalen Erfahrungen: „Wenn man die Grundlagen für das Scheitern von Minderheitenschülern von einer internationalen Perspektive aus untersucht, dann wird deutlich, dass Macht- und Statusbeziehungen zwischen Mehrheits- und Minderheitengruppen den entscheidenden Einfluss auf die Schülerleistungen haben. Ein häufig zitiertes Beispiel ist das schulische Scheitern der finnischen Schülerschaft in Schweden, die dort einen geringen Status hat, während sie im Vergleich dazu gute Erfolge in Australien aufweist, wo sie über einen hohen Status verfügt“ (S. 21f).

Die Folgen dieses Machtgefälles für die Minderheiten „sind offensichtlich. Allzu oft ruft der Unterricht in ihnen das Gefühl hervor, dass alles, was sie sagen, unwichtig oder falsch ist. Das Versagen der Unterrichtsmethoden wird als Hinweis auf die geringen Fähigkeiten der Migranten verstanden, was denn auch häufig durch anschließende Tests bestätigt wird“ (S. 29). Von besonderer Bedeutung dabei ist die Missachtung der Herkunftssprachen der Migrantinnen und Migranten. Cummins weist darauf hin, dass das „Ausmaß, wie die Sprachen und Kulturen der Schülerschaft in die Schulprogramme einbezogen werden, die schulischen Leistungen wesentlich voraussagen lässt“ (S. 25). Die Herkunftssprachen haben deshalb eine so große Bedeutung, weil sie ein Werkzeug, das Erkenntnis ermöglicht, und ein Element der individuellen und Gruppenkultur sind. Außerdem sind sie leicht zu begreifen als eine wichtige Bereicherung für die sprachlichen Kompetenzen in einer globalen Welt, auch für die nur

deutschsprachige Schülerschaft. Der Ausbau der Herkunftssprachen an den Schulen, begleitet von unterstützenden Maßnahmen, darüber hinaus an Bibliotheken etc. kann das gesellschaftliche Machtgefälle verändern. Er ist für eine gelingende Integrationspolitik sehr wichtig. Er wäre ein Signal an die Migrantinnen und Migranten und an die gesamte Gesellschaft. Leider gibt es keine politische Kraft, die diese Bedeutung einer Mehrsprachigkeitspolitik verstanden hätte. Vielleicht liegt dies daran, dass für einsprachige Menschen Bedeutung und Funktionieren der Mehrsprachigkeit wenig geläufig sind. Ein Blick auf die deutschen Auswanderer nach Osteuropa mag da helfen. Sie haben auch in der neuen Heimat über Jahrhunderte die deutsche Sprache gepflegt. Die Nobelpreisträgerin für deutsche Literatur Hertha Müller hat die deutsche Schriftsprache in Rumänien gelernt. Warum sollte dies nicht ein Vorbild für die rumänische, polnische oder türkische Sprache hierzulande sein?

Nach 60 Jahren Migration in Deutschland ist es an der Zeit, das Thema Mehrsprachigkeit aufzugreifen. Es darf nicht dem Rechtspopulismus überlassen werden, der hier ein Argument gegen eine Zuwanderungsgesellschaft entwickeln könnte nach dem Motto: „Die können noch nicht einmal richtig Deutsch. Ich fühle mich in dieser Mehrsprachigkeit im eigenen Land nicht mehr zu Hause. Die gehören nicht hier hin!“ Es muss auch verhindert werden, dass sich junge Migrantinnen und Migranten von dieser Gesellschaft abwenden, weil sie sich nicht verstanden fühlen, und sich Anerkennung an anderer Stelle holen. Dazu muss die Schule ihren eigenen Beitrag leisten, aber darüber hinaus ist in dieser Frage die gesamte Gesellschaft gefordert, sie muss deutliche Signale aussenden. Wir haben es in der Hand, den Zusammenhalt unserer Gesellschaft zu sichern.



Quellenverweise:

OECD (2018): The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being, OECD Publishing, Paris.

Gerlind Belke (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft, Hohengehren

Jim Cummins (1986): Empowering Minority Students: A Framework for Intervention, in: Harvard Educational Review, Vol. 56, No.1, S. 18-36

Landesintegrationsrat

Nordrhein-Westfalen
Haroldstr. 14
D-40213 Düsseldorf

Telefon: 0211 - 9 94 16 - 0
Telefax: 0211 - 9 94 16 - 15

E-Mail: info@landesintegrationsrat-nrw.de
Internet: www.landesintegrationsrat-nrw.de

