



Universität Potsdam

Diether Hopf

Migration und Lernzeit

first published in:
Der lange Weg der Bildungsreform : Gisela und Hermann Freudenberg zum
80. Geburtstag / hrsg. von Christian Petry und Hans H. Pistor. - Weinheim
[u.a.] : Beltz, 2004. - 202 S. : Ill., graph. Darst. - (Beltz-Pädagogik), ISBN
3-407-25362-1

Postprint published at the Institutional Repository of the Potsdam University:
In: Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 124
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3835/>
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:517-opus-38358>

Postprints der Universität Potsdam
Humanwissenschaftliche Reihe ; 124

Diether Hopf

Migration und Lernzeit

Einleitung

Ein kluger Mensch soll einmal gesagt haben, alles sei nur eine Frage der Zeit: Lernen brauche seine Zeit, Vergessen brauche seine Zeit. Aus Erdbebengebieten, beispielsweise im südlichen Italien, wird berichtet – und die Prüfung historischer Quellen hat dies bestätigt –, dass ein größeres Erdbeben, dem viele Menschen und Gebäude zum Opfer gefallen sind, in der dritten Generation von den Bewohnern »vergessen« ist, jedenfalls nicht mehr das Handeln bestimmt: Die erste Generation achtet nach dem Beben peinlich darauf, Baumängel zu vermeiden, die sich als katastrophal erwiesen haben, baut also z.B. nur ebenerdige Häuser; die zweite Generation arrangiert sich noch mit diesen Anforderungen; in der dritten Generation ist der Schrecken des Erdbebens nicht mehr präsent, die neu entstehenden Familien setzen ein oder zwei Stockwerke auf bestehende Gebäude auf – bis zum nächsten größeren Beben.

Drei Generationen dauerte auch die Integration in ein Einwanderungsland wie die USA, jedenfalls in der Zeit bis zum Zweiten Weltkrieg: Für die Ersten der Tod, für die Zweiten die Not, für die Dritten das Brot – so pflegte man die Erfahrungen zusammenzufassen. Es ist, so wird berichtet, auch erst die dritte Generation, die sich wieder für die Ursprünge der Familie interessiert; erst sie ist sich ihrer Integration und Zugehörigkeit zum Zielland der Migration sicher.

Viele Dinge haben sich geändert, vielleicht gelten die alten Regeln nicht mehr. In Italien baut man erdbebensichere Häuser; die Migration in die USA etwa aus Mexiko scheint ein anderes Muster aufzuweisen – man kann ja leicht wieder zurückgehen, wenn man will. Aber die Beispiele zeigen vielleicht doch etwas Allgemeines hinsichtlich des Lernens und Vergessens bei hochkomplexen Aufgaben, das immer schon gegolten hat und weiterhin gilt, sofern nicht besondere Rahmenbedingungen die spezifische Situation modifizieren: die Langsamkeit solcher Prozesse. Hinter den Beispielen verbergen sich hoch differenzierte Vorgänge lern-, motivations- und sozialpsychologischer Art, die nicht in einer Generation abgeschlossen werden, sondern bei denen oft nur Teilergebnisse zu Stande kommen, die dann zum Startpunkt für die nächste Generation werden.

Wie steht es um die Situation der bei uns lebenden Schüler mit Migrationshintergrund? Gibt es Anlässe, auch bei ihnen die Bedeutung der Variablen Zeit zu prüfen? Wenn wir beispielsweise die Lernerfolge der Migrantinnen in Deutschland in der

Verkehrssprache Deutsch betrachten: Gilt da vielleicht auch so etwas wie die »Drei-Generationen-Regel«?

Zeit

Lernzeit und Schulerfolg

Nicht erst seit PISA wissen wir um die schulischen Rückstände der Kinder mit Migrationshintergrund: Seit in den offiziellen Statistiken getrennte Daten für deutsche und ausländische Schüler geführt werden, ist zu erkennen, wie viel niedriger der relative Schulbesuch der Migrantenkinder auf weiterführenden Schulen liegt. Gewiss ist dies ein sehr schlichter Indikator, aber er zeigte doch schon sehr früh die Grenzen des Schulerfolgs und die niedrigen Lernergebnisse der Migrantenkinder.

Schulerfolg korreliert hoch mit Aufenthaltsdauer – und das heißt: mit Lernzeit und Gelegenheit zum Lernen. Das geht beispielsweise aus einer Studie über den relativen Schulbesuch ausländischer Kinder in West-Berlin hervor. Sie stammt noch aus den für die Forschung glücklicheren Zeiten vor den EU-Freizügigkeitsregelungen und vor der Wende, in denen insbesondere West-Berlin eine Art Galapagos-Insel für an solchen Fragen interessierte Forscher war, weil es wenig Austausch von Personen in Form von Zuzügen oder Fortzügen gab.

Die folgende Grafik zeigt für die Jahre 1971 bis 1989 den Anteil deutscher, türkischer und griechischer Schüler an Westberliner Hauptschulen in Prozent ihrer Altersgruppe.

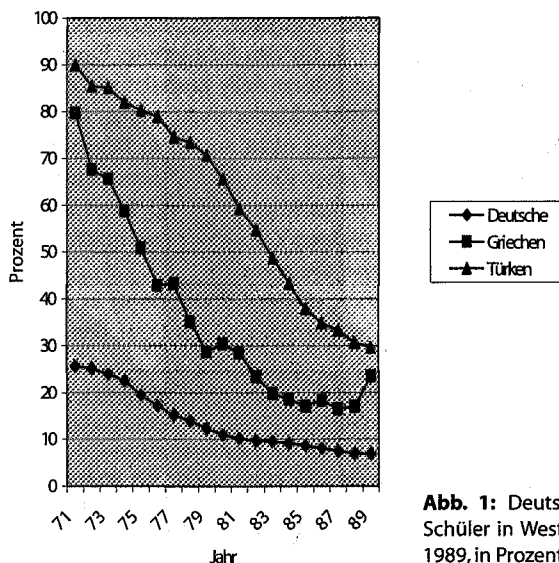


Abb. 1: Deutsche, griechische und türkische Schüler in Westberliner Hauptschulen, 1971 bis 1989, in Prozent.

Zum einen erkennt man an den Verlaufskurven, dass über die Jahre ein rasanter Zuwachs im Lernerfolg zu verzeichnen ist: Gingen im Jahr 1971 noch 90 Prozent der Türken auf die Hauptschule, so waren es 1989 nur noch 30 Prozent; die anderen besuchten inzwischen weiterführende Schulen. Ähnlich sahen die Lernerfolge der Griechen aus.

Auffällig ist die zeitliche Versetzung der beiden Kurven: Sie entspricht der zeitlichen Versetzung des Migrationsverlaufs bei den beiden Bevölkerungsgruppen; die griechische Migration begann früher. Der Abstand ist übrigens von einer verblüffenden zeitlichen Genauigkeit, so als hätte man die Ergebnisse einer experimentellen Untersuchung aus der Lernpsychologie vor Augen.

Man muss aber auch sehen, dass selbst nach den langen in der Grafik dargestellten Jahren schulischer Förderung die Migrantenkinder noch bei weitem nicht das Niveau der Einheimischen erreicht haben. Der Durchschnitt der Gruppe liegt auf einem deutlich schlechteren Niveau als dem der deutschen Schüler. Eine Ausnahme? Ein Versagen des Berliner Schulsystems mit seinen spezifischen Formen der muttersprachlichen Förderung? Wohl kaum.

Von Interesse ist auch der Knick im Kurvenverlauf bei den Griechen im Jahr 1988. Er erklärt sich vor allem aus der in jenem Jahr in Kraft getretenen Freizügigkeit innerhalb der EU für die Griechen, wodurch sofort Instabilität in die Gruppe der Jugendlichen gekommen zu sein scheint: Während es für die Türken nicht sinnvoll war, in die Heimat zurückzukehren, weil ein erneutes Wechseln nach Deutschland rechtlich problematisch war, konnten die Griechen nun pendeln, konnten ohne Risiko für den Aufenthaltsstatus für unbestimmte Zeit heimkehren, oder neue Jugendliche konnten nach Berlin kommen: Sofort stieg mit diesen neuen Möglichkeiten des Gehens und Kommens die Gruppe der Hauptschüler an (und sank entsprechend die Quote der Schüler in den weiterführenden Schulen).

Deutlich zeigt die Grafik die Bedeutung der Zeit für den Schulerfolg: Einerseits gibt es unter einigermaßen stabilen Verhältnissen substanzielle kumulative Lernerfolge, andererseits sind zwei Jahrzehnte für Migrantenkinder nicht genug, um auf das Niveau der Einheimischen zu kommen. Dass dies nicht an einem Begabungsmangel liegt, wissen wir zumindest für die in jener Zeit nach Deutschland gekommenen griechischen, teilweise auch die türkischen Migranten (vgl. Hopf 1987); im Gegenteil waren die Migranten in dem untersuchten Zeitraum hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen eine überdurchschnittlich positive Auswahl.

Gehen wir einer Utopie nach, wenn wir glauben, unsere Schule könnte es schaffen, Migrantenkinder der ersten oder auch der zweiten Generation¹ auf den Leis-

1 Von «Generationen» im Migrationsprozess zu sprechen ist angesichts der Möglichkeiten der Rückwanderung und Wiedereinwanderung und des Familiennachzugs in praktisch allen Phasen des Lebenslaufs problematisch geworden: Auch die für die Forschung angenehme klaren Verhältnisse – beispielsweise der Auswanderung in die USA bis zur Mitte des vergangenen Jahrhunderts – sind heutzutage nicht mehr das gängige Muster. Sie galten allerdings auch damals nicht für alle Einwanderergruppen: Die Italiener beispielsweise neigten schon seinerzeit zum Pendeln zwischen alter und neuer Heimat (vgl. Thernstrom u.a. 1980).

tungsstand der Einheimischen zu bringen? Auch international finden wir – freilich mehr oder weniger ausgeprägte – Leistungsrückstände der Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber den Einheimischen.

Lebensalter

Es gibt weitere Erfahrungen, die für die Relevanz des Faktors Zeit sprechen. So wissen wir beispielsweise, dass die so genannten Quereinsteiger oder Späteinsteiger, Kinder oder Jugendliche also, die nach Beginn der Schulpflicht, oft erst im Alter von zehn oder 15 Jahren nach Deutschland kommen, nur geringe Chancen haben, einen schulischen Abschluss zu erreichen. Je später die Einwanderung, desto geringer die Erfolgschancen.

Verlässlich nachgewiesen ist dieser Zusammenhang für die Rückwanderung, die übrigens immer schon eine beträchtliche (und in der Öffentlichkeit unterschätzte) Rolle gespielt hat. Die folgende Grafik zeigt die Zusammenhänge deutlich. Es werden drei Gruppen von 14-Jährigen miteinander verglichen: Einheimische, die ihr Heimatland nie verlassen haben, frühe Rückkehrer (die im Alter von durchschnittlich etwa acht Jahren remigriert sind) und späte Rückkehrer (Remigration im Alter von durchschnittlich etwa zwölf Jahren).

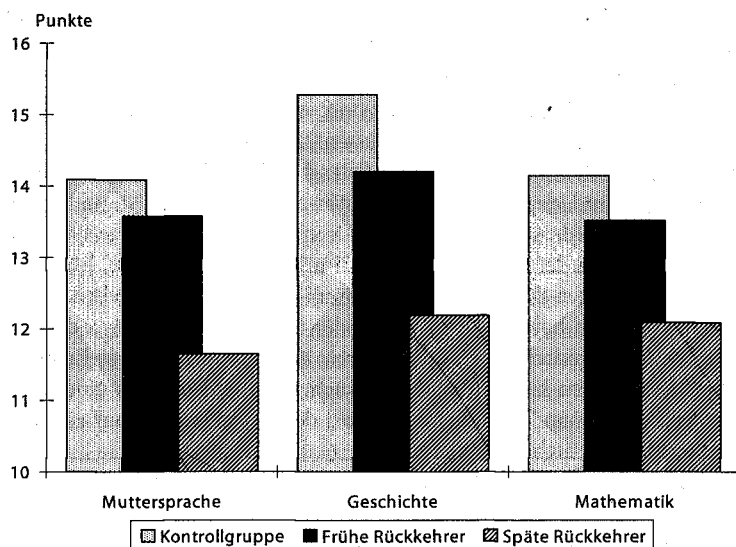


Abb. 2: Zensuren der Einheimischen sowie der frühen und späten Rückkehrer in drei Schulfächern im griechischen Gymnasium (Skala: 20 = beste Note, 10 = noch ausreichend)

Die Minderleistungen der Rückkehrerkinder nach ihrem Einstieg in die heimatliche Regelschule sind evident und fallen umso deutlicher aus, je später die Schüler remigrieren. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Kinder für sie angemessene Schulerfolge erzielen, ist gering, wenn sie später als im achten Lebensjahr zurückkehren, jedes weitere Jahr später verringert ihre Chancen – so die Auskunft dieser repräsentativen Studie (Hopf/Hatzichristou 1994).

Sprachlernen

Es kann viele Gründe für das Schulversagen nach der Rückkehr in die Heimat geben: Abweichungen zwischen den curricularen Inhalten, ungewohntes Lehrerverhalten, Behinderungen durch Mitschüler und vieles andere mehr. Die Hauptursache aber dürfte in sprachlichen Defiziten zu suchen sein. Dies gilt – ich komme wieder auf die bisher einzige repräsentativ untersuchte Remigrantengruppe zurück –, obwohl die griechischen Kinder während der Migrationszeit in der Regel in griechischen Familien und mit ihrer Herkunftssprache aufgewachsen sind und in vielen Bundesländern aufwändige muttersprachliche Förderung erfahren haben. Trotz dieser für eine Rückkehr günstigen Voraussetzungen sind ihre Kenntnisse in der Herkunftssprache, gemessen an den Kompetenzen der Einheimischen, eingeschränkt und die entscheidende Hürde für die schulischen Lernerfolge nach der Rückwanderung. Wie lässt sich das erklären?

Innerhalb und außerhalb der Schule werden täglich hoch differenzierte Sprachanforderungen gestellt, und sprachliches Lernen wirkt kumulativ. So haben Einheimische in den Jahren ihres Lebens im Herkunftsland, funktional wie intentional, erhebliche Lernvorteile angesammelt. Migranten dagegen bewegen sich nicht in einem derart muttersprachintensiven Kontext und müssen sich außerdem gleichzeitig mit der Verkehrssprache des Ziellandes befassen. Summiert man versuchsweise die Stunden, in denen Einheimische im Herkunftsland aktiv und passiv der Landessprache ausgesetzt sind, und vergleicht man diese Werte mit denen der Migranten in der entsprechenden Situation, so liegt die auf die Muttersprache bezogene Lernzeit für Einheimische bereits in der Grundschulzeit um mindestens ein Drittel höher – von den qualitativen Aspekten der sprachlichen Stimuli einmal ganz abgesehen.

Bei der Remigration haben nur solche Kinder normale Schulerfolge, die spätestens zu Beginn der Grundschulzeit zurückkehren; andernfalls ist die zur Reintegration benötigte Lernzeit zu kurz. Der Schriftspracherwerb spielt dabei eine wichtige Rolle. Jedenfalls kann man Jugendliche während der Migrationszeit auf eine erfolgreiche Rückwanderung nicht vorbereiten.

Die Bedeutung der Sprachen für den Lernerfolg in der Schule bei Migranten ist früh gesehen worden und wurde auch in jüngster Zeit wieder belegt. Allerdings herrschte in der Diskussion der Wissenschaftler, die sich mit diesen Fragen in den ersten Jahrzehnten der Nachkriegsmigration in Deutschland befasst haben, unter dem Einfluss einer Publikation von Cummins (1984) ein Erklärungsmodell vor,

demzufolge erst eine hohe Kompetenz in der Muttersprache es erlaube, erfolgreich die Zweitsprache zu lernen. »Doppelte Halbsprachigkeit« sei die Folge, wenn man den Stellenwert einer gut entwickelten Kompetenz in der Muttersprache unterschätze, von einer defizitären allgemeinen intellektuellen Entwicklung ganz zu schweigen.

Obwohl dieses Argument bei Cummins nur als »Hypothese« bezeichnet worden war (erst später hat er einmal von einem »Prinzip« gesprochen, ohne dass freilich neue tragfähige Forschungsergebnisse vorgelegen hätten), wurde es in Deutschland jahrzehntelang wie ein gesicherter Befund gehandelt und hatte erheblichen Einfluss auf die Bildungspolitik. Vor allem hat es dazu geführt, dass die Muttersprachen einen hohen Stellenwert in der Schule erhielten. Für die Verkehrssprache wurde weniger Lernzeit als nötig und möglich bereitgestellt. Erst seit kurzem rücken einige der einstigen Befürworter dieser Position, die die Politik der sprachlichen Versorgung der Schüler mit Migrationshintergrund ganz wesentlich beeinflusst haben, davon ab. Aber noch immer taucht sie, wie ein gesunkenes Kulturgut, in Diskussionen von Eltern und Lehrern auf. Sogar in Talkshows kann man sie finden.

Das Erlernen einer Sprache ist ein mühseliger und zeitaufwändiger Prozess, wie wir alle erfahren haben. Wir verfügen aus linguistischen und sozialwissenschaftlichen Untersuchungen über eine Reihe von Befunden, die ungefähr abzuschätzen erlauben, mit wie viel Zeit man beim Sprachlernen rechnen muss.

So wissen wir beispielsweise aus internationalen Untersuchungen zum Fremdsprachenlernen, dass durchschnittlich sechs bis sieben Jahre schulisches Lernen notwendig sind, um in einer Fremdsprache eine funktionale Sprachkompetenz zu erreichen, die freilich deutlich unter der Kompetenz von Muttersprachlern liegt (Carroll 1975). Andere Studien, die sich nicht mit dem üblichen Lernen einer Fremdsprache in der Schule befassen, sondern Schüler mit Migrationshintergrund untersuchen, verweisen auf eine Lerndauer von etwa zehn Jahren, bis ein Sprachstand erreicht ist, der mit dem Sprachstand der Schüler ohne Migrationshintergrund vergleichbar ist. Als besonders prekär erweist sich dabei der Erwerb der Schriftsprache (Hakuta 2000; Rumberger 2002). Die verfügbaren Berichte machen es jedenfalls hoch wahrscheinlich, dass eine ganz erhebliche Lernzeit erforderlich ist, damit Migrantenkinder allein schon in der Verkehrssprache das Niveau der Schüler ohne Migrationshintergrund erreichen.

Solche Zeitschätzungen gelten allerdings nur für den ungestörten Erwerb der Verkehrssprache und unter Bedingungen, in denen Elternhaus und Schule in die gleiche Richtung wirken. Ist dies nicht der Fall, kommt wieder die einleitend angesprochene Drei-Generationen-Regel in den Blick. Unter besonders ungünstigen Umständen scheinen selbst drei Generationen zu kurz zu sein, wie beispielsweise aus Berlin berichtet wird, wo viele türkische Schüler der »dritten Generation« inzwischen die Verkehrssprache schlechter beherrschen als ihre Eltern.

Linguistische Forschungsansätze beziehen sich im Unterschied zu den bisher erwähnten sozialwissenschaftlichen Untersuchungen in der Regel auf Einzelfallstudien und beschreiben hier oftmals gute bilinguale Lernergebnisse in relativ kurzer Zeit. Hier geht es überwiegend um familiäre Sprachlernprozesse, bei denen bilinguale

Kompetenzen erreicht werden, die im schulischen Kontext nicht replizierbar sind. Die klassische konstante Verteilung der beiden Sprachen auf Vater und Mutter scheint hierbei nicht selten eindrucksvolle Erfolge zu zeitigen.

Wie einflussreich Elternhaus und familiärer Kontext sind, geht auch aus den Ergebnissen der PISA-Studie hervor, derzufolge Schüler mit Migrationshintergrund, bei denen nur ein Elternteil Migrant ist, ähnliche Lernergebnisse zeigen wie die Schüler ohne Migrationshintergrund – im Unterschied zum schlechten Abschneiden der Schüler, deren Eltern beide Migranten sind.

Von erheblicher Bedeutung ist in unserem Zusammenhang auch der Befund, dass beim Lernen der Verkehrssprache enorme individuelle Unterschiede in der Lernzeit und im Lernerfolg auftreten. Es gibt Verwerfungen in jeder Richtung: Verkürzung der Zeit durch besondere Anstrengungen oder günstige Umstände (hohe Motivation und Lerngeschwindigkeit, geeignete Schulen, familiäre Förderung) oder Verlängerung beispielsweise durch Zuzug, Pendeln zwischen den Ländern, mangelnde Lerngelegenheit in der Familie oder das Leben in einer muttersprachlichen Subkultur unter ghetoähnlichen Verhältnissen. Man muss außerdem mit Schülern rechnen, die generell nur sehr geringe Lernerfolge in einer zweiten Sprache erzielen können (Roeder 1985). Die beobachteten Varianzen sind außerordentlich groß.

Unter den gegenwärtigen Verhältnissen von Schule und Unterricht und bei der für die Mehrheit der Schüler mit Migrationshintergrund geltenden familiären Situation sind die Aussichten gering, dass sie in der verfügbaren Schulzeit angemessene Lernergebnisse erreichen. Die Verkehrssprache ist der Schlüssel zum Lernerfolg, und das Erlernen der Verkehrssprache erfordert im Durchschnitt eine Zeitspanne, die etwa so lang ist wie die durchschnittliche Schulzeit. In den langen Lernjahren kumulieren sich Minderleistungen in den Fächern. Schulischer Misserfolg ist damit vorprogrammiert, wie das ja auch repräsentativ nachgewiesen ist. Wird dann auch noch Lernzeit für die Herkunftssprachen aufgewendet, so verschlechtert sich die Bilanz weiter.

Mögliche Verbesserungen

Dies ist nicht der Ort, um die vielen verschiedenen Interventionen vor Augen zu führen und zu diskutieren, die bislang empfohlen und erprobt worden sind und teilweise bis heute umgesetzt werden, oft von besonders engagierten und kompetenten Menschen in Kindergarten und Schule. Ein großes und folgenreiches Problem besteht allerdings darin, dass die Auswirkungen dieser Maßnahmen bislang nicht auf methodisch akzeptable Weise erforscht worden sind, sodass wir nichts Verlässliches über ihre Möglichkeiten und Grenzen wissen. Bevor ich auf einige seltener benannte mögliche Interventionen zu sprechen komme, sei daher ein kurzer Blick auf den Stand der relevanten Forschung erlaubt.

Forschungsstand

Ich habe im Verlauf dieser Darstellung auf Forschungsbefunde verwiesen, aus denen sich Hinweise für die jeweilige Argumentation ergaben. Es gibt eine fast schon unüberschaubare Menge an Literatur zum Thema, national wie international. Allerdings trifft man immer wieder auf Befunde und Interpretationen, die einander in wesentlichen Punkten widersprechen, wenn es darum geht, die schulischen Minderleistungen der Migranten zu erklären und Maßnahmen zu ihrer Behebung vorzuschlagen. Bei genauerer Prüfung stellt sich in aller Regel heraus, dass man sich auf kaum eine Aussage verlassen darf (vgl. Hopf, in Vorbereitung).

Ursache dafür sind die verwendeten Forschungsdesigns: Nur eine verschwindend geringe Anzahl von Studien wendet forschungsmethodische Verfahren an, die kausale Schlüsse erlauben – obwohl dies von der Sache her durchaus möglich wäre. Aus diesen wenigen, überwiegend US-amerikanischen Studien lässt sich freilich nicht ableiten, welches Erfolg versprechende Strategien für Schule und Unterricht in Deutschland sein könnten, zu speziell sind die dort untersuchten Variablen oder zu untypisch die Populationen, aus denen die Stichproben stammen.

Insofern verfügen wir nicht über gesichertes Wissen, das uns die Folgen schulischer Maßnahmen abzuschätzen erlaubt, ob z.B. der Umgang mit den Muttersprachen der Migrantenschüler in der bayerischen Variante günstiger ist als in der nordrhein-westfälischen oder es zu beiden Formen eine viel bessere Alternative gibt. Fragen dieser Art werden daher bis heute politisch entschieden; die Beratungen seitens der Wissenschaft gründen sich auf mehr oder weniger plausible Annahmen und Forschungsergebnisse.

Allerdings wird dabei nur selten auf deren Unsicherheit hingewiesen – man wundert sich über die völlig unangebrachte Selbstsicherheit zahlreicher Empfehlungen. Faktisch besitzen wir zu den in der Praxis zu lösenden, spezifischen Fragen nur marginale Kenntnisse, die man als gesichert betrachten kann. Nicht der Mangel an Forschung, sondern der Mangel an methodisch kompetenter Forschung hat uns in diese Situation gebracht.

Was wir allerdings verlässlich wissen, ist die Bedeutung der Lernzeit – genauer: der Zeit, die ein Schüler aktiv mit einer Lernaufgabe verbringt – für den Lernerfolg. Hier gibt es einen festen Zusammenhang zwischen »time on task« und den zugehörigen Lernergebnissen, wie Carroll bereits in seinen frühen Arbeiten (z.B. Carroll 1963) gezeigt hat. Das von Carroll entwickelte Modell schulischen Lernens hat sich außerordentlich bewährt und sei einer genauen Betrachtung anempfohlen (vgl. auch Carroll 1989).

Wenn wir methodologische Fragen ernst nehmen und Überlegungen anstellen, wie Schule und Unterricht aussehen sollten, damit Schüler mit Migrationshintergrund wirksam gefördert werden, zeigt sich:

- Auf der Grundlage verlässlicher Forschung können wir globale Feststellungen treffen wie die, dass die bisher in Deutschland gebräuchlichen Formen der schu-

lischen Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund ihre Ziele nicht erreichen. PISA hat diese Rückstände erneut dokumentiert.

- Wir können zweitens eine Reihe von negativen Aussagen machen, beispielsweise darauf verweisen, dass ein gutes Niveau in der Muttersprache nicht als Voraussetzung zu einem erfolgreichen Erwerb der Verkehrssprache anzusehen ist, wie man lange Zeit geglaubt und zur Grundlage der Beratung der Bildungspolitik gemacht hat.
- Über spezifische, evidenzbasierte Untersuchungsergebnisse schließlich verfügen wir kaum. Handlungsanweisungen lassen sich daher nur unspezifisch geben durch Rückgriff auf einige allgemeine Prinzipien, die auf verlässlichen Studien beruhen. Dazu gehört der Befund, dass die Verkehrssprache als Schlüssel zum Schulerfolg anzusehen ist und dass eine erhebliche Lernzeit zum Erwerb dieser Sprache erforderlich ist, und zwar als »time on task«.

Schule und Unterricht

Bevor ich auf einige beachtenswerte Faktoren in Schule und Unterricht zu sprechen komme, sei auf eine Grundvoraussetzung gelingenden Lernens hingewiesen: auf die Stabilität des vorschulischen und schulischen Lernkontextes. Ich habe oben bei der Interpretation von Abbildung 1 darauf aufmerksam gemacht, wie folgenreich Einbrüche in der Stabilität der Schullaufbahn für die Schulleistungen sein können. Es ist klar, dass insbesondere bei einem Landeswechsel die Kontinuität des Lernens empfindlich gestört wird, selbst wenn die Lernzeit insgesamt erhalten bleibt. Das zeigte auch das beklagenswerte Schulschicksal der Rückkehrerkinder, die sich bei der Rückkehr am Ende der Grundschulzeit oder gar schon in der Sekundarstufe befanden.

Der Schlüssel für angemessene Schulerfolge der Migrantenschüler liegt, wie gesagt, in der verfügbaren und aktiv genutzten Lernzeit für die Verkehrssprache. Wenn man die Priorität dieses Zieles erkannt hat, verlieren andere Schul- und Unterrichtsziele zumindest eine Zeit lang an Bedeutung. Denn die verfügbare Lernzeit muss zunächst möglichst weitgehend für den Erwerb der Schulsprache verwendet werden. Die Schulsprache ist dabei eine Untermenge der Verkehrssprache; sie bezieht sich auf die Sprachen der jeweiligen Fächer und auf die Kommunikation zwischen den Personen in der Schule.

So wichtig die Herkunftssprache auch ist: Solange die schulbezogene Verkehrssprache nicht beherrscht wird, handelt man gegen die Interessen der Schüler, wenn man auch nur einen kleinen Teil der in der Schule knappen Lernzeit für die Muttersprachen bereitstellt. Es wird sogar nötig sein, Abstriche bei den Fachinhalten zu machen, solange es noch mit der Schulsprache hapert. Dies ist durchaus vertretbar, bauen doch die meisten curricularen Inhalte nicht linear aufeinander auf.

Es ist oft beschrieben worden, wie bunt die Mischungsverhältnisse von Herkunftssprache oder Herkunftssprachen, Dialekten und Verkehrssprache individuell

aussehen. Auffällig ist dabei das Ausmaß an ungesteuertem Spracherwerb. Gerade in den frühen Lebensjahren fehlen den Migrantenkindern vielfach kompetente Sprecher der Verkehrssprache als Modelle. Jedenfalls trifft man als Lehrer oder auch schon im Kindergarten bei den Kindern mit Migrationshintergrund auf eine extreme Verschiedenartigkeit der sprachlichen Lernvoraussetzungen.

Diese Heterogenität lässt sich konstruktiv nur durch eine ebenso entschiedene Differenzierung oder Individualisierung auffangen. Weder Lehrer noch Erzieher im Kindergarten werden allerdings bislang auf eine solche Aufgabe vorbereitet. Aber selbst wenn dies der Fall wäre, genügen auch hoch entwickelte traditionelle Formen der Individualisierung des Unterrichts nicht, sondern man wird nur mit Hilfe des im Prinzip grenzenlosen Individualisierungspotenzials computergestützten Lernens die anstehenden Aufgaben lösen können.

Ein Modell hierfür habe ich 1984 entworfen; die enormen Fortschritte in der unterrichtsbezogenen EDV seither würden es erlauben, schnelle und elegante Lösungen bereitzustellen. Die Muttersprachen – es sind z.B. in einer Stadt wie Berlin weit über 100 – können hier, je nach den Lernvoraussetzungen des Einzelnen, als Mittel zum Zweck des Erlernens der Verkehrssprache eine wichtige Rolle spielen. Es geht dabei aber nicht um die Förderung der Muttersprachen selbst, sondern ihre Nutzung ist transitorisch und auf den Verkehrsspracherwerb gerichtet.

Umdenken bei der Diagnostik

Sprachfreie Tests

Obwohl in der PISA-Studie ein psychometrisch außerordentlich wichtiger Schritt vollzogen wurde, indem man die dort verwendeten Tests nicht mehr im engeren Sinne curriculumvalide konstruiert hat, sondern ein sehr einleuchtender Kompetenzbegriff zu Grunde gelegt wurde, setzen die dort verwendeten Items überwiegend eine hohe Sprachkompetenz im Deutschen voraus. Auch insofern ist es nicht verwunderlich, dass Schüler mit Migrationshintergrund, die in der Regel ja über keine altersgemäßen Deutschkenntnisse verfügen, schlecht abgeschnitten haben.

Psychometrisch geschulte Psychologen haben in solchen Situationen immer schon versucht, die Benachteiligung, die durch die sprachlichen Anforderungen des Messinstruments entsteht – und zu den Messinstrumenten zählen Klassenarbeiten in der Schule ebenso wie PISA- und sonstige Tests –, bei der Feststellung kognitiver Kompetenzen durch so genannte sprachfreie Tests aufzufangen. Solche Tests haben sich in einer großen Zahl von Verwendungssituationen bewährt. Sie haben auch immer schon sprachlich bedingten schulischen Benachteiligungen entgegengewirkt (vgl. schon Vernon 1957).

Was läge näher, als derartige Instrumente auch bei Schülern mit Migrationshintergrund einzusetzen, wenn es darum geht, ihre Lern- und Leistungspotenziale (nicht: ihre Leistungsperformanz) einzuschätzen? Auf diese Weise werden bessere

Prognosen von mittel- und langfristigen Entwicklungen möglich, die eine gezieltere Beratung und Förderung erlauben.

Anerkennung schulferner Leistungen

Auch wenn die Schüler mit Migrationshintergrund mehrheitlich hinter den Schulleistungen der Einheimischen zurückbleiben, verfügen sie doch über Kenntnisse und Fähigkeiten, die den Einheimischen abgehen. Insbesondere weisen sie vergleichsweise hohe Leistungen in ihrer Muttersprache auf. Diese Leistungen sollten in den Zeugnissen als erste oder zweite Fremdsprache ausgewiesen werden, auch wenn sie nicht formell unterrichtet wurde, und nach denselben Maßstäben bewertet werden wie eine Fremdsprache bei den einheimischen Schülern. Daraus ergibt sich ein gewisser Ausgleich für die sonstige Mehrbelastung. Zu den Modalitäten solch einer Anerkennung lohnt sich ein Blick über die Grenzen (z.B. Reich 1996).

Erfassung, Bewertung und Gewichtung schulischer Lernergebnisse ändern sich mit der Zeit. Schon ein flüchtiger Blick auf die Veränderungen, die in den vergangenen Jahrzehnten in der deutschen Schule vor sich gegangen sind, dokumentiert eine erstaunliche Flexibilität, auch in Hinsicht auf die Standards. Prominentes Beispiel dafür ist das deutsche Abitur, das in den 50er-Jahren von weniger als fünf Prozent der Altersgruppe, heutzutage aber von etwa 30 Prozent abgelegt wird. Dass damit fundamentale Änderungen in Bezug auf Inhalt und Anforderungsniveau einhergegangen sind, bedarf keines besonderen Beleges.

Analog ist durchaus denkbar, dass im Zuge der Europäisierung der Schulen im Laufe der kommenden Jahrzehnte wesentliche inhaltliche Änderungen eintreten werden. So könnte die Beherrschung einer zweiten Sprache durchaus eines Tages ein Schul- und Unterrichtsziel werden, das einen hohen Stellenwert genießt und dadurch andere Inhalte in den Hintergrund drängt – ein Vorgang, wie es ihn in der Geschichte der Schule immer wieder gegeben hat, man denke nur an die Rolle des Lateinischen im deutschen Gymnasium.

Beratung

Viele Schüler machen sich Gedanken darüber, welchen Beruf sie wählen sollen, und manche von ihnen bedenken dabei schon frühzeitig, wie sich Beruf und Familie miteinander vereinbaren lassen. Manchmal werden hierbei in einem komplizierten Prozess interessante Kompromisse gefunden. Oft genug freilich kommen solche Überlegungen zu spät und führen dann zu erheblichen Belastungen. Die FGM-Autorengruppe hat über diese Fragen im Anschluss an »Sozialwissenschaft für die Schule« intensiv gearbeitet (vgl. Kap. II,2), leider aber bisher nichts publiziert.

Abgesehen davon, dass in dieser Hinsicht gesellschaftliche Veränderungen notwendig sind, um die Benachteiligung meist von Frauen zu reduzieren, sind die von manchen Betroffenen gefundenen Lösungen interessant. Sie versuchen, Wünsche,

individuelle Möglichkeiten und gesellschaftliche Realisierungschancen miteinander in Einklang zu bringen.

Zahlreiche türkische und griechische Migranten setzen große Hoffnungen auf den Schul- und Berufserfolg ihrer Kinder, man spricht gern von ihrer hohen Bildungsaspiration – ein gut dokumentierter Befund. Wie oft hört man Wünsche wie »Hauptsache Gesundheit, und dass die Kinder in Schule etwas erreichen und studieren können« als wichtigste Ziele der Eltern. Für andere Einwanderergruppen gilt sicher Ähnliches. Die angezielten Berufsvorstellungen sind dabei aber häufig unrealistisch. Insbesondere werden die sprachlichen Anforderungen eines Berufs und des Ausbildungsweges unterschätzt; es werden jedenfalls nicht Wünsche, Fähigkeiten und gesellschaftliche Rahmenbedingungen miteinander in Einklang gebracht.

Hier könnte Beratung für eine Verbesserung der Situation sorgen. Soweit bei Schülern mit Migrationshintergrund die Leistungen in der Verkehrssprache deutlich unterhalb denen der Einheimischen liegen, wäre es sinnvoll, diesen Schülern eher sprachferne Berufe zu empfehlen. Chirurgen oder Pathologen arbeiten beispielsweise sprachferner als Psychoanalytiker; Pfleger eher als Kindergärtner; Ingenieure eher als Geschichtslehrer, Facharbeiter eher als Ausbilder. Auf allen Ebenen beruflicher Tätigkeit müsste man zuvor abschätzen, wo niedrigere oder wo höhere Sprachanforderungen für die Ausübung des Berufes notwendig sind. Dies ist unschwer zu bewerkstelligen, zumindest für eine grobe Einteilung.

Ghettobildung

Beim Erlernen der Verkehrssprache sind gute Modelle und die Möglichkeit der sprachlichen Immersion außerordentlich wirksam. Wenn Kinder in einer ghettobahnlichen Situation leben, fehlt ihnen beides: kompetente Sprecher der Verkehrssprache als Vorbilder und Ernstsituationen, deren Bewältigung die Sprachkenntnis voraussetzt. Fasst man den Ghattobegriff etwas weiter, so gehören auch diejenigen Familien und Jugendgruppen dazu, in denen die Verkehrssprache keine Rolle spielt. Der bereits erwähnte Befund aus der PISA-Studie, nach dem Migrantenschüler, bei denen nur ein Elternteil Migrationserfahrungen hatte, kaum Unterschiede zu den Einheimischen aufwies, zeigt einmal mehr die Bedeutsamkeit dieses Faktors. Gerade bei jüngeren Kindern dürften Maßnahmen, die einer sprachlichen – und das heißt hier: familiären – Ghattobildung entgegenwirken, die Sprachlernsituation wesentlich verbessern.

Zielkonflikte

Die Frage mag abwegig erscheinen, aber können wir wirklich so sicher sein, dass die mit großer Selbstverständlichkeit ständig-wiederholte Zielvorstellung, Schule müsse auf die Wissensgesellschaft vorbereiten, die einzig sinnvolle ist? Es ist noch nicht sehr

lange her, dass Julius Fröbel geschrieben hat: »Die Frage ist also nicht: ›Wie klug habe ich ein Kind gemacht?‹, sondern ›Wie weise ist es bei mir geworden?‹ ... Sittliche Ausgestaltung des Gemüts der Schüler muss ihr (der Pädagogik) höher stehen als alles Wissen.« Bei Adolf Diesterweg ist zu lesen: »Ob ein künftiger Staatsbürger gut liest und schreibt und rechnet, das schlägt dem Ganzen selten zu bedeutendem Nachteil aus; aber wenn eine kräftige Natur in Rohheit und Zuchtlosigkeit aufwächst, so hat der Staat einen Dieb oder Mörder mehr.«

Das Problem lässt sich hier nur antippen. Verschiedene Menschen oder Gruppen können abweichende Ziele verfolgen, die ihr Handeln bestimmen; mit den Zeiten ändern sich auch Zielvorstellungen. So können bei dem ja recht verschiedenen Umgang der Minoritäten mit ihren Muttersprachen durchaus Zielkonflikte im Hintergrund stehen. Die Sprachen spielen z.B. eine unterschiedliche Rolle im religiösen Kontext.

Jacobi (1988) hat diesen Zusammenhang zuerst beschrieben und herausgearbeitet, dass die protestantischen deutschen Einwanderer im Wisconsin des 19. Jahrhunderts ihre Muttersprache ungleich wichtiger nahmen und viel länger und intensiver um ihren Erhalt kämpften als die katholischen Einwanderer: Waren die Protestanten auf gute Deutschkenntnisse für den religiösen Gebrauch angewiesen, so waren die Katholiken auf Grund des Lateinischen von der Muttersprachproblematik entlastet. Es wäre sicher der Mühe wert zu prüfen, welches heutzutage die Rolle der Religion für das Festhalten an der Muttersprache und für die Öffnung gegenüber der Verkehrssprache ist. Es ist schon auffällig, welche herausragende Rolle die Griechen in Deutschland, aber auch in anderen Zielländern ihrer Migration, beim Einfordern muttersprachlicher Angebote gespielt haben. Ihre Sprache ist für den religiösen Gebrauch relevant.

»Ist es nicht das Wichtigste, dass unsere Kinder auch in Deutschland glückliche Menschen werden – als echte Griechen und als gute orthodoxe Christen? Wichtiger als viele Zeugnisse und hohe Schulerfolge? Und dazu brauchen sie ihre Muttersprache!« So die mit großer Überzeugungskraft vorgetragene, nachdenkliche Frage eines griechischen Bischofs, mit dem ich ein langes Gespräch über die griechische Migration geführt habe und der selbst viele Jahre im europäischen Ausland gelebt und mit durchaus auch weltlichen Erfolgen gearbeitet hatte.

Türkische Muslime dürften dagegen von dieser Problematik entlastet sein: Das Arabische des Korans könnte für sie eine ähnliche Rolle spielen wie das Lateinische der Liturgie für die Katholiken bei der US-Immigration im 19. Jahrhundert. Jedenfalls haben wir mit unterschiedlichen Bedürfnissen hinsichtlich des Spracherhalts bei den verschiedenen religiösen Gruppen der Migranten zu rechnen, die zu beachten von Bedeutung sein dürfte. Und ein ausgeprägtes Festhalten an der Muttersprache im Zielland der Migration verkürzt ceteris paribus die Lernzeit, die für die Verkehrssprache zur Verfügung steht. Freilich können andere Motive und situative Bedingungen solche Zielkonflikte übertönen.

Schlussbemerkungen

Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass allzu lange unrealistische Erwartungen gehegt wurden. Schulerfolge wie bei den Einheimischen sind von der ersten Migrantengeneration und wohl auch noch von der zweiten nicht zu erzielen. Die Schlüsselfunktion der Verkehrssprache und die dafür nötige Lernzeit wurden (und werden) unterschätzt, die Unterstützung dieses Lernprozesses durch die Herkunftssprachen wurde und wird falsch eingeschätzt.

Allzu oft ist freilich auch die enorme Varianz der Lernerfolge bei den Schülern mit Migrationshintergrund nicht genügend beachtet worden; Varianz in beiderlei Richtung, wobei die erfolgreichen Überflieger meist mehr Aufmerksamkeit finden als diejenigen Schüler, die auch in sehr langer Zeit nicht das Minimum dessen erreichen, was zum Abschluss einer Schullaufbahn erforderlich ist.

Es gibt eine Reihe von Störfaktoren, die das Lernen in der Schule erschweren und verzögern und die es zu vermeiden gilt. Es fehlt aber auch bei den in Schule und Kindergarten Tätigen an spezifischer Kompetenz, die Verkehrssprache wirksam zu fördern. »Deutsch als Zweitsprache« ist erst ein relativ neues Thema in der Lehrerbildung, und nur ein verschwindend geringer Anteil der derzeit Tätigen verfügt über eine spezifische Vorbildung.

Die Schulsprache und die Fächersprachen bedürfen aber einer kompetenten Förderung durch alle Lehrer, gleich welches Fach sie unterrichten. Hier ist noch viel zu tun. Rasche Erfolge wird man nur über Lehrerfortbildung erreichen können, weil die normale Lehrerausbildung erst nach vielen Jahren für die Schulpraxis in der Breite relevant wird. Ähnliches gilt für die in den vorschulischen Einrichtungen Beschäftigten.

Herkunftskultur und Muttersprachen spielten bei den hier angestellten Überlegungen zur Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund eine geringe Rolle, die Gründe dafür habe ich dargestellt. Dass sie für die Betroffenen von außerordentlicher Bedeutung sind, steht außer Frage. Ihre Wichtigkeit und Wertschätzung sollten Schulen und vorschulische Einrichtungen bei jeder Gelegenheit betonen und regelmäßig zum Thema machen; allerdings würde man die Migrantenkinder benachteiligen, wenn man Teile der verfügbaren knappen Lernzeit für die Herkunftssprachen zur Verfügung stellte, es sei denn, sie dienten dem Erwerb der Verkehrssprache.

Schließlich sei noch einmal auf die bestehenden Forschungsdesiderate hingewiesen. Erste Anzeichen für eine methodologische Wende zeigen sich gegenwärtig in der US-amerikanischen Forschung. Vielleicht verfügen wir in fünf oder zehn Jahren über spezifische, evidenzbasierte Untersuchungsergebnisse, die es erlauben, die Migrantenkinder, die ja unsere große Begabungsreserve darstellen, angemessen zu fördern.

Literatur

- Baumert, J., u.a.: PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich, Opladen 2001.
- Baumert, J., u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Leske + Budrich, Opladen 2002.
- Baumert, J., u.a.: PISA 2000: Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Leske + Budrich, Opladen 2003.
- Carroll, J.B.: A model of school learning. In: Teachers College Record, 64, 1963, S. 723–733. (Deutsch: Ein Modell schulischen Lernens. In: Edelstein, W./Hopf, D. [Hrsg.]: Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Klett, Stuttgart 1973, S. 234–250.)
- Carroll, J.B.: The Teaching of French as a Foreign Language in Eight Countries. Almqvist & Wiksell, Stockholm 1975.
- Carroll, J.B.: The Carroll Model. A 25-Year Retrospective and Prospective View. In: Educational Researcher, 18, 1989, S. 26–31.
- Cummins, J.: Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die Deutsche Schule, 2, 1984, S. 187–198. (Original: Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. In: Review of Educational Research, 49, 1979, S. 222–251.)
- Hakuta, K./Butler, Y.G./Witt, D.: How Long Does It Take English Learners to Attain Proficiency? University of California Linguistic Minority Research Institute, Policy Report 2000-1. Stanford University 2000. www.stanford.edu/~hakuta/Docs/HowLong.pdf.
- Hopf, D.: Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler. Studien und Berichte 44. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1987.
- Hopf, D./Hatzichristou, C.: Die Rückkehr in die Heimat: Zur schulischen und sozialpsychologischen Situation der griechischen Schüler nach der Remigration. In: Zeitschrift für Pädagogik 1994, S. 147–170.
- Jacobi, J.: »Deutsche« Schulen in den Vereinigten Staaten von Amerika. Historisch-vergleichende Studie zum Unterrichtswesen im Mittleren Westen (Wisconsin) 1840–1900. Marburger Beiträge zur Vergleichenden Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung. Minerva, München 1988.
- Oksaar, E.: Zweitspracherwerb: Wege zur Mehrsprachigkeit und interkulturellen Verständigung. Kohlhammer, Stuttgart 2003.
- Reich, H.H.: Hemspråksundervisning. Herkunftssprachenunterricht in Schweden (Band 6 der Migrantenkinder in den Schulen Europas: Versuche und Erfahrung, hrsg. von H.H. Reich und I. Gogolin). Waxmann, Münster und New York 1996.
- Roeder, P.M.: Fallstudien zur Fachleistungsdifferenzierung in der Hauptschule. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1985.
- Rumberger, R.W.: Educational Outcomes and Opportunities for English Language Learners. University of California Linguistic Minority Research Institute, Berkeley 2000. http://lmri.ucsb.edu/resdiss/2/pdf_files/091300_rumberger_masterplan3.pdf.
- Thernstrom, S./Orlov, A./Handlin, O. (Hrsg.): Harvard Encyclopedia of American Ethnic Groups. Harvard University Press, Cambridge/MA 1980.
- Vernon, P.E. (Hrsg.): Secondary School Selection. A British Psychological Society Inquiry. Methuen, London 1957.