

Eine falsche Front im Kampf um die Sprachförderung

Stellungnahme des FÖRMIG-Programmträgers zur aktuellen Zweisprachigkeitsdebatte

Im Modellversuchsprogramm FÖRMIG können sowohl einsprachig deutsche als auch zwei- oder mehrsprachige Förderungsmaßnahmen erprobt werden. Die Grundlage dafür ist die Vorstellung einer ganzheitlichen Sprachbildung. Neuerdings werden in der allgemeinen Öffentlichkeit, aber auch in der fachlichen Diskussion Plädoyers gegen den Wert der Herkunftssprachen und gegen herkunftssprachliche Unterweisung vorgebracht, welche diese Position massiv in Zweifel ziehen. Die dazu herangezogenen Argumente sind aber keineswegs geeignet, um einen Verzicht auf die Erprobung zwei- oder mehrsprachiger Förderung zu begründen. Der Programmträger vertritt weiterhin die Position, dass es sinnvoll ist, die unterschiedlichen Ansätze der Sprachförderung zu erproben – einschließlich solcher Ansätze, die Zwei- oder Mehrsprachigkeit einbeziehen.

In dem Gutachten, das dem Programm vorausging und von Mitgliedern des späteren Programmträgers verfasst wurde, wird der Standpunkt vertreten, „dass die Frage der Förderung in der Herkunftssprache und der Förderung des Deutschen als Zweitsprache nicht in Opposition zueinander stehen, sondern als einander ergänzende Elemente einer umfassenden sprachlichen Bildung für Kinder mit anderen Familiensprachen betrachtet werden können und sollen.“ Gleichzeitig wird konstatiert: „Für die Bundesrepublik Deutschland liegen nur punktuelle und lokale Studien über die Auswirkungen des Unterrichts im Deutschen als Zweitsprache vor. Das gleiche gilt für die Effekte einer Förderung in der Herkunftssprache für das Lernen der Zweitsprache Deutsch. Die vornehmlich aus den USA, den Niederlanden und Österreich vorliegenden Ergebnisse besagen, dass Merkmale der Implementierung von Programmen, die didaktische Gestaltung des Unterrichts sowie die Koordination und die Dauer der Förderung diejenigen Faktoren sind, von denen ein Gelingen abhängt.“ Daraus werden unter anderen die folgenden Anschlussfragen abgeleitet: „Welche Erkenntnisse können aus den unterschiedlichen Modellen der Koordinierung von Unterricht im Deutschen und in den Herkunftssprachen gezogen werden?“, „Welche Rolle können bei der sprachlichen Förderung anderssprachige Medien spielen?“, „Welche Leistungen erbringen bilinguale Ansätze, in denen einsprachig deutsche und zweisprachige Kinder gemeinsam im Medium beider Sprachen lernen, für den Zweitspracherwerb der Kinder mit Migrationshintergrund und für die Sprachentwicklung der einsprachigen Kinder?“ Vorgeschlagen wird im Gutachten die Entwicklung von „Konzepten der sprachlichen Bildung und Förderung im Deutschen, in den Herkunftssprachen und in den Fremdsprachen“ sowie die Einbindung von Erfahrungen aus zweisprachigem Unterricht in Sprachkontaktregionen und aus explizit bilingualen Schulversuchen in „Gesamtkonzepte sprachlicher Bildung“. Fragen und Vorschläge verstehen sich im Rahmen „der Akzeptanz und Wertschätzung von sprachlicher und kultureller Vielfalt“. In der schließlich beschlossenen Programmbeschreibung taucht die Möglichkeit der Einbeziehung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit in die Palette der zu entwickelnden Konzepte an folgenden Stellen auf: Im Themenschwerpunkt „Durchgängige Sprachförderung“ ist ein Modul zur Entwicklung von „Konzepten der Mehrsprachigkeit“ vorge-

sehen; im Themenschwerpunkt „Berufliche Bildung“ gibt es ein Modul mit dem Thema „Mehrsprachigkeit als Ressource bei der Berufseinmündung“. Im Themenschwerpunkt „Sprachstandsfeststellung“ werden unter anderem Verfahren entwickelt, die die Zweisprachigkeit der Kinder oder Jugendlichen mit berücksichtigen.

Diese Position ist in einem Artikel des Potsdamer Erziehungswissenschaftlers Diether Hopf und in einer Serie von Artikeln und Interviews des Mannheimer Soziologen Hartmut Esser angegriffen worden. Beide beziehen sich auf Schlussfolgerungen aus der Analyse US-amerikanischer und anderer Untersuchungen zur „Wirksamkeit zweisprachiger Erziehung“. Hopf argumentiert zusätzlich mit einer „time-on-task“-Hypothese, die besagt, dass die Lernzeit, die der Herkunftssprache gewidmet werde, dem Deutschen abgehe.

Es ist angesichts der Lückenhaftigkeit der deutschen Forschung gewiss berechtigt, auf internationale Forschungsergebnisse zurückzugreifen, um die Debatte in Deutschland voranzutreiben. Doch darf dies nicht vorbehaltlos, nicht ohne Acht auf die Unterschiede der Bildungssysteme geschehen. Zu den amerikanischen Wirksamkeits-Studien muss man wissen, dass sie eine große Zahl sehr unterschiedlicher Bildungssituationen berühren; Vergleichbarkeit ist eines der Hauptprobleme dieser Forschungen. Kernpunkt ist die Auseinandersetzung zwischen den Konzepten des „Structured (oder: Sheltered) English“ und der „(Transitional) Bilingual Education“. Dazu wiederum muss man wissen, dass in den USA jedes zweisprachige Kind, das noch als „English Language Learner“ eingestuft wird, einen vom Supreme Court bestätigten Rechtsanspruch darauf hat, dass ihm ermöglicht wird, sich sinnvoll am Unterrichtsprogramm zu beteiligen. Das ist entschieden mehr, als die Länder der Bundesrepublik Deutschland zu garantieren in der Lage sind.

Auf welche Weise diesem Rechtsanspruch Genüge getan wird, unterliegt in den USA keiner rechtlichen Regelung, sondern ist Sache der Schulen, der Pädagoginnen und Pädagogen. Eine mögliche Form ist die Erteilung von Sachfachunterricht in der Zweitsprache Englisch, jedoch in sprachlich reflektierter Form. Die einschlägige Didaktik und Methodik des Englischen als Zweitsprache ist hoch entwickelt, deutlich höher als die Didaktik des Deutschen als Zweitsprache in der Bundesrepublik Deutschland. Eine andere Form der Ermöglichung sinnvoller Teilnahme am Unterrichtsprogramm in den USA ist die Mitverwendung der Herkunftssprache im Sachfachunterricht, für eine begrenzte Dauer (bis zum Erreichen der für erforderlich gehaltenen englischen Sprachkompetenz) und mit unterschiedlichen Zeitanteilen auf der Stundentafel. Das ist die systemgerechte Form der Einbeziehung der Herkunftssprachen in den Bildungsgang. Sie ist der Organisation und der Zielsetzung nach eine andere als die des Herkunftssprachenunterrichts in den Bildungssystemen der deutschen Bundesländer.

Die Untersuchungen in den USA fragen nach den Auswirkungen dieser beiden (und ggf. weiterer) Modelle auf das Abschneiden der Schülerinnen und Schüler bei den zentralen staatlichen Tests, die selbstverständlich auf Englisch abgelegt werden müssen. Dass bei zweisprachiger Unterweisung Kenntnisse des Spanischen, Chinesischen, Vietnamesischen usw. erweitert und vertieft werden, ist den amerikanischen Forscherinnen und Forschern so gegenwärtig, dass sie es wie selbstverständlich konstatieren. Der Streit geht nicht darum, er geht um das Englische. Die Ergebnisse dieser sehr zahlreichen Untersuchungen aber sind widersprüchlich. Auch die Versuche, durch Metaanalysen der Einzeluntersuchungen weiter zu kommen, konnten das Problem nicht lösen. Sie wiederholen die Widersprüchlichkeit der Ergebnisse nur auf einer höheren Ebene.

Die systematische kritische Sichtung der amerikanischen Untersuchungen durch das Wissenschaftszentrum Berlin kommt zu keiner anderen Schlussfolgerung: „Auf Basis der US-amerikanischen Studien hat sich gezeigt, dass bilingualer Unterricht und hierbei insbesondere eine gleichzeitige Alphabetisierung in Erst- und Zweitsprache nicht auf Kosten des Zweitspracherwerbs gehen.“ Hinzugefügt wird – zu Recht – dass zweisprachige Bildung aber auch „kein Allheilmittel für Bildungsbenachteiligung“ darstelle. Weiter heißt es: „Diese relativ sichere Grundaussage, dass bilingualer Unterricht bzw. die zusätzliche Unterrichtung der und in der Muttersprache nicht schadet, impliziert auch, dass die ‚time-on-task-Hypothese‘ (. . .) in diesem Kontext nicht bestätigt werden konnte: Wenn ein Teil der Unterrichtsstunden in einer anderen Sprache als der des Regelunterrichts erteilt wird, führt das offenbar nicht automatisch zu schlechteren Leistungen in der Zweitsprache und den Sachfächern.“ Das Argument von Diether Hopf ist damit erst einmal beiseite zu legen. Der Berliner Bericht fährt fort: „Die eigentliche Leistung von Modellen zweisprachiger Erziehung besteht darin, dass Kinder zusätzlich in ihrer Muttersprache lesen und schreiben lernen und dabei offenbar mit monolingual unterrichteten Kindern derselben Herkunftssprache in den (in L2 gemessenen) Schulleistungen zumindest gleichauf liegen, obwohl sie (je nach Modell) weniger Unterrichtsstunden in L2 haben. Dieser Zusatzkompetenz der L1-Alphabetisierung, die Kinder im Regelunterricht nicht erwerben, kann selbstverständlich ein hoher Wert zugesprochen werden. Ob ein spezifisches bilinguales Unterrichtsmodell gegenüber einem monolingualen effektiver in der Vermittlung von L2 und fachlichen Kompetenzen ist, wird nicht zuletzt von der Qualität des Unterrichts abhängen. Unbestritten ist, dass eine durchdachte didaktische Konzeption und pädagogisch hoch qualifiziertes Lehrpersonal den eigentlichen Ausschlag geben können.“ Das steht in Übereinstimmung mit den Annahmen in dem eingangs zitierten Gutachten.

Es bleibt also ein legitimes Ziel des FÖRMIG-Programms, auch solche didaktischen Konzeptionen zu durchdenken und zu erproben, in denen die Herkunftssprache einbezogen ist. Herkunftssprachliche Unterweisung ist förderlich, wenn sie didaktischen Standards gerecht wird und im Förderprogramm des jeweiligen Projekts auf die vereinbarten Ziele bezogen ist. Zweisprachigkeit ist eine gute Grundlage für das Erlernen weiterer Sprachen. DESI, die Untersuchung von Deutsch- und Englischleistungen im neunten Schuljahr, kommt zu dem Ergebnis, „dass Schülerinnen und Schülern, die bereits Deutsch als zweite bzw. fremde Sprache erworben haben, das Erlernen der Fremdsprache Englisch vergleichsweise leichter fällt. Das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Familie ist unter sonst gleichen Lernbedingungen (sozialer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeiten, Geschlecht, Bildungsgang) im Englischen mit einem Leistungsvorsprung verbunden, der den Gewinn mindestens eines halben Schuljahres ausmacht.“

Apodiktische Behauptungen führen jedenfalls nicht weiter. Feststellungen wie „Bilinguale Programme oder die Förderung der Muttersprache schaden bestenfalls nicht“ (Hartmut Esser im „Mannheimer Morgen“) oder „Muttersprachlicher Unterricht oder ähnliches ist vor diesem Hintergrund nicht mehr als ein teures Placebo“ (Hartmut Esser in der „Welt am Sonntag“) sind durch die Forschung nicht gedeckt. Sie ignorieren den Zusatznutzen und die Bildungschancen, die in diesem Unterricht, zwar nicht bedingungslos und automatisch, aber bei durchdachter didaktischer Anlage enthalten sind. „Zweisprachigkeit hilft nicht der Integration“ (so Hartmut Esser in der „Süddeutschen Zeitung“) – hinter dieser Aussage stehen Statistiken, in denen nur danach gefragt wird, ob Zweisprachigkeit zu einem höheren Einkommen führt. Interessanterweise lautet die Antwort auf diese Frage in den beigezogenen Untersuchungen „ja“ – allerdings unter einer Bedingung: Zweisprachigkeit führt dann zu höherem Einkommen, wenn sie mit guten Bildungs-

abschlüssen verkoppelt ist. – Die Aussage, Zweisprachigkeit helfe der Integration nicht, ist also mehrfach brüchig. Sie verrät eine verkürzte Wahrnehmung, weil „Integration“ mit der Höhe des Einkommens gleichgesetzt wird. Der höhere Marktwert einer Sprache auf dem Arbeitsmarkt wird verabsolutiert und zu einer gesamtgesellschaftlichen Aussage verallgemeinert. Sie verrät darüber hinaus ein geringes Zutrauen in die Möglichkeiten der Veränderung im Bildungssystem. Es erscheint offenbar nicht denkbar, dass tatsächlich mehr Jugendliche mit Migrationshintergrund gute Bildungsabschlüsse erwerben.

Die Mitglieder des Programmträgers stimmen den Forderungen des auch von Hartmut Esser unterzeichneten Memorandums „Sprache – Migration – Integration“ zu, welche dazu aufrufen, frühe interethnische Kontakte zu fördern, vielfältige Lerngelegenheiten für Deutsch als Zweitsprache zu schaffen und die Qualität des Unterrichts für Schüler und Schülerinnen aus Migrantenfamilien zu verbessern. Über das Memorandum hinausgehend, soll aber festgehalten werden, dass das Bildungssystem insgesamt Verantwortung für den Deutscherwerb der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler trägt. Die bedrückenden PISA-Ergebnisse sind nicht in Kindergärten, sondern am Ende der Sekundarstufe I erzielt worden. Die IGLU-Studie zeigt, dass die sprachlich bedingten Leistungsunterschiede in der Grundschule zwar bereits sichtbar werden, aber noch relativ moderat sind. An den Ergebnissen der PISA-Studien lässt sich ablesen, dass sich die Leistungsdifferenzen in der Sekundarschulzeit nicht verringern, sondern vergrößern. Das bedeutet: Über den frühen Deutscherwerb hinaus, gilt es achtsam zu sein auf die aktive Vermittlung und den Gebrauch der deutschen Sprache im Sachfachunterricht. Es gilt ferner, die Qualität des spezifischen Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache zu erhöhen. Beides – spezieller Unterricht des Deutschen als Zweitsprache und generelle Vermittlung des Deutschen in den Unterrichtsfächern – ist auch auf den höheren Jahrgangsstufen nötig, und zwar selbst dann, wenn die zweisprachigen Kinder und Jugendlichen ihre gesamte Schulkarriere in Deutschland durchlaufen haben.

Nicht der herkunftssprachliche Unterricht ist dem Deutschlernen abträglich, sondern die qualitativ und quantitativ unzureichende, vielfach unterschätzte Vermittlung des Deutschen – nicht nur als allgemeine Verständigungssprache, sondern vor allem als Schul- und Bildungssprache. Zu den identifizierbaren Versäumnissen zählen das Verschieben der Aufgabe auf andere Instanzen des Bildungswesens, die Marginalisierung des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache bei der Schul- und Unterrichtsorganisation, die zweckwidrige Verwendung von Lehrerstunden, der Einsatz von Lehrkräften mit geringer fachlicher Qualifikation und der ungenügende Entwicklungsstand der didaktischen Ansätze.

Dies sind die Baustellen, auf denen gearbeitet werden muss. In den FÖRMIG-Projekten werden unter dem Begriff der durchgängigen Sprachförderung konkrete Lösungen für die hier anfallenden Aufgaben ausgedacht, erprobt, weiterentwickelt und für Andere ausgewertet. Es besteht kein Grund, sich den Blick auf die Vielfalt möglicher Lösungen, einschließlich des Einbezugs der Herkunftssprachen, durch eine aufgeregte Diskussion verstellen zu lassen.

Hamburg, im Mai 2006

Die Mitglieder des Programmträgers FörMig: Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Ursula Neumann, Prof. Dr. Hans H. Reich (Landau), Prof. Dr. Hans-Joachim Roth (Köln), Prof. Dr. Knut Schwippert (Münster)