

2 Heterogenität im deutschen Bildungssystem

In Deutschland, wie in anderen europäischen Ländern, verändert sich das Zusammenleben der Menschen durch die zunehmende Globalisierung, Internationalisierung und europäische sowie übereuropäische Integration deutlich. Dabei muss die Frage aufgeworfen werden, wie die Eingliederung von Migranten in die Gesellschaft so gestaltet werden kann, dass das Wohl jedes Individuums gesichert und dieses so integriert wird, dass gleichzeitig der Fortbestand der Gesellschaft gesichert ist. Die erfolgreiche Integration des Einzelnen in die Gesellschaft ist dabei eine der zentralen Aufgaben des Bildungssystems, da eine entsprechende Qualifikation zum einen die weitere Eingliederung unterstützt und zum anderen die Voraussetzung für einen Arbeitsplatz und somit die Möglichkeit zu sozialem Aufstieg darstellt (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 162ff.). Die steigende Heterogenität der Gesellschaft spiegelt sich auch in den Schulen wieder. Hier treffen Schüler/innen, Lehrkräfte, Eltern und Schulleitungen mit unterschiedlicher Herkunft, Kultur, Religion und Weltanschauung, mit unterschiedlichem Alter und Geschlecht aufeinander (vgl. Gather/Thurler 2006, S. 4f.). Es ist nicht neu, dass sich Kinder und Jugendliche in ihren Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen unterscheiden und dies die Schule, aber auch die einzelnen Lehrkräfte vor große Herausforderungen stellt. Mit dem Problem, wie größere Gruppen bestehend aus verschiedensten Schüler/innen zeitgleich unterrichtet werden können, ohne die Bedürfnisse des Einzelnen außer Acht zu lassen, beschäftigt sich die Schulpädagogik seit Langem. Durch die Ergebnisse von PISA 2000 ist die Problematik der steigenden Heterogenität speziell im Hinblick auf Kinder mit Migrationshintergrund in den Fokus gerückt (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 7).

Der Begriff der „Heterogenität“ ist in diesem Zusammenhang omnipräsent, wobei oftmals ungeklärt bleibt, was unter „Heterogenität“ zu verstehen ist und welche Formen von Heterogenität im deutschen Schulsystem vorzufinden sind. Der Begriff „heterogen“ leitet sich aus dem griechischen Wort „heteros“ im Sinne von „anders, abweichend“ und „genos“, zu übersetzen mit „Geschlecht, Art, Gattung“ ab. Im schulpädagogischen Diskurs wird „Heterogenität“ oftmals zur Beschreibung von Verschiedenheit, Vielfalt und Differenz vor allem bezüglich der Unterschiedlichkeit von Kindern aufgegriffen. Zu beachten ist, dass Heterogenität nicht als Faktum gegeben ist, sondern eine konstruierte Zuschreibung darstellt. Je nachdem welches Kriterium zum Vergleich gewählt wird, kann

Heterogenität oder Homogenität hergestellt werden. Eine Mädchenklasse kann beispielsweise nach dem Geschlecht als homogen bezeichnet werden, kann aber in sich sehr heterogen (nach Alter, Lernstand, soziale Herkunft, etc.) sein. Ausgehend von der Frage, welche Dimensionen von Heterogenität in der Schule vorliegen, können verschiedenste Merkmale gefunden werden. Aufgelistet werden Dimensionen wie „kognitive Leistungsfähigkeit (Intelligenz, fachliche Leistungen, aber auch Lernbehinderung), soziale Herkunft (Sozialschicht, Familienstruktur, Migrationshintergrund, religiöse Einbildung, etc.), die Geschlechtszugehörigkeit und das Alter“ (Trautmann/Wischer 2011, S. 41). Diese Aufzählung ist je nach Betrachtungspunkt erweiterbar, was zu einem unüberschaubaren Sammelsurium von Heterogenitätsmerkmalen führt (vgl. ebd., S. 38ff.).

Aufgrund der Aktualität soll hier das Augenmerk auf die wachsende sprachliche Heterogenität in Deutschland und damit einhergehend in der Schule gelegt werden, mit der das deutsche Bildungssystem wie es scheint, zu kämpfen hat (vgl. Perregaux 2006, S. 15).

2.1 Migrationsbedingte Heterogenität in Deutschland

Durch die zunehmende Pluralisierung der deutschen Gesellschaft und die kontinuierliche Migration nach Deutschland, wächst der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund und somit auch die Sprachenvielfalt. Migration kann nach Treibel als „auf Dauer angelegte[r, SP] bzw. dauerhaft werdende[r, SP] Wechsel in eine andere Gesellschaft, bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen“ (Treibel 1999, S. 21) verstanden werden. Nach dieser Definition werden Wanderungsentscheidungen aufgrund von ökonomischen, familiären, politischen und biographischen Gründen mit einbezogen. Auch schließt die Dauerhaftigkeit kurze Aufenthalte, wie Freizeit- und Tourismusaufenthalte aus.² In der Migrationsforschung wird zwischen Binnenmigration im Sinne von einfachen Wohnortwechseln und Außenmigration, auch als externe oder internationale Migration bezeichnet, da Menschen über Staatsgrenzen hinweg einwandern,

2 Zu Beginn der Anwerbung von Arbeitskräften wurde vor allem der Begriff „Gastarbeiter“ verwendet, um den temporären Aufenthalt zu verdeutlichen. Mit der Zunahme der Aufenthaltsdauer und des Familiennachzugs, konnte dann nicht mehr von „Gastarbeitern“ gesprochen werden und der Begriff „Ausländer“ setzte sich allgemein und auch in Fachdiskussionen durch (vgl. Hinz-Rommel 1994, S. 30). Die Bezeichnung „Ausländer“ wird jedoch häufig als ausgrenzend und nicht angemessen empfunden, da viele Betroffene schon Jahrzehnte in Deutschland leben oder sogar hier geboren sind. Hinzu kommt, dass der „Ausländer“-Begriff die Zuschreibung von Fremdheit und Nicht-Zugehörigkeit konserviert, und somit in der Pädagogik, die Integration und Abbau von Differenzen zum Ziel hat, keine Verwendung findet (vgl. Roth 2002, S. 51).

unterschieden (vgl. Meinhardt 2006, S. 25). Unter dem Terminus „Migrant“ werden auch Menschen geführt, die einen deutschen Pass besitzen, jedoch aus einem anderen Land eingewandert sind. Auch deren Kinder, also die zweite bzw. dritte Generation der Zugewanderten werden unter diesem Begriff erfasst und zu den Menschen mit Migrationshintergrund gezählt (vgl. Ackermann et al. 2006, S. 11). In den meisten Erlassen und Verordnungen richtet sich die Bezeichnung von Migrantenkindern nach dem Rechtsstatus bzw. der Staatszugehörigkeit der Eltern. Hier zu lesen sind Bezeichnungen wie „Kinder ausländischer Arbeitnehmer“, „Aussiedlerkinder“ und „Kinder von Asylbewerbern“. Es entsteht jedoch langsam ein neues Verständnis von „Kindern mit Migrationshintergrund“, das sich auf die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder bezieht. Dies ist an Beschreibungen wie „Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache“, „Kinder mit nichtdeutscher Erstsprache“ bzw. „Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache“ zu erkennen. Diese neue Orientierung ist richtungsweisend, da es kaum noch haltbar ist, sich bezüglich schulischer Fördermaßnahmen am Rechtsstatus oder der Staatszugehörigkeit der Kinder zu orientieren, da beispielsweise Kinder von Aussiedlern eine deutsche Staatszugehörigkeit besitzen, jedoch trotzdem Defizite in der deutschen Sprache aufweisen können (vgl. BLK 2003, S. 63).

Die bestehende Migrationssituation in Deutschland kann nur annähernd geschätzt werden, da Instrumente wie die Wanderungsstatistik bei der Erfassung von Zu- und Fortzügen der kommunalen Meldebehörden nur das Merkmal „Staatszugehörigkeit“ vermerken. Somit werden Spätaussiedler, sogenannte Mehrstaater, eingebürgerte Menschen mit Migrationshintergrund und Kinder aus binationalen Ehen mit deutschem Elternteil nicht in die Statistik aufgenommen. Auch werden Personen, die einer An- und Abmeldepflicht nicht nachkommen, übergangen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 15f.). Hinzu kommt, dass der Migrationshintergrund in vielen Datenquellen durch unterschiedliche Verfahren erfasst wird, die sich hinsichtlich ihrer Zielstellungen, Aufgaben, ihrer definitorischen Abgrenzung und ihrer Aussagekraft unterscheiden (vgl. VDSt 2013, S. 6).

Im Mikrozensus für Deutschland werden zu den Personen mit Migrationshintergrund ausländische und deutsche Staatsbürger/innen, die nach 1949 auf das heutige Gebiet der BRD einwanderten, alle in Deutschland geborenen Ausländer, auch die inzwischen Eingebürgerten, sowie alle in Deutschland als Deutsche geborenen, die mindestens einen zuwanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil besitzen, gezählt (vgl. Statistisches Bundesamt 2013, S. 6). Dabei wird zwischen der ersten bis dritten Migrationsgeneration unterschiedenen (vgl. Brake/Büchner 2012, S. 167). In der Kinder- und Jugendhilfestatistik sowie in der Schulstatistik, spielt die in den Familien gesprochene Sprache eine entscheidende Rolle bei der Erhebung des Migrationshintergrunds (vgl. VDSt 2013, S. 7): In der Schulstatistik wird der Migrationshintergrund der Schüler/innen

neben den Variablen „Staatsbürgerschaft“ und „Geburtsland“ auch durch die „Verkehrssprache in der Familie“ bestimmt (vgl. VSt 2013, S. 26). In der Kinder- und Jugendhilfestatistik wird ein Migrationshintergrund zugesprochen, wenn „mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist oder die vorrangig in der Familie gesprochene Sprache nicht Deutsch ist“ (ebd., S. 31).

Für die kommunale Planung greifen viele Städte auf Verfahren zurück, die den Migrationshintergrund aus dem Einwohnermelderegister ableiten. Das am weitesten verbreitete Verfahren ist derzeit das MigraPro Verfahren. Mit diesem Programm arbeiten derzeit ca. 100 Städte. Dabei werden Daten aus dem Einwohnermelderegister verwendet, die mit Hilfe der Software MigraPro durch Kombination der Merkmale „Geburtsland“, „Zuzugsherkunft“, „Staatszugehörigkeit“ und „Art des Erwerbs der deutschen Staatszugehörigkeit bei Deutschen“ analysiert werden. Aus dem Migrationshintergrund der Eltern wird dann auf den familiären Migrationshintergrund geschlossen. Dabei wird allen Kindern unter 18 Jahren, die nach dem MigraPro-Verfahren mindestens ein Elternteil mit Migrationshintergrund haben, auch ein Migrationshintergrund zugesprochen (vgl. ebd., S. 18ff.).

Unzureichende Erfassungsinstrumente und das Heranziehen von verschiedenen Verfahren erschweren es, eine einheitliche Aussage über die Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zu treffen, da jeweils unterschiedliche Definitionsmerkmale des Migrationshintergrundes erfasst werden.

Fest steht, dass die Migration nach Deutschland weiter anhält, wobei vor allem mit Arbeitsmigranten aus Osteuropa, Flüchtlingen, Saisonarbeitnehmern und Einwanderungswilligen aus verschiedenen Ländern gerechnet wird. Auf jede Gruppe muss speziell eingegangen werden, da sie in Sachen Wandermotiven, Aufenthaltserwartungen, rechtlichen Status, Religion, Kultur und Sprache stark differieren (vgl. Hinz-Rommel 1994, S. 25). Dabei sind die bereits in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund nicht zu vergessen, die immer noch zu wenig in die deutsche Gesellschaft integriert sind. Dass sich an der Integrationspolitik in Deutschland etwas ändern muss, bestätigte die 1990 von der gewählten Regierungskoalition eingesetzte Unabhängige Kommission Zuwanderung, in deren Bericht es heißt: „Die in der Vergangenheit vertretene politische und normative Festlegung „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ ist als Maxime der Zuwanderungs- und Integrationspolitik unhaltbar geworden“ (Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ 2001, S. 1).

Die Forderung nach Gleichstellung ist umso legitimer, bedenkt man, dass nach Zahlen des Bildungsberichts 2012 im Jahr 2010 19% der Gesamtbevölkerung in Deutschland Menschen mit Migrationshintergrund waren (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2012, S. 17). Demnach haben 27% der 15jährigen und 51% der Unter-Sechs-Jährigen einen Migrationshintergrund (vgl. Elis 2009, S. 13). Der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund in der Gruppe der 1-

Jährigen liegt bereits bei 35% (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2012, S. 17). Dementsprechend wird auch der Anteil der schulpflichtigen Kinder mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem immer größer, wobei vor allem die Kinder mit Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren werden, verstärkt fokussiert werden müssen (vgl. Steinbach, 2009, S. 9ff.). Gleichzeitig wird die Einwanderung nach Deutschland weiterhin aus drei Gründen gefördert:

1. Zum Auffüllen des Arbeitskräftebedarfs im Bereich der kurzzeitigen Tätigkeiten.
2. Zum Begleichen des Defizits an hoch qualifizierten Arbeitskräften im Bereich „Forschung und Entwicklung“.
3. Zum Decken des hohen Bedarfs an Arbeitskräften aufgrund der Überalterung der deutschen Bevölkerung (vgl. Auernheimer 2007a, S. 17).

Vor allem aufgrund des im Punkt drei angesprochenen demographischen Wandels der deutschen Bevölkerung³ wird weiterhin eine Zuwanderung nach Deutschland benötigt, da sich Deutschland seit vielen Jahren durch eine zu geringe Geburtenzahl, gekoppelt mit einer stets steigenden Lebenserwartung, auszeichnet. Dies führt dazu, dass die Zahl der jungen Menschen in Deutschland nicht ausreicht, um die Bevölkerung zu reproduzieren. Auch wird es in Zukunft einen wachsenden Bedarf im Bereich der Versorgung und Pflege geben, der durch die deutsche Bevölkerung nicht gedeckt werden kann. Beide Herausforderungen können durch weitere Migration nach Deutschland bewältigt werden: Zum einen führt die Zuwanderung zu einer Verjüngung der Altersstruktur, „da die Fertilität in Zuwandererfamilien nach wie vor höher ist als in altansässigen deutschen Familien“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 24). Zum anderen kann durch die Zuwanderung der Arbeitskräftemangel in Versorgung und Pflege ausgeglichen werden (vgl. ebd., S. 24ff.).

Es zeigt sich, dass die multikulturelle, multiethnische und mehrsprachige Gesellschaft in Deutschland bereits Realität ist und die Anteile der Einwohner mit Migrationshintergrund zukünftig noch größer werden (vgl. Stüwe, 2003, S. 12). Ein großer Teil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund ist im schulpflichtigen Alter. Aufgrund der bereits angedeuteten Heterogenität dieser Gruppe ist es von Bedeutung diese genauer zu betrachten (vgl. Brake/Büchner 2012, S. 170ff.): Unterschiede bestehen nicht nur hinsichtlich des Herkunftslandes, sondern vor allem hinsichtlich der Sprachkompetenz im Deutschen und der Muttersprache. So unterscheiden sich die Ausgangslagen der Migrantenkinder zum einen dahingehend, ob

3 Im Jahr 2025 wird die Gruppe der unter 30-Jährigen von 25,5 Millionen auf 21,3 Millionen zurückgehen, gleichzeitig sinkt die Zahl der Erwerbstätigen um 10%, während die Gruppe der über 65-Jährigen um mehr als 20% wachsen wird (vgl. Schavan 2013, S. 12).

sie von Klein auf in Deutschland aufwachsen, das deutsche Bildungssystem von Beginn an durchlaufen und eine hinreichende Sprachkompetenz im Deutschen entwickeln, oder als Kind bzw. Jugendlicher erst nach Deutschland einwandern und bei Eintritt ins deutsche Bildungssystem keine deutschen Sprachkenntnisse besitzen.⁴ Zum anderen differieren auch die innerhalb Deutschlands lebenden Kinder mit Migrationshintergrund bezüglich ihrer Kompetenzen in der deutschen Sprache stark (vgl. Brake/Büchner 2012, S. 168f.).

2.2 Sprachenvielfalt in Deutschland und im deutschen Bildungssystem

In vielen Ländern der Welt ist Mehrsprachigkeit alltäglich. Offizielle einsprachige Staaten entstanden erst im Zeitalter des Nationalismus, in dem eine Sprache, die „Muttersprache“, durch strenge staatliche Repressionen durchgesetzt wurde. Der Terminus „Muttersprache“ als zuerst erlernte Sprache ist jedoch dann problembehaftet, wenn Kinder in jungen Jahren mehrere Sprachen lernen, vielleicht die ersterlernte Sprache vernachlässigen und eine andere Sprache besser beherrschen. Daher schlägt Jeuk (2010, S. 15) vor, von „Erstsprache“ und „Zweitsprache“ zu sprechen, da diese Begriffe weder einen Beherrschungsgrad, noch eine emotionale Dimension implizieren, sondern allein die zeitliche Dimension zum Ausdruck bringen. Dabei wird unterschieden zwischen frühem und sukzessivem Zweitspracherwerb. Ersteres bezeichnet den Erwerb zweier Sprachen von Geburt an, bei letzterem erfolgt der Erwerb der zweiten Sprache nach dem Alter von 3 Jahren. Daher wird bezüglich Kindern mit Migrationshintergrund oftmals

4 Türkischstämmige Kinder und Jugendliche sind überwiegend in Deutschland geboren und durchlaufen das Bildungssystem von Beginn an, während Kinder aus (Spät-)Aussiedlerfamilien und den Balkanländern vermehrt eine eigene Migrationserfahrung mitbringen und als Seiteneinsteiger in das deutsche Bildungssystem gelangen. Bei den nachfolgenden Zahlen zu der Zusammensetzung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind die Kinder und Jugendlichen unter 25 Jahren einbezogen worden, da es diese Gruppe ist, die hinsichtlich des Bildungssystems von Bedeutung ist. Die türkischstämmigen Kinder und Jugendlichen sind mit einer Anzahl von 873.000 die größte Gruppe unter den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, gefolgt von 518.000 Kindern und Jugendlichen, die aus den ehemaligen Ostblockstaaten stammen. Auf die letztgenannte Gruppe ist deswegen das Augenmerk zu richten, da sie oftmals als Problemgruppe bezüglich ihrer Benachteiligung im Bildungssystem bezeichnet wird. Mit 330.000 in Deutschland lebenden Kindern und Jugendlichen unter 25 Jahren besteht die drittgrößte Gruppe aus Migrant/innen bzw. Kindern und Jugendlichen von Migrant/innen aus den Ländern Serbien und Montenegro, Kroatien und Bosnien und Herzegowina. Weitere 250.000 Kinder und Jugendliche stammen aus dem Nahen und Mittlerem Osten und nochmals 211.000 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aus Süd- und Südostasien leben in Deutschland. Zudem sind gut eine Viertel-Million Kinder und Jugendliche mit italienischem und ca. 110.000 mit griechischem Migrationshintergrund zu nennen (vgl. Brake/Büchner 2012, S. 170ff.).

von sukzessivem Zweitsprachenerwerb ausgegangen. Diese erlernen in der Familie ihre Erstsprache und treffen erst im Kindergarten oder der Schule auf die Zweitsprache. Somit haben diese Kinder nur einen begrenzten zeitlichen Rahmen, um die Zweitsprache zu erlernen. In der Schule kann die geringere Sprachkompetenz dann zu Problemen führen, wenn die Leistungen der Kinder mit den Leistungen der einsprachigen Kinder verglichen werden (vgl. Jeuk 2010, S. 13ff.). Zweisprachigkeit meint somit im engen Sinne den Erwerb zweier Sprachen. Sprachkompetenz wird Individuen nur zugesprochen, wenn beide Sprachen gleichwertig und fließend gesprochen werden (vgl. Gogolin 1994, S. 154). Desweiteren ist zwischen dem Erwerben einer Zweitsprache und dem Lernen einer Fremdsprache zu unterscheiden. Beim Lernen einer Fremdsprache steht oftmals die Beherrschung der schriftlich fixierten Hochsprache im Vordergrund, die systematisch gelehrt wird. Beim Zweitsprachenerwerb müssen die Kinder von Beginn an in dieser kommunizieren, wobei die sprachliche Korrektheit nicht im Vordergrund steht (vgl. Jeuk 2010, S. 17). Mehrsprachigkeit soll demzufolge auch nicht das Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache in der Schule oder im außerschulischen Bereich bedeuten, sondern das Aufwachsen mit einer anderen Sprache als dem Deutschen, die auch im Familienalltag die am häufigsten gesprochene Sprache ist. Mit dem wachsenden Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland geht eine wachsende Vielfalt der Sprachen in Deutschland einher.⁵ Über die genaue Zahl der gesprochenen Sprachen in der Bevölkerung geben die offiziellen Statistiken der BRD keine Auskunft und auch der tatsächliche Gebrauch der Herkunftssprache ist statistisch nicht erhoben. Es wird jedoch geschätzt, „dass in Deutschland zu Beginn des 21. Jahrhunderts weit mehr als hundert verschiedene Herkunftssprachen durch größere Gruppen von Sprecherinnen oder Sprechern vertreten werden“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 22).

5 Bereits Ende des 18. Jahrhunderts, im Rahmen der Entstehung des Pflichtschulwesens, kommt es zu einer Auseinandersetzung mit dem Umgang mit sprachlich-kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität im Bildungsbereich (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2010, S. 27). Bis zum zweiten Weltkrieg haben die Sprachen der zugewanderten Personen keine Rolle gespielt und hatten kein Recht auf Berücksichtigung. Jedoch kam es bereits in den östlichen Provinzen Preußens zu der Klage, dass die Schulkinder kein Deutsch verstehen würden. Diese Klage wurde ab Mitte des 19. Jahrhunderts nachdrücklicher, was zu rechtlichen und pädagogischen Maßnahmen führte: Die Minderheitssprachen wurden unterdrückt und deren Sprecher diskriminiert. Nach dem ersten Weltkrieg wurden den Minderheiten (polnischen, dänischen und sorbischen) durch einen Minderheitenschutzartikel in der Reichsverfassung 1919 mehr Rechte zugestanden. Es konnten Minderheitenvolksschulen eingerichtet werden und Unterricht fand in einer Minderheitensprache statt. Die nationalsozialistische Minderheitenpolitik verstand diese Zugeständnisse als „Bekennnis gegen das deutsche Volkstum“ (ebd., S. 58) und untersagte Minderheitsvereine, anderssprachige Presse, den anderssprachigen Unterricht und ließ aktive Minderheitsvertreter festnehmen (vgl. ebd., S. 56ff.).

Reich und Roth (2002, S. 7) schätzen die Zahl der zweisprachigen⁶ Menschen in Deutschland auf mehr als zehn Millionen. Dabei bildet eine gemeinsame Sprache bei ethnischen Minderheiten oftmals die Basis der Zusammengehörigkeit. Sowohl in Deutschland, als relativ „junges“ Einwanderungsland, als auch in „echten Einwanderungsnationen“ wie den USA, Australien und Kanada, kann das Festhalten an der eigenen Sprache von Minderheiten in der Bevölkerung ausgemacht werden. Auf Grundlage einer gemeinsamen Sprache werden so Netzwerke gebildet, die oft sogar den Erhalt der sprachlichen Wurzeln selbst zum Ziel haben (vgl. Gogolin 1994, S.14ff.). Dabei variiert der Erhalt der Herkunftssprache neben der Mehrheitssprache zwischen den Sprechergruppen stark. Hierzu gibt es in Ländern wie Schweden und Frankreich statistische Angaben, die jedoch in Deutschland nicht vorliegen. Als ein grober Anhaltspunkt für das Interesse an der Erhaltung der Herkunftssprache kann die Teilnahme an herkunftssprachlichem Unterricht in allgemeinbildenden Schulen dienen (vgl. Reich/Roth 2002, S. 7f.). Nach Reich und Hienz de Albentis (1998 zit.n. Reich/Roth 2002, S. 8) nehmen zwischen 51% und 92% der Schüler/innen, die zu den Sprechergruppen gehören, deren Sprache zu den großen Nationalsprachen in Europa zählen, wie Griechisch, Portugiesisch, Italienisch und Spanisch, an herkunftssprachlichem Unterricht teil. Dabei konnte zudem eine Varianz zwischen den Bundesländern festgestellt werden, was darauf schließen lässt, dass die Haltung der Aufnahmegesellschaft eine beeinflussende Variable darstellt.

Neben dem Interesse am Erhalt der Herkunftssprache spielt die Intensität der Bewahrung und Weitergabe für die weitere Entwicklung der Sprachenvielfalt in Deutschland eine Rolle. Ein wichtiger Indikator stellt hier die Medienpräsenz dar. Zeitungen in den Herkunftssprachen, aber auch Rundfunksender und Fernsehprogramme, die in der Herkunftssprache konsumiert werden, zeigen die Bedeutung der Herkunftssprache. Auch die zunehmende Vernetzung durch das Internet trägt zur Pflege der Herkunftssprache bei. In Zeiten der zunehmenden weltweiten Vernetzungs- und Kontaktmöglichkeiten wird der Kontakt in das Herkunftsland zu verbleibenden Familienmitgliedern und Freunden immer einfacher und das Beibehalten der Herkunftssprache bleibt eine wichtige Ressource (vgl. Gogolin 2005, S.14 f.). Neben diesen technischen Faktoren wirken sich auch kulturelle Faktoren auf das Festhalten an der Herkunftssprache aus, da oftmals Sprache und Religion stark miteinander verbunden sind (vgl. Reich/Roth 2002, S. 10). Daneben gibt es verschiedene Faktoren, die das Festhalten an der Herkunftssprache bedingen. Reich/Roth (2002, S. 9f.) zählen hierzu demographische Faktoren, wie die Größe der eingewanderten Gruppe, die die Errichtung von eigenen Infrastrukturbedin-

6 Im Folgenden wird der Begriff „Zweisprachigkeit“ verwendet, um die Sprachsituation des einzelnen Menschen zu kennzeichnen, obwohl bekannt ist, dass in Familien mit Migrationshintergrund häufig mehr als zwei Sprachen eine Rolle spielen.

gungen beeinflusst und die Art und den Umfang der künftigen Einwanderung. Durch diese werden neue Sprachen nach Deutschland kommen und bereits bestehende Sprechergruppen werden vergrößert (vgl. Reich/Roth 2002, S. 9).

Sprachliche Vielfalt wird somit ein fester Bestandteil der deutschen Gesellschaft bleiben, da zum einen von einer anhaltenden Migration, auch aus weiteren Herkunftsländern, ausgegangen und zum anderen nachgewiesen werden kann, dass die bereits eingebürgerten Menschen mit Migrationshintergrund im großem Maße an ihrem sprachlichen Erbe festhalten und dieses in Netzwerken pflegen und erhalten (vgl. Gogolin 1994, S. 14ff.). Mehrsprachigkeit hat sich somit nicht, wie oftmals angenommen wurde, von selbst aufgelöst, da die Kinder mit Migrationshintergrund vermehrt in Deutschland geboren werden, sondern bleibt weiterhin bestehen (vgl. Gogolin 2005, S. 14f.).

Aus der sprachlichen Pluralität in der Gesellschaft lässt sich auf die Sprachenvielfalt in den Schulen schließen. Bereits heute und auch in Zukunft werden in den Schulen verschiedene Sprachen vertreten sein. Im Gegensatz zur monolingualen, deutschsprachigen Majorität, gestalten viele Schüler/innen mit Migrationshintergrund ihr Leben bilingual und bringen diese Eigenschaft auch in die Schule mit.

Die Folgen sind unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen in den Schulen (vgl. Gogolin 1994, S. 14ff.). Fürstenau (2011, S. 27) geht davon aus, dass in vielen Großstädten die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen in einer Schulklasse in der Familie eine andere Sprache als Deutsch spricht. Dabei ist zu bedenken, dass der sprachliche Besitz dynamisch zu verstehen ist, da es keine feste Grenze zwischen Monolingualen und Bilingualen gibt, sondern „viele verschiedene Varianten individueller Ausprägung sprachlicher Bestände und Fähigkeiten zusammenkommen“ (Gogolin 1994, S. 17, vgl. S. 14ff.). Der Sprachbesitz von Kindern mit Migrationshintergrund unterscheidet sich somit von dem der Kinder, die in einer einsprachigen Umgebung aufwachsen. Diese Unterschiede können in anderen Wahrnehmungsweisen, Artikulationsweisen und am Bestand der verbalen Äußerungsmittel ausgemacht werden (vgl. Gogolin 1998, S. 484).

Die Beherrschung der deutschen Sprache wird jedoch in der Schule als selbstverständlich vorausgesetzt (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 103). Sprachliche Heterogenität spielt erst dann eine Rolle, wenn sich diese in Lernschwierigkeiten äußert, die die gewohnten Routinen und Abläufe im Unterrichtsgeschehen behindern. Entsprechen einzelne Schüler/innen nicht der Norm, greifen die institutionalisierten Selektionsinstrumente, sind jedoch ganze Schülergruppen betroffen, ist das System gezwungen, sich dementsprechend anzupassen. Dies wird in Deutschland durch die Schaffung von Sondereinrichtungen und Sondermaßnahmen zur erneuten Homogenisierung deutlich (vgl. Diehm/Radtke 1999, S. 12f.). Auf diese homogenisierende Struktur des deutschen Bildungssystems wird im folgenden Kapitel eingegangen.

2.3 Die homogenisierende Struktur des deutschen Bildungssystems und der Organisation Schule

Die zwei Hauptaufgaben der Schule bestanden nach Diehm und Radtke (1999, S. 103) im 19. Jahrhundert zum einen in der sprachlichen Homogenisierung der Bevölkerung im Zuge der Nationalwerdung und zum anderen in der Massenerziehung, die nur durch eine technische Klassifizierung und Sortierung effektiv umzusetzen ist, also wiederum auf Homogenität abzielt. Die zunehmende sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ist für die Schule als Organisation, die durchweg eine Homogenisierung der Lerngruppen anstrebt, problematisch. Um die Vermittlung von Wissen zur organisierten Massenerziehung so effektiv wie möglich zu gestalten, versucht die Schule die Bildung von homogenen Klassen nach Alter, der bestehenden Leistung und des Leistungsvermögens, d.h. mit gleichen Ausgangsbedingungen herzustellen (vgl. ebd., S. 12f.; 103). Hierzu erfolgt bereits vor der Einschulung eine Selektion um gleiche Eingangsvoraussetzungen zu gewährleisten und eine Sicherung der Homogenität durch weitere Selektionsinstrumente während der gesamten Schulzeit (vgl. ebd., S. 103). Trotz der durchgängigen Selektion sind auch Gymnasien und Realschulen von der steigenden sprachlichen Heterogenität ihrer Schüler/innen betroffen, was neue Herausforderungen mit sich bringt. Oftmals werden diese jedoch nicht angegangen, sondern auf Selektionsinstrumente wie das Wiederholen der Klasse oder die Weiterreichung der Schüler/innen an eine niedrigere Schulart gelöst. Der Unwille und die Unfähigkeit der höheren Schulen, auf die geänderten Ansprüche ihrer Schüler/innen zu reagieren, zeigt sich deutlich in dem umfangreichen privaten Stützsystem von Lernhilfen und Nachhilfeinstituten, das sich gerade in der heutigen Zeit stark ausdifferenziert (vgl. Krainz-Dürr 1999, S. 219f.), das jedoch von Kindern mit Migrationshintergrund aus Kostengründen weniger wahrgenommen werden kann.

Es kann davon ausgegangen werden, dass Migration nach Deutschland auch weiterhin bestehen wird. Gleichzeitig ist festzustellen, dass Migration mit Schwierigkeiten verbunden ist. Diese können nach Mecheril zum einen als „pragmatisch“ und zum anderen als „moralisch“ beschrieben werden (Mecheril 2004, S. 9). Die Anwesenheit der Migranten verlangt auf der pragmatischen Seite eine Neugestaltung in allen gesellschaftlichen Funktionsebenen, und zugleich fühlen sich, mit Blick auf die moralische Seite, Staaten, „die an Gerechtigkeits- und Egalitätskonzepten orientiert sind, durch die Anwesenheit von Migranten, die sich in der Regel in marginalen und marginalisierten Positionen wiederfinden, in ihrem Selbstverständnis, gerechte Gesellschaften zu sein, irritiert und verunsichert“ (Mecheril 2004, S. 9).

Fest steht, dass die Heterogenität der Lebenslagen und der sprachlichen und kulturellen (Vor-) Erfahrungen der Schüler/innen nicht abnehmen wird. Daher

müssen Institutionen der Bildung und Erziehung es als Daueraufgabe ansehen, auf die besonderen Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu reagieren (vgl. BLK 2003, S. 29). Vor allem hinsichtlich der sprachlichen Kompetenz müssen die bestehenden Herausforderungen angenommen werden. Dies wird von der BLK (2003, S. 34) dahingehend unterstrichen, indem davon ausgegangen wird, „dass Integration und die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache zu den Daueraufgaben im deutschen Bildungssystem gehören werden“ (ebd., S. 34). Diese Feststellung der BLK ist dahingehend nicht verwunderlich, da Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland stark von Chancenungleichheit in der Bildung betroffen sind. Die bestehende Bildungsungleichheit ist auf Passungsprobleme zwischen dem deutschen Bildungssystem und den Anforderungen, die Kinder mit Migrationshintergrund an dieses stellen zurückzuführen. Auf diese Passungsprobleme auf verschiedenen Ebenen wird im nachfolgenden dritten Kapitel eingegangen. Dabei wird vor allem die Rolle der deutschen Sprache im Bildungssystem thematisiert und auf sprachbasierte Bildungsungleichheiten Bezug genommen.

Schulentwicklung als Antwort auf Heterogenität und
Ungleichheit

Pilz, S.

2018, XVIII, 405 S. 21 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-18940-2