



Hasan Aba & Martina Kaminski

Der Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Jugendliche mit Migrationshintergrund verlassen häufiger als einsprachige deutsche Schüler die Schule ohne Abschluss.¹ Ihr Anteil an den Auszubildenden in der beruflichen Bildung ist prozentual geringer als ihr Anteil an der Altersgruppe.² In PISA überschritten fast fünfzig Prozent der Zugewanderten die elementare Kompetenzstufe I im Lesen nicht.³ Zweisprachige Jugendliche weisen also fast generell geringere Bildungserfolge als ihre einsprachigen Mitschüler auf. Ein wesentlicher Grund hierfür sind ihre mangelnden Fertigkeiten in der Zweitsprache Deutsch, die offensichtlich den Lernerfolg dieser Schüler in allen akademischen Bereichen beeinträchtigen. Gravierende Defizite in der deutschen Sprache zeigen sich aber nicht nur bei den Jugendlichen, die als Seiteneinsteiger nur wenige Jahre in Deutschland zur Schule gingen, sondern ganz besonders bei denen, die als Bildungsinländer ihre gesamte Schulzeit hier verbrachten und also auch über viele Jahre hinweg regelmäßigen Kontakt zu Sprechern der Mehrheitsprache hatten. Die Dauer des Schulbesuchs ist also keine Garantie für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache Deutsch. Vielmehr gibt es einen ganzen Komplex an soziologischen und soziolinguistischen Phänomenen, die dem Zweitspracherwerb von Kindern und Jugendlichen zugrunde liegen und ihn fördern oder hemmen.

- 1 Im Jahre 1999 verließen 8 Prozent der deutschen Schüler die Schule ohne Abschluss. Bei den Schülern mit Migrationshintergrund waren es 19,3 Prozent; vgl. den Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002: 182).
- 2 Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002: 386.
- 3 Vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 376.

Spracherwerbsfaktoren mehrsprachig aufwachsender Kinder am Beispiel von Kindern aus türkischsprachigen Familien

Die menschliche Sprachfähigkeit ist angeboren. Zur Entwicklung seiner angeborenen Sprachfähigkeit braucht der Mensch eine sprachanregende Umgebung. Die Entfaltung der Sprachfähigkeit, die sich in einer oder in mehreren Sprachen vollziehen kann, ist stark an soziale Prozesse gebunden, sie ist abhängig vom sozialen Umfeld/Kontext und von Interaktion/Kommunikation.⁴

Soziale Faktoren haben für die Sprachentwicklung und den Spracherwerb eine große Bedeutung. Sie können der Motor der Sprachentwicklung sein, vermögen aber auch, die Sprachfähigkeit zu behindern, zu Sprachstörungen und somit zu schulischen Problemen zu führen.

Die Probleme, die sich durch den defizitären Zweitspracherwerb bemerkbar machen, sind nur die Spitze des Eisbergs, ihre Wurzeln sind eher im gesellschaftlich-politischen, psychosozialen und kulturellen Umfeld zu suchen, denn Sprache kann von diesen im Lebensumfeld existierenden Umständen nicht isoliert betrachtet werden. Sie ist ein Teil vieler Elemente, die harmonisch miteinander in Beziehung stehen müssen, damit auch das Leben harmonisch verläuft, in dem sich der Mensch der Sprache und anderen erfolgreichen Entwicklungen widmen kann.

Faktoren, die den Zweitspracherwerbsprozess beeinflussen, werden von Apeltauer in zwei Determinanten vorgestellt:⁵ Externe und interne Faktoren.

soziale Faktoren und Spracherwerb

- 4 Vgl. Nehr 1997: 3-4.

- 5 Vgl. Apeltauer 1987.

externe Faktoren

Folgende Kriterien spielen bei den **externen Faktoren** eine große Rolle:

1. Die soziokulturelle Distanz zwischen der Aufnahmegesellschaft und der Migrantengruppe,
2. die Größe der Migrantengruppe,
3. die Kontaktmöglichkeiten der Migrantengruppe über die Notwendigkeit hinaus, z.B. im Freizeitbereich,
4. die angestrebte Lebensform der Migrantengruppe: Integrationsbereitschaft oder Rückzug,
5. beabsichtigte Aufenthaltsdauer: Rückkehrpläne oder Dauerniederlassung.

soziokulturelle Distanz

Zu 1. Je größer die soziokulturelle Distanz zwischen den beiden Gruppen ist, um so geringer wird die zu erwartende Lern- und Integrationsbereitschaft der Migrantengruppe. Wenn die beiden Kulturen relativ große Unterschiede aufweisen, ist zu erwarten, dass die Minoritätsgruppe ihre Lebensformen möglichst vollständig zu bewahren versucht.

Gruppengröße

Zu 2. Warum die Gruppengröße bei der Akkulturation eine wichtige Rolle spielt, beschreibt Apeltauer folgendermaßen: »Kleine Gruppen sind z.B. verstärkt auf Kontakte mit Mitgliedern der Gastkultur angewiesen, d.h., kleinere Populationen, wie

⁶ Apeltauer 1987: 14.

z.B. die Portugiesen, tendieren eher zur Integration als größere, wie z.B. die Türken.«⁶

Kontaktmöglichkeiten

Zu 3. Die ausländische Bevölkerung ist nicht gleichmäßig verteilt. In einzelnen Landes- und Stadtteilen haben sich Menschen aus bestimmten Ländern konzentriert. Für die Kinder bedeutet das, dass sie in begrenzten Wohngebieten umgeben vom Kulturkreis des Herkunftslandes ihrer Eltern aufwachsen und wenig Kontakt zu deutschen Kindern haben. Die subkulturelle Infrastruktur hat sich in allen wichtigen Lebensbereichen durchgesetzt, sodass die Kinder erleben, wie ihre Eltern fast alle außerfamiliären Kontakte in ihrer Herkunftssprache bewältigen. In vielen türkischen Familien wird kaum deutsch gesprochen, auch wird häufig ausschließlich auf türkische Medien zurückgegriffen. Kinder können also, bis sie in die Schule kommen, ohne ein Wort Deutsch auskommen.

angestrebte Lebensform

Zu 4. Viele politische, gesamtgesellschaftliche und psycho-soziologische Phänomene werfen bei Migranten, besonders bei denen türkisch-muslimischer Herkunft, immer wieder die Frage auf, wo und in welcher Kultur sie zu Hause seien. Dazu gehören die immer wieder neu anfachenden Diskussionen über die Leitkultur, die Kopftuchdebatte und auch die Verhandlungen mit der Türkei über die Aufnahme in die Europäische Union.

Solche emotional beladenen Diskussionen führen zu einem Hinterfragen ihrer Identität. Gerade dann besteht die Gefahr, dass sie politisch und religiös gesinnten Organisationen, die wenig Wert auf Integration legen, mit der Hoffnung in die Arme laufen, dass sie dort Ansprechpartner finden, von denen sie verstanden und wertgeschätzt werden. Solche Organisationen haben in allen Gesellschaftsbereichen bis hin zur Schule Wurzeln geschlagen. Die monolingual und monokulturell angelegte deutsche Schule bietet hingegen zu wenig interkulturelle Sensibilität, sodass Jugendliche mit Migrationshintergrund sich und ihre Lebenswelt hier kaum wieder finden. Hinzu kommt, dass viele Eltern zu einer sozial niedrigen Schicht gehören, teilweise als Hilfsarbeiter tätig, arbeitslos oder von der Sozialhilfe abhängig sind. Somit tragen sie ein sehr hohes Risiko, unter die Armutsgrenze zu fallen, wodurch ihre Teilhabe an der Gesellschaft und die Entwicklungschancen ihrer Kinder erheblich beeinträchtigt werden.⁷

⁷ Vgl. Uçar 2001: 7.

Dass die bisherigen Integrationsmaßnahmen besonders im Schulbereich nicht zum gewünschten Erfolg geführt haben, ist darauf zurückzuführen, dass die Angebote

die Migrantengruppe nicht erreicht bzw. nicht angesprochen haben, weil die Integration oft mit völliger Anpassung gleichgesetzt wurde. Die politisch-administrativen Stellen haben versäumt, mit speziellen Konzepten auf die Probleme der Migranten aus sozial niedrigeren Schichten einzugehen, deren Integrationsbereitschaft ohnehin geringer ist.

Zu 5. Aufgrund der oben genannten Faktoren haben es selbst nach jahrelangem Aufenthalt viele Migranten nicht geschafft, ihren Platz in der Aufnahmegesellschaft zu finden. Deshalb spielen sie immer wieder mit dem Gedanken, in das Herkunftsland zurückzukehren. Da sie diese Rückkehroption zwar nie verwirklichen, aber immer aufrecht erhalten, können sie sich auch nicht auf die Sprache und Kultur der deutschen Gesellschaft einlassen. Leidtragende dabei sind Kinder und Jugendliche aus solchen Elternhäusern. Sie bekommen weder von den Eltern eine sprachlich-schulische Motivation, noch sind sie alt oder unabhängig genug, um die Entscheidungen bezüglich ihrer Zukunftsperspektive in Deutschland selbst treffen zu können.

Eine positive Zweitsprachlersituation liegt vor, wenn die beiden Gruppen nicht so große soziokulturelle Unterschiede aufweisen, die Migrantengruppe offen für die Lebensformen, Werte und Normen der Aufnahmegesellschaft ist und die Aufnahmegesellschaft den soziokulturellen Werten der Migrantengruppe tolerant gegenüber steht.

Ein gewichtiger Indikator einer gelungenen sprachlichen und kulturellen Integration ist die uneingeschränkte Anerkennung der Wichtigkeit der Zielsprache, die Bereitschaft, sie zu lernen und die eigenen Kinder für das Erlernen dieser Sprache entsprechend zu fördern.

Die weniger von außen beeinflussbaren, **internen Faktoren** von Familien und Einzelpersonen sind wie folgt zu nennen:

1. Lebenslage,
2. soziale Einbindung,
3. Handlungsfähigkeit,
4. emotionale Bindung,
5. Status,
6. physische und psychische Befindlichkeit.

Zu den internen Faktoren gehört zum Beispiel, dass die zweite Migrantengeneration türkischer Herkunft zu einem großen Teil ihre Lebenspartner in ihrem Herkunftsland ausgesucht hat. Bei einer Untersuchung, die Mitte der 1990er Jahre durchgeführt wurde, wurde festgestellt, dass von 42 Prozent der untersuchten Paare ein Partner durch Heirat nach Deutschland nachgezogen war und zur so genannten »erweiterten zweiten Generation« gehört.⁸ Ähnliches ist bei der hier aufgewachsenen dritten Generation zu beobachten. Dabei ist festzustellen, dass mehr junge Frauen kommen als Männer.

Dieses Verhalten ist bei der Migrantengruppe, die sozioökonomisch zur Unterschicht gehört oder sich sehr stark an die Traditionen ihres Herkunftslandes und ihrer Eltern gebunden fühlt, viel stärker zu beobachten als bei denjenigen Migranten, die ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland sehen, offen zu den Werten und Normen der Aufnahmegesellschaft stehen und ihre Kinder dahingehend erziehen. Die Kontakte einer neu eingereisten jungen Frau werden entweder nicht über die Familie hinausgehen oder sich aufgrund der sprachlichen und kulturellen Schwierigkeiten auf Menschen aus der gleichen Herkunftskultur beschränken. Sie wird auf

**beabsichtigte
Aufenthaltsdauer**

**positive Sprach-
lersituation**

interne Faktoren

**Herkunft der
Ehepartner**

8 Vgl. Pro-Familia-Magazin 22
[i. e. 24] (1996) 1: 14.

**Situation
nachgezogener
Mütter**

muttersprachige Medien zurückgreifen, Ärzte konsultieren, die ihre Muttersprache sprechen und Einrichtungen aufsuchen, in denen sie die deutsche Sprache kaum oder nicht braucht. Die im Rahmen der Familienzusammenführung eingereisten Frauen gehören zum größten Teil auch im Herkunftsland der bildungsschwächeren Schicht an, sodass sie ihren Kindern auch ihre Muttersprache nicht richtig vermitteln können. Es kommt sehr selten vor, dass eine gebildete und in ihrem Heimatland finanziell unabhängige Frau durch Heirat nach Deutschland kommt.

Die Erziehung in dieser Migrantengruppe verläuft anders als in deutschen Familien. Die Mutter ist erstrangig für die Erziehung des Kindes verantwortlich. In ihrer erzieherischen Verantwortung finden weder die Sprache noch die Werte und Normen der Aufnahmegesellschaft Platz. So kommt es zu einem sich immer wieder erneuernden Teufelskreis.

Auch die neu erlassenen Gesetze zur Integration werden hier wenig greifen. Einerseits haben diese Frauen ausländerrechtlich lange Zeit keinen gesicherten Status, andererseits wird von diesen Menschen abverlangt, dass sie ihre erzieherischen Aufgaben den gesellschaftlichen Normen der Aufnahmegesellschaft entsprechend erfüllen. Sie sind weder sozial noch wirtschaftlich unabhängig. In jedem Lebensbereich sind diese Menschen von denen, die sie nach Deutschland geholt haben, abhängig. Diese Abhängigkeit, gebündelt mit vielen anderen Faktoren, bringt fast automatisch eine eingeschränkte Handlungsfähigkeit und Integrationsbereitschaft mit sich.

Die eingeschränkte Integrationsbereitschaft resultiert auch aus der Tatsache, dass die Zweisprachigkeit von Minderheiten mit geringem Sozialprestige in der Regel nicht selbst gewählt ist, sondern von der Mehrheitsgesellschaft aufgezwungen wird. Ihre Herkunftssprachen und -kulturen werden von der Mehrheitsgesellschaft abgelehnt oder ignoriert. Die Kinder aus diesen Migrantenfamilien erleben bei Schulbeginn, dass ihre Fähigkeiten in der Zweitsprache Deutsch nicht ausreichen, um dem Unterricht folgen zu können, dass aber gleichzeitig ihre Kenntnisse in der Muttersprache völlig bedeutungslos für den Schulerfolg sind.⁹

Die Lehrkräfte sind gezwungen, zwischen den Leistungsschwachen und -stärkeren zu balancieren und zugleich auch noch Schüler mit Sprachschwierigkeiten nicht ganz aus dem Blickfeld zu lassen. Einerseits wird von den Pädagogen erwartet, dass sie von dem monolingual und -kulturell angelegten Lehrplan nicht abweichen, zugleich aber verlangt eine multikulturelle und multisprachige Schülerschaft, dass sie auch auf ihre Wünsche und Bedürfnisse eingehen. Diese Faktoren führen zu einem Dilemma, durch das auch die engagierte Lehrkraft kaum die Möglichkeit hat, pädagogisch wirkungsvoll zu arbeiten.

In einer Berliner Sprachstandserhebung wurde festgestellt, dass nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund Sprachprobleme bzw. sprachliche Defizite aufweisen, sondern auch eine erhebliche Anzahl von Kindern aus deutschsprachigen Familien unter enormem Sprachmangel leiden.¹⁰

In einer elektronisierten Gesellschaft, wie es die deutsche Gesellschaft ist, werden traditionelle erzieherische Aufgaben durch andere Elemente ersetzt. In vielen Familien wird wenig gesprochen und kommuniziert. Viele pädagogisch sinnvolle Gesellschaftsspiele, die früher einen Bestandteil von innerfamiliären Kontakten und Kommunikation und somit einen wichtigen Erziehungsinhalt darstellten, werden heute durch das Fernsehen und Fernseh- und Computerspiele ersetzt.

Zweitsprache und Sprachprestige

9 Vgl. Nehr 1997.

Situation der Lehrkräfte

Sprachmangel auch in deutschsprachigen Familien

10 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2002.

4

In vielen bildungsfernen Familien, denen die größte Anzahl der Migrantenfamilien angehört, können Eltern ihrer pädagogisch-erzieherischen Vorbildfunktion nicht oder nicht genügend gerecht werden.

Zweitspracherwerb und dessen Folgen für die Schule

Eine Erklärung dafür, warum mangelnde Kenntnisse in der Zweitsprache den Schulerfolg beeinträchtigen, gibt uns J. Cummins in seiner **Theorie zu BICS und CALP**.¹¹ Cummins unterteilt die sprachliche Kompetenz in zwei Kategorien:

1. die Grundfertigkeiten für die interpersonale Kommunikation (Basic Interpersonal Communicative Skills – BICS) und
2. die kognitiv-akademischen Sprachfertigkeiten (Cognitive Academic Language Proficiency – CALP).

Der CALP-Bereich entwickelt sich auf der Grundlage von BICS und umfasst all die sprachbezogenen kognitiven Fertigkeiten, die erlernt werden müssen, um sicher mit der Schriftsprache umgehen zu können, wie z.B. Lesestrategien, Textsortenkenntnisse und metasprachliches Wissen. Er ist bei Sprechern einer Sprache unterschiedlich gut ausgeprägt, ist aber – mit soziolinguistisch bedingten Einschränkungen – auf andere Sprachen übertragbar. Wer beispielsweise in seiner Muttersprache über geschulte Lesestrategien verfügt, kann diese meist auch erfolgreich auf eine Fremd- oder Zweitsprache übertragen.

Nun beginnt das einsprachige Kind die Schule mit altersgemäß ausgeprägten BICS und lernt im Laufe seiner schulischen Ausbildung die Fertigkeiten des CALP-Bereichs hinzu. Ein Elternhaus, das schriftsprachliche Traditionen wie das Vorlesen oder den privaten Briefverkehr pflegt, begünstigt diese Entwicklung. Bei einem Kind aus einem Elternhaus mit Migrationshintergrund ist die Ausgangssituation jedoch oft eine andere. Dieses Kind konnte den BICS-Bereich in der Zweitsprache Deutsch vor dem Schulbeginn nicht altersgemäß entwickeln, weil ihm z.B. aufgrund der oben genannten Faktoren der Kontakt zur deutschen Umwelt fehlte. Dadurch fehlen ihm die sprachlichen Grundlagen, um das schulische Angebot zum Erwerb schriftsprachlicher Kompetenzen annehmen zu können. Da viele Migrantenelternhäuser bildungsfernen Schichten angehören, erhält dieses Kind auch nicht genügend sprachliche Anregungen, um den CALP-Bereich in seiner Muttersprache auszubilden und dann auf die Zweitsprache Deutsch zu übertragen. Das Kind kann also weder in der Muttersprache noch in der Zweitsprache die Fertigkeiten ausbilden, die es zur Bewältigung schriftsprachlicher Aufgaben benötigt. In den ersten Jahren der Grundschule, wenn einfache Inhalte mit einfachen sprachlichen Mitteln vermittelt werden, fallen diese Defizite oft noch nicht auf. Aber spätestens in der Sekundarstufe I, wenn die Bildungsinhalte komplexer und abstrakter werden und die Sprache der Schule in vollem Umfang konzeptionell schriftlich ist, bekommt das Kind Schwierigkeiten mit den durch die Schule gegebenen Anforderungen.

Eine Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund wird aber auch oft zu früh beendet oder setzt gar nicht ein, weil sie den BICS-Bereich relativ schnell entwickeln. Cummins beschreibt, dass Kinder die Fertigkeiten für die interpersonale Kommunikation in der Zweitsprache innerhalb sehr kurzer Zeit erwerben können. Für die Entwicklung der Fertigkeiten, die sie für die schriftsprachliche schulische Kommunikation benötigen, brauchen sie jedoch fünf bis sieben Jahre.¹² Lehrer überbewerten die guten mündlichen Sprachkenntnisse eines Kindes und erkennen seine

BICS und CALP

11 Vgl. Cummins 1984.

BICS und CALP bei zweisprachigen Kindern

verdeckte Sprachschwierigkeiten

12 Vgl. Cummins 1984.

Folgen für die berufliche Bildung

»verdeckten Sprachschwierigkeiten«¹³ nicht. Für den ungeübten Lehrer wird das Erkennen der sprachlichen Defizite des Kindes auch dadurch erschwert, dass dieses an Sprachnotsituationen gewöhnt ist und deshalb oft über Vermeidungs- und Kompensationsstrategien verfügt, um sich in einer es überfordernden kommunikativen Situation irgendwie zu behaupten. Da das Kind dann »ganz gut« spricht und auf Anweisungen des Lehrers scheinbar adäquat reagieren kann, erhält es während der gesamten Schulzeit nicht die Unterstützung, die es für die Entwicklung seiner schriftsprachlichen Kompetenzen nötig hätte.

Infolgedessen gelangen viele Jugendliche mit Migrationshintergrund mit defizitär ausgebildeten schriftsprachlichen Fertigkeiten in die berufliche Bildung. Ihr Leseverstehen und ihre Schreibkompetenz sind unzureichend entwickelt und auch einfachere Strukturen bereiten ihnen schon Schwierigkeiten. Ohne eine sprachliche Förderung, die auf ihre speziellen Probleme eingeht, sind diese Jugendlichen nicht in der Lage, eine Berufsausbildung erfolgreich zu absolvieren.

Lernersprachen

Die vielen internen und externen Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, dürfen nicht vergessen lassen, dass das Lernen einer Zweitsprache nicht nach einem mechanischen Input-Output-Schema verläuft, sondern vielmehr ein äußerst kreativer Prozess ist. Der Zweitsprachenlerner sucht im sprachlichen Input nach Regeln, die ihm dabei helfen, diesen zu systematisieren. Im günstigsten Fall bildet er dabei die Regeln der Zweitsprache aus. Häufig überträgt er aber auch Regeln aus seiner Muttersprache auf die Zweitsprache (Interferenz) oder er bildet selbst Regeln, die in keiner der beiden Sprachen existieren. Dieses Regelsystem, das seinen sprachlichen Äußerungen zugrunde liegt, ist seine **Lernersprache**.¹⁴ Die Regeln der Lernersprache, die nicht mit denen der Zweitsprache übereinstimmen, bemerken wir als Fehler.

14 Vgl. Knapp-Poithoff & Knapp 1982: 50-59.

Da eine Lernersprache über einen längeren Zeitraum variabel ist, verändert sie sich unter günstigen Bedingungen immer weiter in Richtung Zweitsprache. Da sie Regeln unterliegt, kann eine Analyse dieser Regeln (z.B. im Rahmen einer Fehleranalyse) dem Lehrenden Auskunft darüber geben, wie er steuernd in den Spracherwerb eingreifen kann. In sehr vielen Fällen endet die Entwicklung einer Lernersprache aber, bevor sie in all ihren Regeln mit denen der Zweitsprache übereinstimmt. Der Zweitspracherwerb stagniert oder entwickelt sich sogar auf frühere Stadien zurück. Das tritt ein, wenn der Zweitsprachenlerner ein sprachliches Können erreicht hat, das für seine kommunikativen Bedürfnisse ausreichend ist, oder wenn der zweitsprachliche Input den Lernenden in einem solchen Maße über- oder unterfordert, dass er keine neuen Regeln mehr aufnehmen kann. Das Resultat ist eine fossilisierte Lernersprache.

fossilisierte Lernersprachen

Bei vielen Auszubildenden mit Migrationshintergrund finden wir fossilisierte Lernersprachen vor. Ihr Zweitspracherwerb ist abgeschlossen, obwohl ihre Lernersprache in vielen Phänomenen nicht mit der Zweitsprache übereinstimmt. Sie machen dieselben Fehler wieder und wieder. Das stellt die Lehrenden in der beruflichen Bildung vor sehr hohe Anforderungen. Auch fossilisierte Lernersprachen können sich in Richtung Zweitsprache entwickeln, wenn beispielsweise neue soziale oder persönliche Umstände eintreten, die die kommunikativen Bedürfnisse des Zweitsprachenlerner verändern, oder wenn sich die externen Faktoren, die den Zweitspracherwerb beeinflussen, positiv verändern. Oft sind Fossilierungen aber sehr verfestigt, sodass eine Verbesserung der lernersprachlichen Äußerungen nur durch ein sehr langfristiges und lernerzentriertes Arbeiten möglich ist. Eine Förderung muss gezielt an den individuellen Sprachfertigkeiten des Lernenden ansetzen. Dem Lehren-

den muss es außerdem gelingen, die Motivation des Lernenden zu wecken und bei ihm ein Bewusstsein für die sprachlichen Phänomene der Zweitsprache zu schaffen.

Konsequenzen für die Arbeit in der beruflichen Bildung

Die Einrichtungen der beruflichen Bildung werden auf Dauer damit konfrontiert sein, dass ein Teil der Auszubildenden aus Familien mit Migrationshintergrund stammt. Es kann davon ausgegangen werden, dass trotz der gesellschaftspolitischen Maßnahmen, die derzeit durchgeführt werden, um die hier lebenden oder neu zuwandernden Migranten besser als in der Vergangenheit aufzunehmen, noch viele Jahre lang Jugendliche in die Berufsschulen kommen werden, die sprachlich und sozial nicht in dem Maße integriert sind, wie es für einen konfliktfreien und erfolgreichen Ablauf der Ausbildung nötig wäre. Alle Akteure in der beruflichen Bildung sind also gefordert, Wege zu finden, die es ermöglichen, dass auch diese Jugendlichen erfolgreich in das Berufsleben integriert werden können. Dazu gehören:

Interkulturelle Öffnung der Berufsschulen Kulturelle Vielfalt sollte als Bereicherung und Chance angesehen werden und die interkulturelle Pädagogik muss ein fester Bestandteil der Arbeit in den Schulen werden. In den Schulen sollten mehr zweisprachige Pädagogen arbeiten als bisher. Diese sind nicht nur ein Vorbild für die Schüler, sondern können im Prozess der interkulturellen Öffnung gute Resonanzen erzielen. Das gilt auch für zweisprachige Referenten, die, sofern es die Unterrichtsinhalte zulassen, in die Schulen eingeladen werden sollten. Die Schulen sollten sich um Kooperationen mit Einrichtungen und Projekten der Migrantenförderung und der Jugendberufshilfe bemühen, um von den hier gesammelten Erfahrungen profitieren zu können. Letztlich sollte die interkulturelle Pädagogik sowohl in die Ausbildung als auch in die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte aufgenommen werden. Interkulturell sensibilisierte Lehrkräfte sind besser in der Lage, gesellschaftlich relevante Themen aufzugreifen, die die Lebenswelt der Jugendlichen mit Migrationshintergrund reflektieren.

Achtung der Herkunftskultur und -sprache der Migrant*innen Die Jugendlichen müssen erfahren, dass sie in ihrem Anderssein akzeptiert und angenommen werden und sich in den Lernprozess einbringen können. Ihre Zweisprachigkeit darf nicht als Makel angesehen, sondern muss als zusätzliche Qualifikation anerkannt werden, die in vielen Berufen (Erzieher, Verkäufer, Rechtsanwaltgehilfen u. a.) hilfreich und wertvoll ist. Auf psychosoziale Probleme, die sich aus dem Migrant*innenstatus der Jugendlichen ergeben, wie z. B. häufig niedriger sozialer und ökonomischer Status der Elternhäuser, Diskriminierungserfahrungen, traumatische Erlebnisse bei Flucht oder Vertreibung, muss vonseiten der Schule durch qualifizierte schulpsychologische Arbeit eingegangen werden.

DaZ-Förderung Die Förderung des Deutschen als Zweitsprache muss ein Prinzip in der gesamten schulischen Ausbildung, also auch in der Berufsschule werden. Alle Lehrkräfte müssen für die besonderen sprachlichen Probleme der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sensibilisiert sein und das Handlungswissen haben, um auf diese eingehen zu können. Wenn der Bedarf besteht, muss von der Schule qualifizierter Förderunterricht angeboten werden. Dazu ist es nötig, DaZ verbindlich und in einem größeren Umfang als bisher in die Ausbildung und die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften aufzunehmen.

Wege zur
Integration von
Jugendlichen
mit Migrations-
hintergrund

Literatur

- Apeltauer, Ernst (1987): »Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb.« In: ders. (Hrsg.): *Gesteuerter Zweitspracherwerb. Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht*. München: Hueber, S. 9–50.
- Batelaan, Pieter (1988): »Systemische Beiträge zur interkulturellen Erziehung und Bildung.« In: Michele Borrelli & Gerd Hoff (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 10–17.
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002): *Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Dt. Bundestag.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg., 2003): *Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Fachtagung am 7. März 2003 in Berlin. Dokumentation*. Berlin und Bonn.
- Boeckmann, Klaus-Börge (1997): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland*. Frankfurt am Main: Lang.
- Borrelli, Michele (1988): »Interkulturelle Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung.« In: ders. & Gerd Hoff (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, S. 1–7.
- Cummins, Jim (1984): *Bilingualism and special education. Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske und Budrich.
- Johann, Ellen et al. (1998): *Interkulturelle Pädagogik. Methodenhandbuch für sozialpädagogische Berufe*. Berlin: Cornelsen.
- Knapp, Werner (1997): *Schriftliches Erzählen in der Zweitsprache*. Tübingen: Niemeyer.
- Knapp-Potthoff, Annelie & Karlfried Knapp (1982): *Fremdsprachenlernen und -lehren. Eine Einführung in die Didaktik der Fremdsprachen vom Standpunkt der Zweitsprachenerwerbsforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nehr, Monika (1997): »Perspektive Zweisprachigkeit – Anspruch und Realität.« In: *Dokumentation der Fachtagung »Interkulturelle Erziehung« im Rathaus Kreuzberg am 13. Juni 1997*. Berlin: Bezirksamt Kreuzberg.
- Pro-Familia-Magazin* 22 [i. e. 24] (1996) 1: *Migration und Gesundheit*. Neu-Isenburg: LinguaMed-Verlag.
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (2002): *Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase*. Berlin.
- Wendlandt, Wolfgang (1992): *Sprachstörungen im Kindesalter. Materialien zur Früherkennung und Beratung*. Stuttgart: Thieme.
- Uçar, Ali (2001): »Veränderte Rahmenbedingungen – veränderte Migrantenfamilien.« In: Akademie der Politischen Bildung, Friedrich-Ebert-Stiftung: *Migrantenfamilien im Wandel. Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung, 28. Februar 2001*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 6–13.

Impressum

Deutsch als Zweitsprache in der beruflichen Bildung :
fünf Studienbriefe zur Fortbildung von Lehrkräften /
hrsg. von Meslek Evi. – Berlin, 2005
ISBN 3-937293-01-9 (Gesamtwerk, PDF)
Der Zweitspracherwerb : von Kindern und Jugendlichen
mit Migrationshintergrund / Hasan Aba ; Martina
Kaminski. – (DaZ in der beruflichen Bildung ; Studien-
brief 1). – ISBN 3-937293-03-5 (PDF)

Meslek Evi, Wrangelstraße 91, 10997 Berlin
Tel.: 030-618 5772, E-Mail: meslek.evi@freenet.de

Das Projekt wurde gefördert durch das Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BQF-Programm) und die
Europäische Union

Lektorat, Satz & Layout: Carsten Borck

 **Kompetenzen
fördern**

Berufliche Qualifizierung für Zielgruppen
mit besonderem Förderbedarf



**Bundesministerium
für Bildung
und Forschung**



**EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds**