

15A Hintergrundtext

Hans H. Reich

1. Fragestellung

Nach der Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts wird gewöhnlich nicht aus bloßem Wissensinteresse gefragt. Vielmehr verweist meistens schon die Frage selbst darauf, dass dieser Unterricht zur Disposition steht. Gesucht werden Argumente für oder gegen seine Berechtigung im Bildungssystem. In den Forschungen zum herkunftssprachlichen Unterricht geht es daher nicht so sehr um die Unterrichtsmethoden, Lehr- und Lernmittel oder um schulorganisatorische Entscheidungen, auch nicht um die Auswirkungen sprachstruktureller oder sprachsoziologischer Eigenschaften der verschiedenen Herkunftssprachen auf die Lernverläufe und den Lernerfolg, sondern um die sehr allgemeine Frage, ob die Teilnahme am herkunftssprachlichen Unterricht etwas zum Bildungserfolg im Einwanderungsland beiträgt oder nicht, ihm möglicherweise sogar entgegensteht.

Wie diese Frage zu verstehen ist, sollte man genauer betrachten. Man könnte sie so verstehen, dass gefragt wird, ob Leistungen, die im herkunftssprachlichen Unterricht erbracht werden, innerhalb des Bildungssystems anerkannt sind, ob sie ebenso wie Leistungen in anderen Fächern einen Teil des Schulerfolgs darstellen. So ist die Frage aber nur selten gemeint. Man könnte sie auch so verstehen, dass gefragt wird, was der herkunftssprachliche Unterricht für das Erreichen der Leitziele des Bildungssystems bedeutet, die für alle Fächer gültig sind, ob er z. B. das Sprachbewusstsein schärft, die interkulturelle Kompetenz stärkt oder die Fähigkeit des autonomen Lernens fördert. Wissenschaftlich untersucht sind solche möglichen Wirkungen bisher nicht. Denn meistens wird die Frage so verstanden, dass es darum geht, ob der herkunftssprachliche Unterricht die Integration der Schüler und Schülerinnen in das Bildungssystem des Einwanderungslandes, so wie es ist, unterstützt oder gefährdet, zugespitzt: ob Bildung in der Herkunftssprache den Erwerb der Unterrichts- und Bildungssprache des Einwanderungslandes eher fördert oder eher behindert.

Das ist eine etwas ungewöhnliche Frage, man fragt ja auch nicht, ob Physikunterricht einen Beitrag zum Mathematiklernen leistet oder Französischunterricht die Leistungen im Englischen verbessert.

Aber im Falle des herkunftssprachlichen Unterrichts wird so gefragt, und diese Art der Fragestellung findet ein relativ breites Interesse, es fehlt nicht an engagierten pädagogischen und politischen Meinungsäußerungen dazu. Im Folgenden werden nur solche Veröffentlichungen vorgestellt, die wissenschaftlichen Ansprüchen genügen.

2. Forschungen in den USA

Eine sehr kritische Sicht gegenüber dem herkunftssprachlichen Unterricht nimmt Hopf (2005, 2011) ein, der sich auf US-amerikanische Forschungen der 1970er-Jahre beruft, die den Zusammenhängen zwischen der Unterrichtszeit, die für die (inter-)aktive Bearbeitung unterrichtlicher Aufgaben verwendet wird («time on task»), und den Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler nachgegangen sind. Er argumentiert: «je mehr Zeit Migrantenschüler auf das aktive Erlernen der L2 [= Zweit- oder Schulsprache; Anm. d. Red.] verwenden, desto höher werden sich ihre Kompetenzen darin entwickeln. Wenn sie dagegen ihre – ja immer begrenzte! – Zeit in das Erlernen der L1 [= Erstsprache; Anm. d. Red.] investieren, bleibt naturgemäß weniger für anderes übrig» (Hopf 2011, S. 26). Diese Argumentation ist jedoch fragwürdig; denn mit ihr wird eine – durchaus nachvollziehbare – allgemeindidaktische Aussage auf nicht nachvollziehbare Art und Weise in eine Konkurrenz zwischen Fächern umgemünzt, und dabei bleibt unbegründet, warum nur der herkunftssprachliche Unterricht als Konkurrent des Deutschlernens ausgegeben wird. (Schließlich nehmen ja auch Englisch, Sport, Bildende Kunst, Mathematik und andere Fächer Lernzeit in Anspruch.) Die These von Hopf bedarf der Überprüfung.

Diese Aufgabe hat zuerst Söhn (2005) übernommen. Sie greift auf die US-amerikanische Forschung zur Wirksamkeit der schulischen Modelle zweispra-

chiger Erziehung («effectiveness of bilingual education») zurück und nimmt eine kritische Sichtung der jüngeren Untersuchungen dazu vor. Dabei bezieht sie sich insbesondere auf zwei Metaanalysen, also Arbeiten, die eine größere Menge von Einzelstudien auswerten und deren Ergebnisse vergleichend zusammenfassen. Ihr Fazit: Es gibt «keine Anzeichen dafür, dass sich zweisprachige Schulprogramme negativ auf die schulischen Leistungen in der Zweitsprache (L2) auswirken. Dies wurde insbesondere bezüglich des Einflusses auf die Lesekompetenz untersucht. 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 in den Sachfächern» (ebd., S. 64).

In einem weiteren Punkt sind sich die amerikanischen Forscher einig: Der herkunftssprachliche Unterricht verbessert das Niveau der Herkunftssprache in beträchtlichem Maße über das hinaus, was in alltäglicher Kommunikation angeeignet wird (vgl. ebd., S. 60).

Das mag auf den ersten Blick trivial erscheinen, ist aber, angesichts der Sprachenverhältnisse in der Emigration und der vielfach schwierigen Unterrichtsbedingungen, auf jeden Fall als positive Wirkung zu verbuchen.

Uneins sind sich die amerikanischen Forscher, was die möglichen positiven Wirkungen auf das Zweitsprachlernen, in diesem Falle also das Englische, betrifft. Dazu noch einmal Söhn: «Für die Hypothese, dass sich bilinguale Programme bzw. muttersprachlicher Unterricht nicht nur neutral, sondern positiv auf die L2-Kompetenz und die Schulleistungen in L2 auswirken, liegen beim derzeitigen Forschungsstand weder eindeutige noch verlässliche Nachweise vor. Je nach Unterrichtsmodell und weiteren Kontextmerkmalen variiert der Effekt zwischen neutral und teilweise signifikant positiv» (ebd., S. 64; vgl. auch Esser, 2006, S. 387–398). Auch die Studien, die in den nachfolgenden Jahren in den USA erschienen sind, haben diese Auseinandersetzungen nicht beenden können. Die jüngste Überblicksdarstellung (Grooms, 2011) schliesst mit der Feststellung: «Zwar legt ein größerer Teil der Forschung die Annahme nahe, dass eine zweisprachige Erziehung den Schulprogrammen, die nur Englisch vorsehen, überlegen ist, liefert aber letztlich keine schlüssigen Hinweise auf ein bestimmtes Unterrichtsmodell, so dass weiterhin Raum für Debatten und unterschiedliche Entscheidungen in Bildungspolitik und Unterrichtspraxis gegeben ist» (ebd., S. 147; übers. von H.R.).

Es sind vor allem methodische Schwächen vieler Untersuchungen und Probleme der Vergleichbarkeit der unterschiedlichen Modelle in den USA, die ein endgültiges Urteil nicht zulassen. Aus der Sicht der

deutschsprachigen Bildungssysteme kommt hinzu, dass die «bilingual education» in den USA mit den Modellen des herkunftssprachlichen Unterrichts in Deutschland, Österreich und der Schweiz nicht direkt verglichen werden kann, weil diese allenfalls einem kleineren Teil der US-amerikanischen Modelle entsprechen und zudem in andere bildungspolitische Kontexte eingebettet sind.

3. Forschungen im deutschsprachigen Bereich

Einschlägige wissenschaftliche Untersuchungen im deutschsprachigen Raum sind selten und in ihrer Reichweite begrenzt. Ihre Stichprobengrößen sind mit amerikanischen Dimensionen nicht zu vergleichen.

In den Jahren 2005/06 wurde im Kanton Zürich eine Untersuchung mit 51 albanischsprachigen und 29 türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern des 4.–6. Schuljahrs, die herkunftssprachlichen Unterricht besuchten, und 46 Kindern, die keinen herkunftssprachlichen Unterricht besuchten, durchgeführt. Gefragt wurde nach den Wirkungen des herkunftssprachlichen Unterrichts auf den Leistungsstand und die Lernfortschritte binnen eines Jahres im Albanischen bzw. Türkischen und Deutschen (Caprez-Kropf, 2010; näher vorgestellt in Kap. 15 B). Zugrunde lagen die Resultate schriftlicher Tests (C-Tests) in jeweils beiden Sprachen. Für das Albanische kann eindeutig festgestellt werden, dass die Schüler und Schülerinnen, die den herkunftssprachlichen Unterricht besuchen, einen höheren Leistungsstand und raschere Lernfortschritte erreichen als diejenigen, die diesen Unterricht nicht besuchen, und dass dieser Unterschied statistisch signifikant ist. Die Ergebnisse für das Türkische stehen dazu nicht im Widerspruch, sind aber aufgrund der Stichprobenverhältnisse zu unsicher, um endgültige Schlussfolgerungen daraus zu ziehen. Im Deutschen zeigt sich, dass die Lernfortschritte der albanischsprachigen Schülerinnen und Schüler fast ausschließlich von den zuvor schon erreichten Deutschkenntnissen abhängen, während der Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts so gut wie keine Rolle spielt. (Bei den türkischsprachigen Schülerinnen und Schülern wurde wegen der erwähnten Unsicherheit auf die Auswertung der Entwicklung im Deutschen verzichtet.) Die erste größere Studie im deutschsprachigen Bereich kommt also zu Ergebnissen, die dem Stand der Diskussion in den USA recht ähnlich sind.

In den Jahren 2006 bis 2008 wurde in der Stadt Zürich eine Untersuchung an Kindergärten durchgeführt (Moser et al., 2010), bei der die Lernfortschritte von 181 Kindern, die über zwei Jahre hinweg systematisch in der Erstsprache gefördert wurden, und von 118 Kindern, die ausschließlich eine deutschsprachi-

ge Förderung erhielten, miteinander verglichen wurden. Die Erstsprachen der Kinder waren Albanisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Portugiesisch, Spanisch und Tamil. Untersucht wurden die Lernfortschritte bei der phonologischen Bewusstheit, dem Wortschatz und der Buchstabenkenntnis bzw. beim ersten Lesen in der Erstsprache und der Zweitsprache Deutsch. In beiden Sprachen zeigt sich, dass die Fortschritte relativ stark durch das Niveau der zuvor schon erreichten Kenntnisse bestimmt werden, während die Frage, ob eine erstsprachliche Förderung stattgefunden hat oder nicht, keine ausschlaggebende Rolle spielt. Für den Bereich der Buchstabenkenntnis bzw. des ersten Lesens wurde jedoch ein Einfluss der erstsprachlichen Kompetenzen auf die Kompetenzen im Deutschen in mittlerer Stärke nachgewiesen. Auch diese Studie spricht also der erstsprachlichen Unterweisung eine relativ geringe Bedeutung zu. Die Autoren lassen allerdings ausdrücklich offen, ob die Quantität und die Qualität der Förderung angesichts der sprachlichen Situation der Kinder insgesamt als ausreichend angesehen werden kann, um Transfereffekte zu bewirken (Moser et al., 2010, S. 644 f.).

4. Eine allgemeinere Fragestellung: Zweisprachigkeit und Schulerfolg

Wenn es um die Wirksamkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts geht, werden oft auch solche Publikationen herangezogen, die allgemein, d. h. ohne sich auf den Unterricht direkt zu beziehen, nach dem Zusammenhang von Zweisprachigkeit und Bildungserfolg fragen. Da die Fragestellungen eng verwandt sind, ist es auch durchaus sinnvoll, diese Argumentationen mit zu berücksichtigen.

Hier hat vor allem die Position von Esser (2006) Beachtung gefunden. Esser bezieht sich auf eine größere US-amerikanische Untersuchung, die positive Auswirkungen der Zweisprachigkeit auf die Leseleistungen im Englischen ermittelt hatte. Esser bezweifelt jedoch, dass dabei der spezifisch muttersprachliche Anteil das Entscheidende sei, und kann durch eine entsprechende Neuberechnung zeigen, dass dessen Wirkung in der Tat gering und zu vernachlässigen ist. Er folgert daraus, dass allein die Englischkenntnisse für die schulischen Leistungen relevant sind, nicht die Kenntnisse der Muttersprache (ebd., S. 371–379).

Als Nachprüfung dieser Position für den deutschsprachigen Bereich kann die Untersuchung von Dollmann & Kristen (2010) angesehen werden. Diese haben in den Jahren 2004–2006 in Köln mit schriftlichen Tests (C-Tests) die Deutsch- und Türkischkenntnisse von 739 türkisch-deutschen Kindern des dritten Schuljahres gemessen und diese zu den Ergebnissen eines allgemeinen Intelligenztests, eines Lesetests und eines Mathematiktests in Beziehung gesetzt. Es zeigt sich, dass die Kinder mit guten Deutschkenntnissen

– unabhängig davon, ob sie auch über gute Türkischkenntnisse verfügen oder nicht – in den Tests besser abschneiden, während diejenigen mit schlechteren Deutschkenntnissen, wieder unabhängig von ihren Türkischkenntnissen, signifikant schlechtere Testleistungen erbringen. Die Autoren folgern daraus, dass zwar die Zweisprachigkeit als solche die Testleistungen nicht beeinträchtigt, dass aber für den Erfolg die Deutschkenntnisse ausschlaggebend sind und die Kenntnisse der Muttersprache keine zusätzliche Ressource darstellen.

Auf einen Zusammenhang, an den man sonst nicht gedacht hat, der aber durchaus plausibel erscheint, hat eine bundesweit repräsentative Untersuchung zu den Deutsch- und Englischkompetenzen von Neuntklässlern in Deutschland (DESI-Konsortium, 2008) aufmerksam gemacht. Sie belegt eine Überlegenheit der getesteten Englischkenntnisse von Schülerinnen und Schülern, die zusätzlich zum Deutschen mit einer anderen Sprache aufgewachsen sind, gegenüber denen der einsprachig deutsch aufgewachsenen (ebd., S. 215–219). Das ist trotz der Einwände von Esser (2006, S. 379 f.) ein bemerkenswerter Zusammenhang, dem weiter nachgegangen werden sollte.

5. Potenziale und Chancen des HSU

Die bisherige weitgehende Unsicherheit der Forschung hinsichtlich möglicher positiver Wirkungen des herkunftssprachlichen Unterrichts auf das Lernen der Zweitsprache und den Schulerfolg zeigt, dass neue methodisch abgesicherte Untersuchungen mit genaueren, differenzierenden Fragestellungen erforderlich sind.

Selbst Esser, der dem herkunftssprachlichen Unterricht ausgesprochen kritisch gegenübersteht, räumt ein: «Es ist somit [d. h. beim derzeitigen Stand der Forschung, H.R.] auch nicht ausgeschlossen, dass das Ergebnis auch schon einer einzigen, dann aber tatsächlich geeigneten, Studie der Nachweis dann doch eines nennenswerten Effektes sein könnte, und sei es nur unter recht speziellen, aber benennbaren Bedingungen» (Esser 2006, S. 398). In der Forschung werden recht viele Bedingungen genannt, die hier in Betracht kommen könnten: Organisation und Qualität des Unterrichts, unterschiedliches Prestige der Sprachen, strukturelle Distanz der Sprachen, kulturelles Klima an der Schule, sprachliches Selbstbild der Migranten u. a.

Zu einer dieser Bedingungen, der Koordination des herkunftssprachlichen Unterrichts mit dem übrigen Unterricht, liegt eine Kölner Untersuchung aus den Jahren 2006–2010 vor (Reich 2011, 2016). Verfolgt wurde die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten bei 66 türkisch-deutschen Grundschulern durch die Grundschulzeit hindurch; aufgrund der Stichprobenverhältnisse sind die Ergebnisse al-

lerdings nicht ohne weiteres zu verallgemeinern. Ziel der Untersuchung ist ein Vergleich der Wirksamkeit von drei Konzepten der Sprachförderung: koordinierte Alphabetisierung, Deutschförderung mit muttersprachlichem Ergänzungsunterricht und Deutschförderung ohne herkunftssprachliche Elemente. Das Konzept der koordinierten Alphabetisierung umfasst nicht nur das Lesen- und Schreiben-Lernen in zwei Sprachen, sondern eine weitergehende inhaltliche und methodische Abstimmung des Türkisch- und des Deutschunterrichts, einschließlich Stunden der gleichzeitigen Anwesenheit zweier Lehrkräfte in der Klasse (Team-Teaching). Berichtenswerte Wirkungen zeigen sich vor allem beim Schreiben von Texten: Hier erreicht die Gruppe mit koordinierter Förderung bereits im zweiten Schuljahr im Türkischen bessere Leistungen als die beiden anderen Gruppen. Im Deutschen stellen sich solche Wirkungen ansatzweise im dritten, dann aber deutlich im vierten Jahr heraus. Sie führen zu besseren Leistungen der koordiniert unterrichteten Schülerinnen und Schüler vor allem beim Textumfang und bei der Wortschatzvielfalt.

6. Fazit

Der Stand der Forschung ist nicht befriedigend. Man hat zwei Ergebnisse, über die man nicht mehr streiten muss: (1) dass herkunftssprachlicher Unterricht den Erwerb der Herkunftssprache fördert; (2) dass er keine negativen Auswirkungen auf das Deutschlernen hat. Und man hat ein Ergebnis, das so offen und unsicher ist, dass es keine Orientierung für pädagogisches Handeln bietet, dass nämlich (3) eine zweifelsfrei förderliche Auswirkung des herkunftssprachlichen Unterrichts auf das Deutschlernen und sonstige schulische Leistungen nicht nachgewiesen werden kann.

Es käme in Zukunft darauf an, mögliche Wirkungen differenzierter zu benennen und die Bedingungen zu erforschen, unter denen sie eintreten. Hier kommen zahlreiche sprachliche und kulturelle Fähigkeiten und zahlreiche gesellschaftliche, institutionelle und personelle Bedingungen in Betracht.

Das Wenige, was vorliegt, deutet darauf hin, dass die sprachenübergreifenden textuellen Fähigkeiten und die Fähigkeit des Lernens weiterer Sprachen lohnende Forschungsobjekte sein könnten und dass die Nähe bzw. Distanz des herkunftssprachlichen Unterrichts zum «normalen Betrieb» der Schule als wesentliche Einflussgröße zu berücksichtigen wäre.

Literaturhinweise

- Caprez-Krompæk, Edina (2010): Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung. Münster u. a.: Waxmann.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie. Weinheim und Basel: Beltz.
- Dollmann, Jörg; Cornelia Kristen (2010): Herkunftssprache als Ressource für den Schulerfolg? Das Beispiel türkischer Grundschulkinde. Zeitschrift für Pädagogik, 56, 55. Beiheft, S. 123–146.
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/New York: Campus.
- Grooms, Andrea Morris (2011): Bilingual Education in the United States. An Analysis of the Convergence of Policy, Theory and Research, Diss., Pittsburgh: University of Pittsburgh.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern: Zeitschrift für Pädagogik, 51 (2), S. 236–251.
- Hopf, Diether (2011): Schulleistungen mehrsprachiger Kinder: Zum Stand der Forschung. In: Sabine Hornberg; Renate Valtin (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Chance oder Hürde beim Schriftspracherwerb? Empirische Befunde und Beispiele guter Praxis. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben, S. 12–31.
- Moser, Urs; Nicole Bayer; Verena Tunger (2010): Erstsprachförderung bei Migrantenkindern in Kindergärten. Wirkungen auf phonologische Bewusstheit, Wortschatz sowie Buchstabenkenntnis und erstes Lesen in der Erst- und Zweitsprache. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, S. 631–648.
- Reich, Hans H. (2011): Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschulinnen und Grundschüler in Köln. Ein Untersuchungsbericht. Köln: Bezirksregierung.
- Reich, Hans H. (2016): Deutschförderung, Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, Koordinierte Alphabetisierung – Auswirkungen unterschiedlicher Sprachförderkonzepte auf die Fähigkeiten des Schreibens in zwei Sprachen. Eine Untersuchung mit türkisch-deutschen Grundschulern und Grundschulinnen in Köln. In: Peter Rosenberg; Christoph Schroeder (Hrsg.): Mehrsprachigkeit als Ressource. Berlin: de Gruyter (erscheint voraussichtlich im Sommer 2016).
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg (= AKI-Forschungsbilanz 2). Berlin: Wissenschaftszentrum für Sozialforschung.