

Wem nützt oder schadet Zweisprachigkeit?

Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Vorbemerkung

Auseinandersetzungen über die Frage, ob das Individuum oder die Gesellschaft Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit ‚vertragen‘ können, sind nicht neu. In meinem Beitrag werde ich zunächst an die Tradition dieses Disputs erinnern. Vor diesem Hintergrund werde ich einige neuere Forschungsergebnisse vorstellen und in Überlegungen einordnen, die der sprachlichen Erziehung und Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit gelten.

1. Alter Streit in neuen Schläuchen

An der Frage, ob Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit¹ gut für den einzelnen Menschen und für das Gemeinwesen sei, in dem er lebt, scheiden sich nicht erst heute die Geister. Und die in der Debatte vorgebrachten Argumente sind keineswegs neu. Blättern wir beispielsweise in Lexika des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts, so begegnen uns Standpunkte wie der von dem Lexikonautor Friedrich Wilhelm Schubert, der vor etwa 130 Jahren den damaligen Zeitgeist formulierte:

Die Einheit eines Staates und zwar des Culturstaates [erfordert] schon wegen der Gemeinsamkeit seiner Interessen und damit die Wohltaten, Vortheile und Rechte allen Angehörigen zu Theil werden, dass die Sprache desjenigen Stammes Gemeingut aller Bewohner werde, der durch Bildung überhaupt, durch Gewerbefleiß, Industrie, Handel, Kunst und Wissenschaft eine in weitem hervorragende Stellung vor den übrigen einnimmt...

Friedrich Wilhelm Schubert, 1873

Vor knapp 100 Jahren konstatierte der Theologe und Pädagoge Eduard Blocher:

„Also erster Nachteil: ein ungemein großer Aufwand an Zeit und geistiger Kraft muß auf die Erhaltung und Verwirklichung der Zweisprachigkeit verwendet werden. [...] Ein weiterer Nachteil ist die Abstumpfung und Schwächung des Sprachgefühls. Natürlich gibt es hier nach Begabung, Erziehung, Umgebung sehr große Unterschiede. Aber die Schwächung ist immer da. [...]

Die höchsten sprachlichen Leistungen sind nur dem Einsprachigen möglich. Sind alle Schädigungen sprachlicher Art überwunden, so zeigt immer noch das Denken gewisse Spuren der Zweisprachigkeit. [...]

Zusammenfassung der Nachteile, die aber nicht alle bei demselben Menschen vorzukommen brauchen: großer Aufwand von Zeit und Kraft auf Kosten anderer Arbeit, Schwächung des Sprachgefühls durch gegenseitige Beeinflussung der beiden Sprachen, Unsicherheit des Ausdruckes, Sprachmengerei, Armut des lebendigen Wortschatzes, Lockerung der geistigen Gemeinschaft mit den Einsprachigen, d.h. mit der großen Mehrzahl der Volksgenossen.“

Eduard Blocher 1910

In der jüngsten Zeit haben sich wieder einmal einige Wissenschaftler öffentlich mit recht unzweideutigen Aussagen über Zweisprachigkeit im Migrationskontext zu Wort gemeldet. Die Verteidigung des Positiven an der Zweisprachigkeit von Migranten sei ein wissenschaftlich unhaltbarer Unsinn, so wird es vorgetragen – und es verwundert nicht, dass damit Schlagzeilen gemacht werden – etwa diese aus der Süddeutschen Zeitung:

¹ Im Text fortan: Zweisprachigkeit, verstanden als Begriff, der auch das Verfügen über mehr als zwei Sprachen einschließt.

Schluss mit dem Placebo

Zweisprachigkeit hilft nicht der Integration / Von Hartmut Esser

Die Rede von der „Assimilation“ von Migranten aus anderen Kulturkreisen an die aufnehmende Gesellschaft ist seit jeher umstritten gewesen. Die Vorbehalte scheinen sich bei zunehmender Transna-

fördere – wenn sie also, mit anderen Worten gesagt: ein Placebo sei.

Und selbst für die Vermutung, dass die ethnischen Ressourcen, wenn schon nicht die Leistungen, dann doch wenig-

Allenfalls kann man demnach die Effekte einer Förderung der Zweisprachigkeit als Placebo gelten lassen – als ein Medikament ohne Wirkstoffe also, das zwar Wirkung zeitigt, aber diese nur entfaltet, solange der Patient nicht weiß, dass er einem Schwindel aufgesessen ist (vgl. die ausführliche Auseinandersetzung mit dem Thema: Esser 2006). Und der Berliner Erziehungswissenschaftler Diether Hopf hat in einem Zeitschriftenbeitrag, den er selbst weit verbreitet hat, die folgende Meinung vertreten: Die Zeit, die einer Förderung der Familiensprache zweisprachig lebender Menschen gewidmet werde, gehe zu Lasten der Entwicklung der Zweitsprache (vgl. Hopf 2005).

Zweisprachigkeit wird also misstrauisch beäugt. Für das Individuum sei sie nicht von Vorteil, oder vielleicht sogar schädlich, für das Große Ganze und für das Lernen in der deutschen Schule sei sie von Nachteil – so lautet der eine Standpunkt; und wie aus den Beispielen zu ersehen ist, sind die Argumente, die dabei vertreten werden, über die letzten ca. 100 Jahre (und länger; vgl. hierzu z.B. Gogolin 1998) recht stabil.

Dem steht der Standpunkt gegenüber, dass Zweisprachigkeit ihr Gutes habe, dass sie die Vorrangstellung einer nationalen Verkehrssprache keineswegs gefährde, und dass es dann, wenn Kinder in zwei Sprachen leben, aus verschiedenen Gründen geboten sei, ihnen Zugang zur Kunst des Lesens und Schreibens in beiden Sprachen zu geben.

Wie kommt es zu dieser Kontroverse, und wie kann man für sich selbst eine Position entwickeln, ohne Mythen aufzusitzen? Diese beiden Fragen sollen für den Rest meines Beitrags leitend sein.

2. Gründe für die aktuelle Kontroverse

Die Annahme einer positiven Wirkung einer kompetenten Mehrsprachigkeit zwei- oder mehrsprachig lebender Menschen auf ihre Integration ist in der Tat nur selten empirisch überprüft worden. Die wenigen systematischen Studien, die zu dieser Frage vorliegen, stammen nicht aus Deutschland, sondern überwiegend aus klassischen Einwanderungsstaaten wie den USA und Kanada. Untersucht wurden hier vor allem die Effekte unterschiedlicher Schulmodelle auf schulische Leistungen. Die große empirische Langzeitstudie ‚CILS, Children of Immigrants Longitudinal Study‘ (vgl. hierzu Portes/ Rambaut 1996; dies. 2001) hat darüber hinausgehende Integrationseffekte untersucht, etwa die Zufriedenheit der Befragten mit ihrer Lebenslage im Einwanderungsland, ihre berufliche Integration und die Qualität des Verhältnisses zwischen den Generationen.

In den USA dreht sich die Auseinandersetzung im Kern darum, ob Konzepte des Englischen als Zweitsprache [„Structured (oder: Sheltered) English“] zu besseren Ergebnissen führen oder ob bilinguale Erziehung [„(Transitional) Bilingual Education“] die bessere Lösung sei – ob also eine Konzentration auf Zweit-Sprachigkeit oder die auf Zweisprachigkeit größere Vorteile für die Kinder habe. Dazu muss man wissen, dass in den USA jedes Kind, das als „English Language Learner“ eingestuft wird, einen Rechtsanspruch

auf Unterstützungs- und Fördermaßnahmen hat, die ihm ermöglichen, sich sinnvoll am Unterrichtsprogramm zu beteiligen. Etwas Entsprechendes gibt es in der Bundesrepublik Deutschland nicht. Es unterliegt in den USA keiner rechtlichen Regelung, auf welche Weise dem Rechtsanspruch Genüge getan wird, sondern ist Sache der Schulen. Eine mögliche Form der Einlösung ist die Erteilung von Unterricht ausschließlich in der Zweitsprache Englisch, jedoch in reflektierter Form. Es gibt in den USA – wie in anderen Einwanderungsländern – eine hochentwickelte Didaktik und Methodik des Englischen als Zweitsprache. In Deutschland hat sich eine entsprechende Tradition nur mit Blick auf Maßnahmen entwickelt, die für das ‚Auffangen‘ von Kindern oder Jugendlichen gedacht sind, die neu zuwandern. Im Regelunterricht hingegen, also in normalen Schulklassen, findet sich kaum eine Spur davon. Dies ist insofern bedeutsam, als inzwischen etwa 80 Prozent der Kinder oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland zur Schule gehen, hier geboren werden oder aufwachsen – sie kommen also gar nicht in den Genuss solcher Schulangebote. – Eine andere Form der Ermöglichung sinnvoller Teilnahme am Unterrichtsprogramm in den USA ist die Mitverwendung der Herkunftssprache im Fachunterricht, also bilingualer Unterricht für eine begrenzte Dauer und mit unterschiedlichen Zeitanteilen auf der Studententafel. Für diese Form der Einbeziehung der Herkunftssprachen in den Bildungsgang gibt es in den deutschen Bundesländern keine Parallele – sieht man von wenigen bilingualen Klassen einmal ab, die in Deutschland insgesamt an vielleicht 50 Schulen etabliert sind.

Man darf also Forschungsergebnisse aus den USA oder andern ‚klassischen‘ Einwanderungsländern nicht vorbehaltlos und nicht ohne Acht auf die Unterschiede der Bildungssysteme auf die hiesige Situation übertragen (vgl. z.B. für Australien Michael Clynes detailreiche Studie, Clyne 2005). Aber man sollte durchaus die Fingerzeige beachten, die sie enthalten.

Von den Kritikern der Forschungsergebnisse (vgl. Esser 2006; Söhn 2005) wird vor allem moniert, dass ihre methodische Qualität zu wünschen übrig lasse. Insbesondere seien bedeutsame Einflussgrößen, wie etwa der soziale Status oder die Intelligenz, oft nicht kontrolliert. Eine Meta-Analyse der vorliegenden Untersuchungen, kommt – bei Berücksichtigung strengster Qualitätsmaßstäbe für die einbezogenen Untersuchungen – zu folgenden Schlüssen:

Festgestellt wird, dass die Ergebnisse der Untersuchungen teilweise widersprüchlich seien. Aber keine der Studien habe einen Nachweis dafür erbracht, dass bilingualer Unterricht auf Kosten des Zweitspracherwerbs gehe. (Söhn 2005). Hinzugefügt wird – und das zu Recht –, dass zweisprachige Bildung keineswegs „[k]ein Allheilmittel für Bildungsbenachteiligung“ darstelle. Aber, so fährt die Autorin fort (vgl. Söhn 2005, S. 64):

„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.“

Ob nun ein bilinguales Unterrichtsmodell gegenüber einem monolingualen effektiver in der Vermittlung der Zweitsprache und von fachlichen Kompetenzen ist, wird – das ist vollkommen unstrittig – nicht zuletzt von der Qualität des Unterrichts abhängen. Festzuhalten ist aber, dass nach der Analyse des Wissenschaftszentrums Berlin, auf die sich Söhn bezieht, die in bilingualen Modellen beschulten Kinder und Jugendlichen in ca. 60 Prozent der Zeit genauso viel Englisch lernen wie in einsprachigen Modellen in 100 Prozent der Zeit; das gilt immerhin sogar für Modelle mit einer kurzen Laufzeit von nur zwei Jahren (vgl. meine ausführliche Auseinandersetzung mit der zitierten Literatur: Gogolin 2007).

Hier nun kann ich für den Zweck dieses Beitrags eine Zwischenbilanz ziehen; sie lautet:

Der Entscheidung darüber, ob man Zwei- oder Mehrsprachigkeit für vorteilhaft hält oder nicht, geht eine normative Grundentscheidung voraus. Diese lautet im einen Falle: Die Förderung der Zweisprachigkeit ist nur dann ein Gewinn, wenn sie messbar bessere Ergebnisse in der Zweitsprache zur Folge hat.

Im anderen Falle hingegen lautet sie: die Förderung von Zweisprachigkeit an sich ist ein Gewinn, wenn mindestens gleiche Ergebnisse in der Zweitsprache erzielt werden und die Kinder darüber hinaus zur Kunst des Lesens und Schreibens in ihrer Familiensprache gelangen.

3. Was die Förderung von Zwei- oder Mehrsprachigkeit leisten kann.

Ich werde weder hier noch anderswo verschweigen, dass ich selbst eine Anhängerin der zweiten Auffassung bin – dass ich also Zweisprachigkeit oder Mehrsprachigkeit für einen Gewinn halte, und zwar für den Einzelnen ebenso wie für die ganze Gesellschaft. Es kann dann nicht überraschen, dass ich noch zwei Forschungsergebnisse kurz vorstelle, die diese Auffassung bekräftigen.

Das erste Ergebnis stammt aus der kürzlich veröffentlichten Schulleistungsstudie „DESI – Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (vgl. DESI-Konsortium 2006). DESI ist eine Studie im Auftrag der Kultusministerkonferenz. Untersucht wurden die sprachlichen Leistungen von ungefähr 11.000 Jugendlichen aus der neunten Klasse in allen Bundesländern und allen Schulformen. Einbezogen waren die Fächer Deutsch und Englisch. Vorstellen möchte ich Ihnen zwei zentrale Ergebnisse der Studie, die sehr aufschlussreich im Hinblick auf die Frage sind, ob sich die Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit lohnt.

In der DESI-Studie wurde die sprachliche Herkunft der Schüler in drei Kategorien gefasst: „Erstsprache Deutsch“, „Erstsprache nicht Deutsch“ und „Mehrsprachig“ – jeweils bezogen auf die Sprache oder Sprachen, die sie in der Familie gelernt haben. 81% der DESI-Stichprobe sind nach diesem Kriterium einsprachig Deutsch. 13% haben in der Familie ausschließlich eine andere Sprache gelernt. Etwa 6% geben an, Deutsch und eine andere Sprache in der Familie gelernt zu haben. Diese Schüler sind also zwei- oder mehrsprachig.

In Bezug auf die in den Deutschtests erreichten Ergebnisse ist die Überraschung gering: Die Schülerinnen und Schüler mit deutscher Erstsprache liegen auch hier – wie schon bei PISA und anderen Studien – in den Leistungen vorn. Der Abstand gegenüber den Jugendlichen mit nichtdeutscher Erstsprache ist beträchtlich; er beträgt 92 Punkte (bei einem Mittelwert von 500 Punkten). Aufhorchen lässt schon folgendes: Gegenüber denen aber, die als mehrsprachig klassifiziert wurden, ist der Abstand mit 27 Punkten sehr viel geringer, wenn auch immer noch nennenswert.

Interessant sind die Ergebnisse aus den Tests des Englischen, also der ersten offiziellen Fremdsprache im deutschen Schulsystem (mit Ausnahmen von dieser Regel, etwa in Grenzgebieten oder in Schulen mit speziellen Programmen).

Hier ergab sich, dass der Leistungsvorsprung zwischen deutsch-einsprachigen und den Schülern mit nicht-deutscher Erstsprache insgesamt deutlich geringer ist: mit 41 Punkten ist er nur etwa halb so hoch wie bei den Deutschleistungen. Über alle Schulformen hinweg liegen die Englischleistungen der mehrsprachigen Jugendlichen sogar zwei Punkte über dem Mittelwert aller anderen Gruppen. Der Sprecher des DESI-Konsortiums Eckart Klieme fasste in einer Pressemitteilung das Ergebnis zum Englischen so zusammen, „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.“

Hier wird also der Nutzen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit für das Lernen weiterer Sprachen untermauert. In einer Untersuchung der Entwicklung von Sprachfähigkeiten bei Kindern in einem bilingualen Schulversuch, die wir in Hamburg durchgeführt haben, zeigte sich ein anderer Nutzen:

Neben der allgemeinen Frage, wie sich sprachliche Leistungen in bilingualen Modellen bei Kindern mit unterschiedlicher sprachlicher Herkunft entwickeln, hat uns in der Evaluation besonders die Frage interessiert, wie die Kinder zur spezifischen Bildungssprache der Schule Zugang bekommen. Hinter dieser Frage steht die Erkenntnis, dass schulische Leistungsfähigkeit weniger vom Verfügen über eine allgemeine Kommunikationsfähigkeit abhängt. Vielmehr ist sie abhängig vom Verfügen über spezifische Redemittel, die wir als Bildungssprache bezeichnen. Anlass für unsere Einführung dieses Konzepts in die deutsche Diskussion war das wiederkehrende Resultat der Schulleistungsforschung, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen schlechtere Leistungen erzielen als einsprachig lebende Kinder ohne Migrationshintergrund. Dass die unzureichende Beherrschung der Schul- und Unterrichtssprache Deutsch zu den Ursachen dafür gehört, ist unstrittig. Vielfach besteht aber die Neigung, die Verantwortung dafür allein außerschulischen Bedingungen zuzusprechen – insbesondere dem Umstand, dass in der Familie oder der Freizeit eine andere Sprache als Deutsch gesprochen wird.

Dies aber ist nur in Grenzen plausibel. Hinweise darauf, dass die Leistungsnachteile von Kindern mit Migrationshintergrund nicht allein auf ihre ‚sprachliche Lebensführung‘ zurückzuführen sind, enthalten Ergebnisse von Schulleistungsvergleichsstudien wie die bereits erwähnte DESI-Studie. Zu bedenken ist bei der Interpretation solcher Ergebnisse der bereits erwähnte Umstand, dass der überwiegende Teil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ausschließlich auf eine Bildungsbiographie in der deutschen Schule zurückblickt. Dies legt die Frage nahe, welche Bedeutung dem Unterricht selbst dabei zukommt, dass die für schulische Leistungsfähigkeit relevanten sprachlichen Fähigkeiten (nicht) erworben werden.

Empirische Untersuchungen zu dieser Frage stehen im deutschen Schulsystem noch aus. Forschungsergebnisse aus englischsprachigen Ländern begründeten die Annahme, dass nicht das Verfügen über eine ‚allgemeine‘, für alltägliche Kommunikation taugliche Sprachkompetenz für den schulischen Erfolg entscheidend ist, sondern der Besitz eben jener spezifischen sprachlichen Fähigkeiten, die wir als ‚Bildungssprache‘ bezeichnen. Die Entwicklung dieses Terminus geschah im Kontext von Analysen zur Vorbereitung und Fundierung des BLK-Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; vgl. www.blk-foermig.uni-hamburg.de).

Den Ausgangspunkt für die einschlägigen Untersuchungen bildete die Frage, wie es kommt, dass schulische Bildung zur Reproduktion der Abhängigkeit des Erfolgs von der sozialen Herkunft beiträgt. Dabei war zunächst das Problem des zwei- oder mehrsprachigen Aufwachsens nicht im Fokus, aber es kamen Merkmale der Sprache in den Blick, die sich in späteren Studien auch hierfür als relevant erwiesen. Man wurde insbesondere auf den Unterschied zwischen gesprochener Alltagssprache und schulischer formaler Sprache aufmerksam. Die bildungsrelevante Form der schulischen Kommunikation besitzt nach diesen Studien tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit, und zwar auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht. Mit Verweis auf die der bildungsrelevanten Sprache der Schule unterliegenden mentalen Leistungen bezeichnete Jim Cummins sie als „Cognitive Academic Language Proficiency“ (vgl. z.B. Cummins 2006). In Anlehnung hieran haben wir für das Deutsche den Terminus ‚Bildungssprache‘ vorgeschlagen, da damit der Anklang an das auf der Ebene der Erscheinungsformen dieser Redemittel entscheidende Merkmal, nämlich ihre Schriftförmigkeit, gegeben ist.

Englische und australische Unterrichtsforschung im Anschluss an diese Differenzierungen zeigte, dass sich die Bildungssprache der Schule im Verlaufe des Bildungsprozesses zunehmend domänenspezifisch, also nach Fächergruppen ausdifferenziert. Die kompetente „Konstruktion von Wissen“ durch die Lernenden setzt ihre wachsende Vertrautheit mit den für die verschiedenen Domänen geltenden differenziellen Regeln des Sprachgebrauchs voraus. Diese für das Englische erzielten Ergebnisse lassen sich für das Deutsche adaptieren, auch wenn die sprachlichen Erscheinungsformen nicht deckungsgleich sind. So konnten wir in einer Studie mit Schülerinnen und Schülern aus siebten Klassen im Hamburg zeigen, dass jene Jugendlichen, die den spezifischen Modus mathematischer Bildungssprache bei der Paraphrase von Mathematikaufgaben verwendeten, in der Regel auch mathematisch relevante Lösungen der Aufgaben ansprachen. Hingegen enthielten die Äußerungen jener Probanden, die die Aufgaben im Modus der alltäglichen Mündlichkeit paraphrasierten, in der Regel keine zielführenden Lösungsangebote (vgl. Gogolin/ Kaiser/ Roth u.a. 2004).

Wir haben vor diesem Hintergrund im Hamburger bilingualen Schulversuch besonders auf das Auftreten sprachlicher Fähigkeiten bei den Kindern geachtet, die man der Bildungssprache zurechnen kann. Beobachtet haben wir unter anderem:

- den Gebrauch des Passivs
- den Gebrauch unpersönlicher Ausdrücke
- die Benutzung des Konjunktivs
- Konstruktionen mit „lassen“
- Substantivierungen
- Komposita.

Festgestellt wurde bei den Auswertungen der Sprachfähigkeiten der Kinder, die lebensweltlich bilingual eingeschult worden waren, dass sie nach vier Jahren im bilingualen Unterrichtsmodell die mündliche Bildungssprache im Deutschen ebenso gut beherrschten wie die einsprachig deutsch eingeschulten Kinder. Beachtlich sind die Erfolge der lebensweltlich zweisprachigen Kinder insbesondere bei der Aneignung von Textkompetenz in beiden Sprachen (vgl. hierzu Roth 2003). Es ist zwar – nicht zuletzt aufgrund der relativ kleinen Fallzahlen in unserer Untersuchung – vorerst eine Hypothese, aber immerhin zeigten sich signifikante Zusammenhänge zwischen ihrer bildungssprachlichen Kompetenz und den Ergebnissen der standardisierten Leistungstests im Lesen und in Mathematik: hohe ‚bildungssprachliche Kompetenz‘ scheint demnach ein Prädiktor dafür zu sein, dass auch in anderen Bereichen des Unterrichts hohe Kompetenzen erreicht werden können. Und: die Förderung der Bilingualität hat offenbar keineswegs einen zeitlichen Nachteil beim Lernen der Zweitsprache mit sich gebracht, wie Kritiker der Modelle unterstellen.

4. Fazit

Ergebnisse wie diese – auch wenn sie vorerst, was die deutsche Forschung anbelangt, nur erste Fingerzeige enthalten – bestärken mich darin, der Förderung der Zwei- oder Mehrsprachigkeit einen Wert beizumessen. Es ist, so meine ich, überflüssig, die Frage zu stellen, ob man Zwei- oder Mehrsprachigkeit in einer Einwanderungsgesellschaft fördern soll. Wer Zweisprachigkeit fördert, fördert ja ganz selbstverständlich die Zweitsprache Deutsch; ihr Stellenwert als gemeinsame Verkehrssprache in Deutschland steht in keiner Weise in Frage, ebenso wenig wie die Erkenntnis, dass es für alle Kinder und Jugendlichen, die in Deutschland Bildung erhalten, wichtig ist, das Deutsche so elaboriert wie möglich zu beherrschen. Aber dies ist kein Widerspruch: Die Förderung der Zweitsprache und die Förderung der Zweisprachigkeit sind kein Gegensatz. Bei der Förderung der Zweisprachigkeit, in der Menschen in Deutschland leben, wird zudem ein Mehrwert erwirtschaftet, denn es werden zusätzlich Lese- und Schreibfähigkeiten in den mitgebrachten

Familiensprachen der Migranten vermittelt – Fähigkeiten, die für eine vollendete Entfaltung der gesamten sprachlichen Kompetenz eines in zwei Sprachen lebenden Menschen, und erst recht: für die Nutzung der Sprachfähigkeiten im beruflichen Leben, unabdingbar sind. Wir sollten weder der deutschen Gesellschaft noch den zweisprachig lebenden Menschen die Chancen nehmen, die in einer Förderung der Mehrsprachigkeit liegen.

Literatur

Clyne, M. (2005): Australia's Language Potential. Sydney: Univ. of New South Wales Press

Cummins, J. (2006): Sprachliche Interaktion im Klassenzimmer. Von zwangsweise auferlegten zu kooperativen Formen von Machtbeziehungen. In: Mecheril, Paul/ Quehl, Thomas (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster/ New York: Waxmann, S. 36 – 62.

DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

Esser, H. (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt/ New York: Campus Verlag.

Gogolin, I. (1998): Sprachen rein halten – eine Obsession. In: Gogolin, I./ List, G./ Graap, S. (Hrsg.): Über Mehrsprachigkeit. Tübingen: Stauffenburg-Verlag, S. 71 – 96.

Gogolin, I. (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. Hamburg: Universität Hamburg, Mimeo.

Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 51. Jg., H. 2, S. 236 – 249

Portes, A./ Rumbaut, R.G. (1996): Immigrant America. A Portrait. Berkeley: Univ. of California Press.

Portes, A./ Rumbaut, R.G. (2001): Legacies. The Story of the Immigrant Second Generation. Berkeley: Univ. of California Press.

Roth, H.-J. (2003): Bilinguale Alphabetisierung und die Entwicklung von Textkompetenz am Beispiel einer portugiesisch-deutschen Klasse im zweiten Schuljahr. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 3, S. 378 – 402.

Roth, H.-J./ Neumann, U./ Gogolin, I. (2007): Evaluation des Schulversuchs Bilinguale Grundschulen Hamburg. Abschlußbericht an die Behörde für Bildung und Sport Hamburg. Köln/ Hamburg: Universität zu Köln/ Universität Hamburg, Mimeo.

Söhn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Berlin (WZB; AKI-Forschungsbilanz 2; http://wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_zweisprachiger_unterricht_online.pdf, download vom 15. Dezember 2005).