

Erkenntnisse zur sprachlichen Entwicklung neu zugewanderter Bildungsteilnehmender

Nicole Marx

Abstract

Der deutlich verstärkte Zuzug minderjähriger Personen nach Deutschland führt seit 2015 nicht nur zu einem intensivierten wissenschaftlichen Diskurs über Sprachentwicklungsprozesse in Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache, sondern auch und vor allem zu – teils ad hoc entwickelten – schulischen und curricularen Änderungen (vgl. u.a. Gill 2015; Massumi und Dewitz 2015; Reich 2017). Obwohl die sprachliche Entwicklung dieser Schüler/innen von allen Seiten als zentral verstanden wird, werden erst langsam belastbare Studien hierzu durchgeführt (vgl. Marx et al. erscheint). Diese noch sehr offene Erkenntnislage ist mitunter ein Grund, warum kaum konkrete curriculare Richtlinien für den effektiven Deutschunterricht an Schulen bestehen. Die systematische Erhebung und Untersuchung sprachlicher Kompetenzen neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler, gerade in den Jahren nach dem Übergang in den Regelunterricht, stellt ein wichtiges Forschungsdesiderat dar. Im Beitrag wird auf dieses Desiderat eingegangen und Erkenntnisse zur sprachlichen Entwicklung dieser Lernengruppe diskutiert.

Zielgruppenbestimmung

Bei „Seiteneinsteiger/innen“ oder „neu zugewanderte Schüler/innen“ handelt es sich um Bildungsteilnehmende, die nach Erreichen des schulpflichtigen Alters nach Deutschland eingewandert sind und in der Familie die Sprache der Bildungsinstitution (hier: Deutsch) zu diesem Zeitpunkt nicht sprechen.

Ziel der sprachlichen Bildung neu Zugewanderter

Die Beschulung von neu Zugewanderten in den ersten Monaten und Jahren nach ihrer Ankunft divergiert von Bundesland zu Bundesland (s. Massumi und Dewitz 2015). Die meisten Schüler/innen besuchen dem Regelunterricht vorgeschaltete Vorbereitungsklassen, wobei der Verbleib und der Unterrichtsumfang von sehr vielen Faktoren abhängt. Ungeachtet des Beschulungsmodells ist das übergeordnete Bildungsziel, neu Zugewanderte zu einem gelungenen Übergang in das Regelsystem hinzuführen und ihnen somit eine gleichberechtigt Bildungsteilhabe zu ermöglichen. Hierfür sind sprachliche Kompetenzen zentral.

Problemdarstellung

Um gute sprachliche Bildung für neu zugewanderte Bildungsteilnehmende zu gewährleisten, sind Erkenntnisse über deren erwartbare Entwicklungsverläufe sowie deren schulische Bildungsverläufe nach dem Übergang in das Regelsystem eine notwendige Voraussetzung. Gerade hier zeigen sich aber im deutschsprachigen Raum große Lücken. Dass die Erforschung dieser Lernenden äußerst schwierig ist, liegt v.a. an zwei Zuständen.

- (1) **Heterogene Zielgruppe:** Neu Zugewanderte bringen äußerst heterogene Lernerfahrungen mit und weisen sehr unterschiedliche Merkmale auf. Dies betrifft diverse Faktoren wie die individuelle Bildungsbiografie (DeCapua et al. 2009), das Alter bei der Einreise (Clark-Gareca et al. 2019), Schulbildung in der Familiensprache (Bialystok 2001), der zeitliche Verbleib im Schulsystem (Paradis et al. 2019), der zeitliche Verbleib in einer Vorbereitungsklasse (Marx et al. erscheint), weiterführende Deutschförderung nach Übergang in das Regelsystem (Collier und Thomas 2017), die Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht (Marx et al. erscheint), Fluchterfahrung u.v.a. Diese Heterogenität macht Aussagen über Lernverläufe dieser Schüler/innen schwierig, zumal sie in den meisten Studien eine relativ kleine Gruppe ausmachen bzw. aus den Auswertungen entweder ausgeschlossen werden (wie in PISA) oder mit anderen Subgruppen zusammengeschlossen werden (wie in weiteren NEPS-Datenauswertungen, z.B. Olczyk et al. 2015).
- (2) **Heterogene Beschulungsmaßnahmen:** Auch bei vorhandenen, offiziellen Richtlinien bestehen große Unterschiede in der Beschulung von neu Zugewanderten – und das schon in Vorbereitungsklassen (Decker-Ernst 2017; Reich 2017; Gamper et al. 2020). Das betrifft nicht nur Inhalte – es gibt bis heute keine curricularen Vorgaben mit Bezug auf Inhalte oder zu erreichendes Deutschniveau vor dem Eintritt in den Regelunterricht (vgl. Reichert et al. 2020) – sondern sogar den zeitlichen Verbleib. So konnte eine Stichprobe in Bremen und Hamburg mit 135 solcher Lernenden zeigen, dass nur 54% den empfohlenen Mindestverbleib in den Klassen absolviert hatten (Marx et al. erscheint). Diese Situation macht die Evaluation von Beschulungsmodellen nahezu unmöglich, denn die Schüler/innen verbleiben oft nicht in den Sprachfördermaßnahmen oder erhalten nicht im vermeintlichen Umfang die Sprachförderung, die sie laut Richtlinien des jeweiligen Bundeslandes erhalten sollten.

Somit ist eine empirisch gestützte und für Deutschland fokussierte Antwort auf die Frage „Wie kann sprachliche Bildung gelingen?“ gerade für die Gruppe der Seiteneinsteiger/innen kaum möglich. Hierfür hilft zunächst ein Blick auf Erkenntnisse aus weiteren Bildungssystemen, in denen dem Bildungserfolg und der sprachlichen Entwicklung von neu Zugewanderten schon länger nachgegangen wird.

Lehren aus dem Ausland

Was macht eine gute sprachliche Bildung für neu Zugewanderte aus? Diese Frage ist vor allem aus zwei Perspektiven angegangen worden: Welche Beschulungsmodelle tragen eher zum Erfolg bei, und wie lange soll eine sprachliche Förderung angeboten bzw. belegt werden?

- *Wie lange?* Lange Zeit wurde angenommen, dass 4-6 Jahren notwendig sind, um den Leistungsstand von Regelschüler/innen zu erreichen (cf. Cummins 2000). Aber auch diese Zeitspanne scheint nicht auszureichen (Paradis und Jia 2017; Clark-Gareca et al. 2019). So konnte die wohl bekannteste solcher Panelstudien, die bereits über drei Jahrzehnte andauert und dabei ca. 8 Millionen Dokumente von Schüler/innen einbezieht, die beim Eintritt in das Bildungssystem in den USA kein Englisch sprachen, zeigen: Es kann über zehn Jahre dauern, bis zugewanderte Schüler/innen in den getesteten Bereichen den mittleren Leistungsstand von ihren nicht zugewanderten Kommiliton/innen erreichen (Collier und Thomas 2017).

- *Welche Beschulungsmodelle?* Eben diese Studie legt ebenfalls nahe, dass das Beschulungsmodell maßgeblich für den schulischen Erfolg dieser Schüler/innen ist. Schüler/innen, die nach einer Eingangsphase eine kontinuierliche Unterstützung in der Zweitsprache Englisch erfahren, holen ihre nicht zugewanderten Mitschüler/innen nach 4-7 Jahren ein. Schüler/innen, die nach relativ kurzer Zeit – bis zu einem Jahr – von einer Vorbereitungsmaßnahme in den Regelunterricht übergehen, brauchen für den gleichen Stand 7-10 (oder mehr) Jahre. Dagegen brauchen Schüler/innen in bilingualen Programmen mit umfangreicher (d.h. mind. 40% der Unterrichtszeit) Unterstützung der Erstsprache und der Zweitsprache Englisch ca. 4 Jahre, um den Leistungsstand ihrer Klassenkamerad/innen zu erreichen. Diese Erkenntnisse werden durch weitere Studien weltweit unterstützt (u.v.a. Levin und Shohamy 2008).

Neu Zugewanderte in Deutschland

Auf Grund der erschwerten Forschungssituation in Deutschland – und des langen Fokus auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund, jedoch ohne eigene Migrationserfahrung – sind Aussagen über den Erfolg von sprachlicher Bildung bei dieser Zielgruppe in Deutschland schwierig. Bislang fokussieren Studien eher die Beschreibung von Beschulungsmaßnahmen (vgl. Massumi und Dewitz 2015), oder sie gehen, in der Tradition der 1980er Jahre, auf sehr spezifische sprachliche Teilkompetenzen ein, die nicht zwingend in direktem Zusammenhang mit sprachlichen und schulischen Leistungen stehen (Vorbild hierfür ist die umfangreiche Studie von Clahsen et al. 1983). Dennoch scheinen einige Hinweise darauf zu bestehen, dass internationale Erkenntnisse auch in Deutschland Gültigkeit haben könnten. So konnte eine zweijährige Studie (Marx et al. erscheint) zur Leseentwicklung unter 557 Sekundarstufenschüler/innen, darunter 135 Seiteneinsteiger/innen, in Bremen und Hamburg zeigen, dass die untersuchten Seiteneinsteiger/innen nicht nur mit Bezug auf basale Lesekompetenz und Leseverstehen mit mindestens eine Standardabweichung deutlich hinter Regelschüler/innen lagen; sie begannen auch im Laufe der ersten drei Jahre im deutschen Schulsystem kaum, diesen Leistungsrückstand einzuholen. Welche Faktoren zum Erfolg beitragen, konnten auf Grund der recht kleinen Teilnehmerzahlen nicht sicher eruiert werden.

Welche sprachliche Bildung brauchen neu Zugewanderte?

Gerade diese undeutliche Erkenntnislage macht Empfehlungen schwierig. Erfahrungen aus der schulischen Praxis und mit Hinblick auf den weiteren Bildungsverlauf lassen jedoch vermuten, dass absolut zentral für die erfolgreiche sprachliche Bildung neu Zugewanderter eine längerfristige Planung mit längerfristigen sprachlichen Unterstützungsangeboten ist. Es soll eine umfangreiche sprachliche Unterstützung in der Zweitsprache auf mehrere Jahre ausgelegt werden; umfangreiche Lerngelegenheiten in der Erstsprache sollen ebenfalls ermöglicht werden, um die fachliche und kognitive Entwicklung der Lernenden altersgerecht zu fördern.

Desiderat

Es werden dringend größer angelegte Studien zu den sprachlichen und fachlichen Lernverläufe dieser Schüler/innen in Deutschland benötigt. Solche Studien müssen einerseits durch Grundlagenforschung Erwartungshorizonte der sprachlichen und fachlichen Entwicklung dieser Bildungsteilnehmenden abstecken. Andererseits werden auch Bildungsstudien mit Fokus auf Wirkungsforschung benötigt, die Hinweise darauf geben, welche *Beschulungsmodelle* mit welchen *Inhalten* in welchem *Umfang* und *zeitlicher Länge* bei welchen *Lernenden* die besten Erfolgchancen versprechen. Bis dahin bleibt die Frage, wie sprachliche Bildung neu zugewanderter Schüler/innen in Deutschland gelingen kann, weitestgehend unbeantwortet.

Literatur

- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, literacy, and cognition*. Cambridge [u.a.]: Cambridge Univ. Press.
- Clahsen, H., Meisel, J., & Pienemann, M. (1983). *Deutsch als Zweitsprache: Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.
- Clark-Gareca, B., Short, D., Lukes, M., & Sharp-Ross, M. (2019). Long-term English learners: Current research, policy, and practice. *TESOL Journal*, 49(1), 1-15.
- Collier, V., & Thomas, W. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics (ARAL)*, 37, 203–217.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DeCapua, A., Smathers, W., & Tang, L. F. (2009). *Meeting the needs of students with limited or interrupted schooling: A guide for educators*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Decker-Ernst, Y. (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gamper, J., Röttger, E., Steinbock, D., & Falke, U. (2020). „Aber es ist insgesamt zu wenig und es fehlt ein klares Konzept“ – Willkommensklassen in Berlin. *Info DaF*(4) 410–428.
- Gill, C. (2015). Sprachliche und schulische Integration von Seiteneinsteigern am Beispiel Bremens. Immersive Sprachförderung und vollständiger Übergang in den Regelunterricht mit dem Fokus Sekundarstufe I. *Deutsch als Zweitsprache* (2), 6–20.
- Levin, T., & Shohamy, E. (2008). Achievement of immigrant students in mathematics and academic Hebrew in Israeli school: A large-scale evaluation study. *Studies in Educational Evaluation*, 34(1), 1–14.
- Marx, N., Gill, C., & Brosowski, T. (erscheint). Are migrant students closing the gap? Reading progression in the first years of mainstream education. *Studies in Second Language Acquisition (SSLA)*.
- Massumi, M., & Dewitz, N. von (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Universität zu Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Olczyk, M., Seuring, J., Will, G., & Zinn, S. (2015). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem: ein aktueller Überblick. In C. Diehl, C. Hunkler, & C. Kristen (Hrsg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Mechanismen, Befunde, Debatten* (S. 33–70).
- Paradis, J., & Jia, R. (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental science*, 20(1), 15pp.
- Paradis, J., Soto-Corominas, A., Chen, X., & Gottardo, A. (2019). How language environment, age and cognitive capacity support the bilingual development of Syrian refugee children recently arrived in Canada.
- Reich, H. (2017). Geschichte der Beschulung von Seiteneinsteigern im deutschen Bildungssystem. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung. Band 1: Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 77–94). Münster, New York: Waxmann.
- Reichert, M.-C., Rick, B., Gill, C., & Marx, N. (2020). Sprachliche Integration neu zugewanderter Schüler/innen in den Regelunterricht der Sekundarstufe I am Beispiel eines Curriculumsentwurfs für Vorkurse. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 47(4), 443–458.