

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg

Migration und Bildung

Die Bereitschaft und Fähigkeit zur persönlichen Mobilität, so heißt es vielfach, zeichne besonders erfolgreiche Menschen aus. Viele Jugendliche in Deutschland aber, deren Familien diese Bereitschaft und Fähigkeit unter Beweis gestellt haben, müssen dafür bitter zahlen. Das deutsche Schulsystem schafft es nämlich nicht, gleiche Chancen auf Bildungserfolg für alle Kinder und Jugendlichen herzustellen, die auf deutschem Boden leben. Vielmehr sind Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien systematisch benachteiligt und zwar in einem Maße, das nirgends sonst in vergleichbaren Staaten vorfindlich ist.

Die Pisa-Studie brachte das freilich nicht zum ersten Mal an den Tag. Pointiert zusammengefasst lautet die wichtigste Botschaft aus Pisa: das deutsche Schulsystem funktioniert meisterlich im Sortieren von Schulkindern nach Merkmalen, auf die die Schule keinen Einfluss hat. Das sind vor allem soziale Herkunft und Migrationsgeschichte. Bei der Meisterprüfung hingegen, den Schülerinnen und Schülern Leistung unabhängig von diesen Merkmalen zu ermöglichen, ist Deutschland mit Bravour durchgefallen.

Nachfolgend werden zunächst einige beschreibende Befunde aus der Forschung vorgestellt, die die Benachteiligung Zugewanderter in der deutschen Schule und im Berufsbildungssystem zeigen. Sodann wird der Frage nachgegangen, wie man sich erklären kann, dass auch nach einem halben Jahrhundert der Zuwanderung nach Deutschland keine Besserung der Lage zu verzeichnen ist. Abschließend werden vor dem Hintergrund zentraler Pisa-Ergebnisse einige Überlegungen darüber vorgestellt, was sich verändern müsste, damit Mobilität nicht länger zur Bildungsbenachteiligung in Deutschland führt.

(1) Die deutsche Schule ist nicht für alle eine gute Schule

Deutschland besitzt, was bei einer hochentwickelten und wohlhabenden Industrienation nicht verwunderlich ist, prinzipiell ein sehr gut ausgebautes Bildungssystem. Schon im vorschulischen Bereich wird der größte Teil der Kinder ab drei Jahren betreut, allerdings erst, seit das Anrecht auf einen Kindergartenplatz gesetzlich festgelegt wurde. Die Schulpflicht ist

hingegen flächendeckend durchgesetzt, und das durchschnittliche Bildungsniveau ist in den letzten Jahrzehnten erheblich gestiegen. Während in den 1960er Jahren noch etwa drei Viertel aller Jugendlichen die Schule im Alter von 14 Jahren verließen, gilt das heute nur noch für ein Fünftel von ihnen. Die durchschnittliche Schulbesuchsdauer hat sich um mehrere Jahre verlängert; etwa 40% eines Jahrgangs strebt zum Abitur (vgl. hierzu Böttcher/Klemm/Rauschenbach 2001). Ein erfolgreiches Schulsystem also? Leider nicht für alle. Denn der Anspruch, Bildungserfolg unabhängig von Herkunft und Lebenslage zu ermöglichen, ist nicht eingelöst.

Überwunden wurde seit den 1960er Jahren die Benachteiligung der Mädchen bei den Schulabschlüssen. Sie sind heute in höherem Maße erfolgreich, als es ihrem Anteil an der Bevölkerung entspricht. Nicht überwunden aber ist es, dass die Erfolgchancen in der Schule in hohem Maße davon abhängen, welche Lebensumstände ein Kind besitzt: entscheidend sind die soziale und ökonomische Lage, das kulturelle Kapital einer Familie und ihre ethnisch-kulturelle bzw. sprachliche Herkunft.

In der Pisa-Studie (vgl. Deutsches Pisa-Konsortium 2001) zeigte sich, dass das deutsche Schulsystem für eine starke soziale Entmischung der Schülerschaft sorgt. Dies ist vor allem eine Folge der frühen Verteilung der Kinder auf unterschiedliche Schulformen. Landet ein Kind nach der Grundschule in einer Hauptschule, so sinken seine Aussichten auf guten Bildungserfolg enorm. Gleichzeitig, so belegen es die Pisa-Daten, führt die frühe Sortierung nicht dazu, mehr Spitzenleistungen, etwa in den Gymnasien, zu erzeugen. Die besten deutschen Schüler schaffen in ihren Leseleistungen nicht mehr als den internationalen Durchschnitt. Zu den markantesten Pisa-Ergebnissen gehört, dass die Schulsysteme, in denen die Kinder lange gemeinsam lernen, für alle zu besseren Leistungen führen. Das gemeinsame Lernen der Schwächeren und der Besseren verringert keineswegs das gesamte Leistungsniveau, sondern erhöht es. Die bessere Förderung der Kinder und Jugendlichen im unteren Leistungsbe-
reich ist eine Voraussetzung dafür, dass auch mehr Spitzenleistungen erreicht werden (vgl. auch Lenhardt 2002).

(2) Bildungserfolg Zugewanderter? Fehlansätze...

An den Schulerfolgen von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien lässt sich besonders eindringlich ablesen, dass die deutsche Schule nur für wenige eine gute Schule ist. Die Zahl derjenigen, die keinen deutschen Pass besitzen, beträgt im allgemeinbildenden Schulwesen derzeit knapp eine Million. Zählt man Kinder und Jugendliche hinzu, die einen deutschen Pass innehaben, also aus Aussiedlerfamilien, binationalen Ehen oder eingebürgerten Familien stammen, so besitzen beträchtlich mehr einen Migrationshintergrund. Man kann davon ausgehen, dass in den Schulen der städtischen Regionen Deutschlands ein Drittel oder gar mehr Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien sind; dies gilt zumindest für die westlichen Bundesländer. Damit liegt Westdeutschland im üblichen Rahmen der Europäischen Union: in dieser besaß im Jahr 2000 jeder dritte junge Mensch unter 35 Jahren einen Migrationshintergrund.

Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien werden in der deutschen Schule am meisten benachteiligt, obwohl die Schulen inzwischen mehr als drei Jahrzehnte Erfahrung mit dieser Klientel sammeln konnten (vgl. zum folgenden das Kapitel Migration und Mobilität im 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung, 2002). Zwar konnten die Zugewanderten in den 1990er Jahren ihren Bildungserfolg deutlich steigern: nicht mehr die Hälfte von ihnen wie noch Anfang der 1980er verließ die Schule ohne jeden Abschluss, sondern nur noch ein knappes Fünftel, und die Zahl derjenigen, die die Hochschulreife erreichten, steigerte sich von unter 5% auf ca. 9% im Jahr 1999.¹ Wie bei den Deutschen, sind auch die ausländischen Mädchen erfolgreicher als die Jungen: etwas mehr als ein Zehntel von ihnen erreicht die Hochschulreife und nur ca. 15% wurden ohne Abschluss entlassen. Eine Verbesserung der Bildungschancen also?

Im Prinzip gewiss; aber: trotz des positiven Trends verringert auch heute noch ein Leben ohne deutschen Pass in Deutschland die Chancen auf Bildungserfolg drastisch. Zum einen setzte sich der Trend zur Besserung des Bildungserfolgs Nichtdeutscher nicht fort, sondern die Entwicklung stagniert und geht in manchen Bereichen sogar zurück. Zum anderen konnte bei der Aufholjagd gegenüber den Deutschen noch kein Boden gutgemacht werden. Dafür gibt es zahlreiche Indizien:

Nach wie vor verlassen doppelt so viele ausländische als deutsche Jugendliche die Hauptschule ohne jeden Abschluss (ca. 17% gegenüber 8%). Nach wie vor erreicht nur ein Bruchteil der ausländischen Jugendlichen ein Abitur, während dies immerhin bei gut einem Drittel

der Deutschen der Fall ist. Der Abstand zwischen den Anteilen höherer Schulabschlüsse von Deutschen und ausländischen Schulabgängern hat sich prozentual nicht verringert. Das liegt daran, dass auch die Deutschen Schülerinnen und Schüler in den letzten drei Jahrzehnten höhere Bildungsabschlüsse erreichen. Die Kinder und Jugendlichen aus zugewanderten Familien nehmen inzwischen die Plätze ein, die in den Schulen, die geringwertige Abschlüsse vermitteln, von den Deutschen Gleichaltrigen zugunsten höherer Abschlüsse freigemacht wurden.

Die geringeren Erfolge der ausländischen Jugendlichen im allgemeinbildenden Schulwesen wirken sich gravierend auf ihre Chancen aus, sich beruflich zu qualifizieren. Ausländische Jugendliche sind überproportional hoch in Berufsfachschulen, dem Berufsvorbereitungs- und dem Berufsgrundschuljahr vertreten, in Schulformen also, die zu Abschlüssen mit sehr geringem Ansehen und wenig Aussichten auf Berufserfolg führen. Ihre Chancen auf eine Berufsausbildung im dualen System haben sich seit den 1980er Jahren zunächst verbessert, sind aber seit Mitte der 1990er Jahre wieder deutlich gesunken. Während bei Deutschen Jugendlichen nur ca. 8% ohne Ausbildung bleiben, ist dies bei ungefähr einem Drittel der ausländischen der Fall. Am stärksten betroffen sind Jugendliche mit türkischem Pass: ca. 40% von ihnen erhalten nicht die Chance auf eine qualifizierte Berufsausbildung, sondern bleiben Ungelernte.

Es gibt weitere deutliche Zeichen für die Schlechterstellung der ausländischen Jugendlichen im deutschen Berufsbildungssystem. So entspricht ihre Ausbildungsquote in keinem Wirtschaftsbereich ihrem Bevölkerungsanteil an der Altersgruppe. Überdies sind ihre Ausbildungschancen am höchsten in solchen Berufen, die die Deutschen Jugendlichen eher meiden: Berufe mit geringen Verdienstmöglichkeiten, ungünstigen Arbeitsbedingungen oder schlechten Karrierechancen. Zwar verfügen junge ausländische Frauen über bessere allgemeinbildende Schulabschlüsse als junge Männer; dennoch sind ihre Ausbildungschancen noch geringer als die der männlichen Jugendlichen. Es kann dann kaum noch verwundern, dass ausländische Jugendliche wesentlich häufiger arbeitslos bzw. nicht erwerbstätig sind als Deutsche, und dass sie knapp dreimal so oft in ungelerten oder angelernten Berufen anzutreffen sind wie Deutsche Altersgenossen.

Vorteile haben junge Ausländer lediglich in einer Hinsicht: sie verfügen früher über ein eigenes Einkommen als gleichaltrige Deutsche. Aber dies ist ein Vorteil, der sich nicht auszahlt: der frühere Eintritt in das Erwerbsleben ohne Ausbildung führt zwar zunächst zu höheren Ein-

¹ Diese Zahlen beziehen sich ausschließlich auf Zugewanderte ohne deutschen Pass, denn in den amtlichen Bildungsstatistiken sind Daten, die die Zugewanderten deutscher Staatsangehörigkeit einbeziehen, bislang nicht erhältlich.

künften als beispielsweise eine Berufsausbildung. Erkauft wird dies aber mit der Aussicht darauf, ein Leben lang als Angelernte am unteren Ende der Verdienstskaala zu bleiben.

Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien, so das Fazit, haben ein erhebliches Risiko zu tragen. Die Wahrscheinlichkeit, dass das deutsche Bildungssystem sie nicht zum Erfolg führt, ist ungleich höher als bei Kindern aus nichtgewanderten Familien.

(3) Gründe für Benachteiligung im Bildungssystem

Über die Gründe für dieses seit Jahrzehnten anhaltende Problem werden in der Öffentlichkeit gern Spekulationen angestellt. Argumentiert wird beispielsweise, dass zugewanderte Familien nicht bildungswillig seien, dass ihnen nicht an der Integration ihrer Kinder in das deutsche Schulsystem liege, dass sie nicht genügend informiert über Bildung in Deutschland seien und es finden sich zahlreiche ähnliche Spekulationen. Die meisten solcher Vermutungen sind nicht stichhaltig; sie ließen sich in Untersuchungen nicht bestätigen.

Durch Forschung gesicherte Erklärungszusammenhänge gibt es bislang nicht in großer Zahl; die wichtigsten sind die folgenden:

Zugewanderte Familien entstammen überwiegend den leistungsstärkeren, aufwärtsmobilen Schichten der Herkunftsregionen; das gilt übrigens unabhängig von ihrer staatlichen Zugehörigkeit. Dennoch ist ihr formaler Bildungsstand meist niedriger als im Durchschnitt der altansässigen Bevölkerung. Migranten erleben ferner nach der Migration oft eine Abwertung ihres sozialen Status und ihrer Ausbildung. Häufig werden sie in Berufe abgedrängt, die weit unterhalb ihres Kompetenzniveaus liegen. Die Ingenieurin aus Russland, die in Deutschland keine andere Arbeit findet als die der Reinigungskraft, ist kein seltenes Beispiel. Umstände wie diese haben zur Folge, dass die Zugewanderten insgesamt unter weitaus prekäreren sozio-ökonomischen Bedingungen in Deutschland leben als die Nichtgewanderten. Dies aber, schwierige und ungesicherte sozio-ökonomische Lebensbedingungen, wirkt sich auf die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen negativ aus. So ist z. B. bei einem geringen durchschnittlichen Haushaltseinkommen eine signifikant höhere Wahrscheinlichkeit gegeben, nicht über den Hauptschulabschluss hinauszukommen. Ein solches niedriges Einkommen aber ist in Migrantenfamilien wesentlich häufiger anzutreffen als in deutschen Familien.

In den sozio-ökonomischen Umständen ihres Lebens in Deutschland liegt also ein hoher Erklärungswert für den anhaltenden relativen Bildungsmisserfolg der Kinder von Zugewander-

ten. Die Familien verfügen über weniger materielle Ressourcen als die durchschnittliche Bevölkerung, die sie in die Bildung ihrer Kinder investieren können. Durch schichtenspezifisches Schulwahlverhalten tragen die zugewanderten Familien zudem ungewollt selbst zum Überdauern der Disparitäten bei. Ein Merkmal solchen Wahlverhaltens ist, dass man sich mit einem geringer qualifizierenden Bildungsweg zufrieden gibt, hoffend, dass dieser dann erfolgreich und problemlos durchlaufen werden kann. Die Forschung zeigt ferner, dass sich in der Migrationssituation kulturelles Kapital schwerer auf die Nachkommen transferieren lässt und ökonomisches Kapital schlechter in kulturelles Kapital verwandelt werden kann als in altansässigen Familien.

Relevant für den Bildungserfolg der Kinder ist außerdem die Lebensplanung der Eltern. Diese wiederum steht in enger Abhängigkeit zur politischen Lage und dem allgemeinen öffentlichen Klima. Orientieren die Familien sich stark auf ein dauerhaftes Leben in Deutschland, so steigt die Wahrscheinlichkeit, dass ein höherer als der Hauptschulabschluss erreicht wird. Ob sich eine solche Orientierung einstellt ist wiederum abhängig vom gesellschaftlichen Klima, davon, ob man sich willkommen fühlt oder nicht, ob man berechnete Aussichten auf eine bessere Zukunft entwickeln kann oder nicht. Eine wesentliche Voraussetzung dafür ist ein gesicherter Aufenthaltsstatus der Familien. Der Aufenthaltsstatus und das öffentliche Klima sind also für den Bildungserfolg mit verantwortlich. Eine systematische Integrationspolitik hat es in Deutschland seit dem Beginn der Arbeitskräfteanwerbung nicht gegeben; dies und das politische Desinteresse an einem integrativen, freundlichen öffentlichen Klima tragen dazu bei, dass die Bildungsbenachteiligung der zugewanderten Kinder und Jugendlichen überdauert.

Als nicht haltbar haben sich hingegen Versuche ergeben, die staatliche oder sprachliche Herkunft von Migrantengruppen zur Erklärung ihres Bildungsmisserfolgs heranzuziehen. Die Vorstellung also, das Faktum der weit überproportionalen Sonderschulüberweisungsquoten bei Kindern italienischer Herkunft, um ein Beispiel zu nennen, lasse sich auf deren italienische Herkunft zurückführen, hat sich nicht halten lassen. Bei genauer Prüfung stellte sich bisher stets heraus, dass nicht Staatsangehörigkeit oder Herkunftssprache ausschlaggebend sind, sondern die schon beschriebenen Lebensumstände der Familien.

(4) Unterlassungen des Schulsystems

Die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien besitzen also deutlich mehr benachteiligende Momente als beim Durchschnitt der Bevölkerung. Bislang ver-

mochten es die Schulen in Deutschland nicht, durch verstärkte Leistungen für den Ausgleich dieser Benachteiligungen zu sorgen, anders als die Schulsysteme anderer, vergleichbarer Einwanderungsländer, wie uns Pisa gezeigt hat.

Eine ganz besonders gravierende Unterlassung ist es, dass die spezifischen sprachlichen Lebensumstände der Migranten nicht angemessen in Erziehungs- und Bildungsprozessen berücksichtigt werden. Die deutsche Schule versäumt es systematisch, die spezifischen sprachlichen Kompetenzen zu vermitteln, die die *conditio sine qua non* für den Bildungserfolg sind. Es geht um die Vermittlung des Deutschen nicht als Sprache des Lebens oder der alltäglichen Unterhaltung, sondern als Sprache der Schule.

Das Deutsch, das den Kindern aktiv und passiv in der Schule abverlangt wird, hat die eigenen Gesetzmäßigkeiten einer Fach- oder (je nachdem, wie weit man im Bildungsgang ist) sogar einer Wissenschaftssprache. Damit unterscheidet es sich sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der täglichen Kommunikation eine Rolle spielen. Für Sprache lernende Menschen ist besonders gravierend, dass diese Unterschiede vor allem im strukturellen Bereich liegen. Gewiss ist es unerlässlich, den mit einer Sache sich verbindenden Fachwortschatz zu vermitteln bzw. sich anzueignen. Damit allein ist aber kein Lernproblem gelöst: das Hauptmerkmal, und zugleich die Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule bilden die immer komplizierter werdenden grammatischen Formen, in die die Fach-Vokabeln eingebettet, wenn nicht versteckt sind. Je länger eine Schülerbiographie dauert, desto komplexer und abstrakter ist die verlangte sprachliche Leistung. Inhaltliche Signale werden mehr und mehr in sprachlichen Strukturen verborgen. Die Sprache der Schule entfernt sich immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen Unterhaltung. Schulsprache hat mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam als mit alltagssprachlichen mündlichen Gesprächsweisen.²

Für die Vermittlung dieser sprachlichen Fähigkeiten aber besitzt die Schule (fast) das Monopol. Es ist an ihr, Kindern den Zugang zur Schrift und zum Schrifttum zu vermitteln, ebenso zu den Formen des Sprachgebrauchs, die den schriftlichen besonders nahe kommen.

Kinder aus gehobener Sozial- und Bildungsschicht haben die Chance, die sprachlichen Varianten, um die es in der schulischen Fach- oder Wissenschaftssprache geht, auch zu Hause zu lernen oder zu üben; dies gilt prinzipiell auch für diejenigen, die aus zugewanderten Familien kommen und mehrsprachig aufwachsen. Alle anderen Kinder aber haben so gut wie keinen anderen Lernort dafür als die Schule. Ergebnisse der Unterrichtsforschung zeigen, dass ins-

besondere die Grundschule in dieser Hinsicht bislang systematisch versagt (vgl. hierzu z. B. Gogolin/Kroon 2000). Dies ist nicht primär der einzelnen Lehrkraft oder der Einzelschule als Schuld zuzurechnen. Es ist vielmehr eine Folge der historischen Traditionen, in denen unser Schulsystem steht.

Infolge dieser Traditionen wird nämlich im schulischen Bildungsprozess grundsätzlich davon ausgegangen, dass die Beherrschung der deutschen Sprache in ihrer Standardvariante quasi die Mitgift ist, die alle Kinder selbstverständlich in den Bildungsgang einbringen. Daher werden die sprachlichen Mittel, die benötigt werden, um einen Gegenstand zu durchdringen, als weitgehend vorhanden vorausgesetzt. Die komplexen Strukturen des Deutschen, in die die Inhalte des Unterrichts eingewoben sind, werden nicht systematisch und explizit vermittelt, sondern bestenfalls zufällig und spontan. Besonders gravierend ist, dass der Fachunterricht sich der Aufgabe der Sprachvermittlung bislang weitgehend verweigert.

Wohlgemerkt: Ein Kind, auch ein mehrsprachig aufwachsendes, das einen in dieser Weise ungenügenden Sprachbildungsprozess durchläuft, kann dennoch dem Augenschein nach gut deutsch können, es kann also durchaus zur fließenden Alltagskommunikation imstande sein. Aber es fehlen ihm die spezifisch schulsprachlichen Kompetenzen, von denen der Bildungserfolg letztendlich abhängt.

Die fatalen Folgen dieser Tradition sind in den Pisa-Ergebnissen zu erkennen. Sie zeigen, dass der Lesekompetenz im Deutschen ein enorm hoher Erklärungswert dafür zukommt, ob eine Schülerin oder ein Schüler in den anderen getesteten Leistungsbereichen der mathematischen und der naturwissenschaftlichen Grundbildung erfolgreich sein kann oder nicht. Das Versäumnis der Schule, die Sprache der Schule zu vermitteln, hat mithin negative Folgen für das Lernen insgesamt.

(5) Transmigration und Sprachloyalität

Zusammenfassend kann also festgestellt werden: Die anhaltende Bildungsbenachteiligung zugewanderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland lässt sich durch ihre sozio-ökonomische Lebenslage einerseits, durch massive Versäumnisse der Institutionen von Bildung und Erziehung andererseits weitgehend erklären. Anders als in vergleichbaren Staaten wird in Deutschland nicht damit gerechnet, dass eine Differenz zwischen den sozio-ökonomischen, kulturellen und sprachlichen Lebensumständen der zugewanderten Bevölkerungsgruppen und den altansässigen über lange Dauer bestehen bleibt. Maßnahmen zur Förderung etwa der Deutschkenntnisse erstrecken

²Diese Argumente habe ich in einem Beitrag für das Forum Bildung genauer ausgeführt; vgl. die Website des Forum Bildung.

sich daher hierzulande in der Regel auf einen kurz befristeten Eingliederungsprozess; vielfach werden sie nur für Kinder oder Jugendliche angeboten, die neu zuwandern. Diese Maßnahmenpraxis unterstellt, dass die Zugewanderten nach einiger Zeit auf ihre mitgebrachten Sprachen und kulturellen Traditionen verzichten. Das aber ist nicht der Fall.

Wir wissen aus der Forschung, dass grenzüberschreitende Wanderung immer seltener als ein einmaliger, abschließbarer Prozess vollzogen wird. Zu beobachten ist statt dessen, dass Migranten auf vielfältige Weise die Verbindungen zur Region und den Menschen der Herkunft offen halten. Gewiss ist das Aufrechterhalten von Kontakt zur Herkunft keine völlig neue Praxis von Migranten. Ihre Bedeutung wächst aber dadurch, dass sich die Fülle und die Qualität der Möglichkeiten zum vergleichsweise mühelosen wechselseitigen Kontakt in der jüngeren Zeit so dramatisch verändert hat. Hauptursache dafür ist die rasante Entwicklung der Transportmöglichkeiten und der technischen Kommunikationsmöglichkeiten. Zusätzlich gefördert wird diese Entwicklung durch mobilitätsfördernde Rechtsregelungen, etwa die zur Freizügigkeit der Niederlassung im Rahmen der (größer werdenden) Europäischen Union. Sie sollen den Wechsel des Lebensorts erleichtern, ja geradezu dazu ermuntern.

Integration in die aufnehmende Gesellschaft und das Offenhalten einer Rückkehr- oder Weiterwanderungsperspektive sind, so betrachtet, keine unvereinbaren Gegensätze, sondern Ausdrucksformen einer neuen normalen Lebenswirklichkeit für eine wachsende Zahl von Menschen. Für diese Menschen ist die Pflege von mehr als einer alltäglichen Lebenssprache nicht nur üblich, sondern geradezu eine unabdingbare Voraussetzung für die Teilhabe in den verschiedenen Lebensräumen, die für sie Bedeutung haben.

Aus diesen Gründen ist nicht allein zu beklagen, dass die deutschen Schulen den Zugewanderten keinen adäquaten Zugang zum Deutschen ermöglichen. Es besteht darüber hinaus das Versäumnis, zur Pflege und Entwicklung ihrer mitgebrachten Sprachen beizutragen. Diese werden im Schulsystem und den anderen Bildungsinstitutionen weitgehend ignoriert. Mehr noch: sie werden gesellschaftlich geringgeschätzt, und ihr Gebrauch wird fälschlicherweise als Integrationshemmnis betrachtet. Das hat den Effekt, dass eine reiche individuelle sprachliche Kompetenz, das Verfügen über andere Sprachen außer dem Deutschen, die in der Zeit wachsender Internationalisierung zugleich ein enormes gesellschaftliches Potential darstellen verschwendet wird.

(6) Ein positiver Ausblick

Ich komme dennoch zu einem zaghaft positiven Ausblick zum Schluss.

Wir gehen in unserer Forschung unter anderem der Frage nach, wie Kinder und Jugendliche aus zugewanderten Familien in Deutschland diese sprachlich-kulturelle Lage meistern. Sie erfahren ja die Zeichen der Abwehr und Geringschätzung ihrer durch die Familie mitgebrachten Sprache(n) früh und eindringlich. Unsere Untersuchungen ihrer Sprachpraxis zeigen deutlich, dass sie sich an diesen Erfahrungen und an den Erwartungen der deutschen Öffentlichkeit orientieren: Sie sind sehr interessiert an der Aneignung des Deutschen so gut es eben ohne die herzhafteste Unterstützung der Schule geht. Aber ungeachtet dessen entwickeln sie enge Bindungen an die Sprache(n) der Familie, und sie pflegen sie so intensiv, wie es den Umständen entsprechend möglich ist (vgl. hierzu z. B. Fürstenau 2002).

Sehr viele von ihnen nehmen beispielsweise die Mühe auf sich, über lange Jahre einen öffentlich nicht anerkannten, zusätzlichen Nachmittagsunterricht zu besuchen, in dem sie die mitgebrachten Sprachen der Familie lesen und schreiben lernen. Sie tun dies nicht zuletzt, wie wir durch Untersuchungen wissen, um sich Zukunftschancen offen zu halten: beispielsweise um eine zusätzliche Qualifikation einbringen zu können in ihre Suche nach einem Arbeitsplatz. Sie hoffen, dass diese Investition sich auszahlt, und wir kennen eine wachsende Zahl von Unternehmen, die tatsächlich beginnen, die besonderen Ressourcen zugewanderter Jugendlicher ernst zu nehmen und aufzugreifen (vgl. z. B. die Website zum diversity management von Ford Köln).

Die Achtung des Anderen, die Wertschätzung seiner Kompetenzen und angemessene Investitionen in die Entwicklung und Ausbildung dieser besonderen Kompetenzen sind Voraussetzungen dafür, dass zugewanderte Kinder und Jugendliche nicht länger systematisch benachteiligt werden. Die ersten Ansätze dazu sollten nach Kräften unterstützt werden.

Ausgewählte Literaturhinweise:

(siehe weitere Hinweise auf
www.ingrid-gogolin.de)

Böttcher, W./ Klemm, K./ Rauschenbach, T.
(Hrsg., 2001): Bildung und Soziales in Zahlen.
Statistisches Handbuch zu Daten und Trends
im Bildungsbereich. München/Weinheim.

Bundesministerium für Familie etc. (2002):
11. Kinder- und Jugendbericht der Bundes-
regierung. Berlin.

Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg., 2001): Pisa
2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen
und Schülern im internationalen Vergleich.
Opladen.

Fürstenau, S. (2002): Mehrsprachigkeit als
`Kapital im `transnationalen sozialen Raum
Perspektiven portugiesischsprachiger Jugend-
licher aus zugewanderten Familien an der
Schwelle zum Beruf. Münster/ New York (im
Erscheinen)

Gogolin, I./ Neumann, U. (Hrsg., 1997): Groß-
stadt-Grundschule. Münster/ New York.

Gogolin, I./ Kroon, S. (Hrsg., 2000): Man
schreibt, wie man spricht. Ergebnisse einer
international vergleichenden Fallstudie über
Unterricht in vielsprachigen Klassen. Münster/
New York.

- „E&C – Entwicklung und Chancen junger Menschen in sozialen Brennpunkten“ ist ein Bundesmodellprogramm des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Herausgeber: Regiestelle E&C der Stiftung SPI
- Mehr Informationen unter: www.bmfsfj.de und www.eundc.de
- Dieses Journal wird über eine Mailingliste verteilt. Sie können das Journal über den Newsletter-Verteiler der Regiestelle E&C abonnieren, indem Sie eine leere eMail an join-eundc-news@liste.eundc.de senden.