

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
8. Jahrgang 2003 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Cemal Yildiz

**MUTTERSPRACHLICHER
TÜRKISCHUNTERRICHT IN
DEUTSCHLAND**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 8. H. 15. S. 82-91.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Cemal Yıldız

MUTTERSPRACHLICHER TÜRKISCHUNTERRICHT IN DEUTSCHLAND*

Einleitung

Die Forderung nach einem muttersprachlichen Unterricht für Migrantenkinder in der Bundesrepublik Deutschland ist fast dreißig Jahre alt. Ursprünglich wurde auf Empfehlung der Kultusministerkonferenz im Jahre 1976 der „Muttersprachliche Ergänzungsunterricht“ für Kinder und Jugendliche eingerichtet, deren Familien aus Ländern stammen, in denen die Bundesregierung auf der Grundlage bilateraler Verträge Arbeitskräfte angeworben hatte.¹ Schon 1957 unterzeichneten die Türkei und Bundesrepublik Deutschland einen Kulturvertrag, dessen 1. und 4. Artikel den Muttersprachenunterricht regelt. Artikel 7 dieses Vertrages besagt, dass der Muttersprachenunterricht nicht mehr als 5 Wochenstunden betragen kann.² Der Rat der Europäischen Gemeinschaft fordert in seiner Richtlinie vom 25.7.1977 die Mitgliedsstaaten auf, „unter Koordinierung mit dem Regelunterricht die Unterweisung [...] in der Muttersprache und heimatlichen Landeskunde“ zu fördern. Auch die Türkischen Elternvereine in Deutschland fordern seit vielen Jahren muttersprachlichen Unterricht als in den Stundenplan integriertes Regelfach.

Wissenschaftliche Studien zeigen, dass die Bildungschancen ausländischer Jugendlicher in Deutschland ernüchternd sind: Vier von zehn Migranten in Deutschland im Alter zwischen 20 und 30 Jahren haben keinen Berufsabschluss und jeder Fünfte nicht mal einen Hauptschulabschluss. Die Pisa-Studie belegt, dass es mit der Chancengerechtigkeit im deutschen Schulsystem nicht weit her ist. 60 Prozent der Kinder türkischer Herkunft haben keine oder nur geringe Berufsbildungschancen. Hauptursache sind fehlende Deutschkenntnisse und mangelnde Sprachfähigkeiten. Die Einführung des Faches „Türkisch“ an deutschen Schulen soll die Bildungssituation der Kinder türkischer Herkunft verbessern. Ihre Eltern fordern die flächendeckende Einführung ihrer Muttersprache an den Schulen.

Inzwischen ist eine Staatszugehörigkeit kein Kriterium mehr für die Teilnahme am nichtdeutschen muttersprachlichen Unterricht. Entscheidend ist, dass die Schülerinnen und Schüler in ihren Familien mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen. Aufgrund dieser Grundlagen haben die einzelnen Bundesländer den mütter-

* Dieser Artikel ist die überarbeitete Fassung des Vortrags auf dem Truva-Symposium an der Universität Çanakkale/Türkei, 22-25 Juli 2002

¹ Kultusministerkonferenz-KMK, 1976, S.1-4, in: Ünal Akpınar, „Zur Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer.“ *Zur Integration der Ausländer im Bildungsbereich-Probleme und Lösungsversuche* 40. Hrsg. von Langenohl-Meyer; Wöneskes; Bendit; Blasko; Akpınar; Ving. München: Juventa Verlag, 1979, S.107.

² Der türkisch-deutsche Kulturvertrag vom 8.5.1957

sprachlichen Unterricht in unterschiedlicher Weise eingeführt. In keinem Bundesland existiert allerdings zur Zeit eine zufriedenstellende Regelung.

Ist im Ausland Muttersprachenunterricht notwendig?

Die Frage, ob Muttersprachenunterricht im Ausland notwendig ist, oder anders formuliert „die Rolle des Muttersprachenunterrichts im Ausland“, wird in der Literatur viel diskutiert. Fast alle Diskussionbeiträge vertreten die Meinung, dass der Erwerb der Muttersprache im Laufe der kognitiven und sprachlichen Entwicklung eine wichtige Rolle spielt. Im Folgenden möchte ich den Diskussionsstand kurz zusammenfassen:

Die Beschulung bzw. Förderung von Migrantenkindern in ihrer Muttersprache gilt als wichtiges Element ihrer psychischen, sozialen, kognitiven und kulturellen Entwicklung³. Insofern, wie viele Wissenschaftler meinen, hat auch nach Steinmüller die Art und Weise, wie der Muttersprachlicher Unterricht an den Schulen angeboten und organisiert wird, entscheidenden Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung, die Sprachkompetenz und auf schulische Leistungen der Schüler⁴, denn es ist nicht gleichgültig, in welcher Sprache ein Kind die wesentlichen Phasen seiner psychischen, kognitiven und sozialen Entwicklung durchläuft. In der Phase der primären Sozialisation, dem Lebensabschnitt also, in dem sowohl die Grundlagen für die Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit als auch für die Eingliederung in die umgebende Gesellschaft gelegt werden, kommt dem Spracherwerb zentrale Bedeutung zu. Dieser erschöpft sich nicht allein in dem Erwerb der formalen Strukturen der Sprache, wie Wortbildungsregeln, syntaktische Strukturen oder kommunikativer Strategien. Diese Strukturen sind erforderlich, um Sprache als Kommunikationsmedium mit der Umwelt und des begrifflichen Denkens verwenden zu können, im Prozeß des Spracherwerbs werden aber auch Inhalte, Erfahrungen, Gefühle ect. vermittelt, die für das Kind mit dieser Sprache verbunden sind. Damit ist der Erwerb der Sprache eng mit den affektiv-emotionalen, kognitiven und sozialen Aspekten der Persönlichkeitsbildung verbunden und stellt so ein wesentliches Element für die weitere Entwicklung des Kindes dar.⁵ Eine Unterbrechung dieses Erwerbsprozesses, bevor eine relative Sprachsicherheit erreicht ist, kann zu schwerwiegenden Störungen in der Entwicklung des betroffenen Kindes führen, Störungen, von denen sowohl der kognitive, der emotional-affektive als auch der soziale Aspekt der Persönlichkeit betroffen sein kann. Für eine nicht unerhebliche Zahl von Migrantenkindern an deutschen Schulen tritt eine solche Unterbrechung ein. Für sie ist der erste Schultag zugleich der erste intensive Kontakt mit der deutschen Sprache. Sie kommen in eine deutsch geprägte Schule, in der das Lernen, die Kommunikation, die Begeg-

³ Vgl. Haas (1984): „Muttersprachlicher Unterricht“. In: Handwörterbuch Ausländerarbeit. Hrsg. Von Georg Auernheimer. Wienheim/Basel 1984. S.244.

⁴ Steinmüller, Ulrich/Engin, Havva (1998): *Türkischunterricht an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Türkischer Elternverein Berlin, S.3.

⁵ Steinmüller a.a.O.S.3.

nung mit Schriftsprache, das Spiel und die Verabredung nach der Schule überwiegend in Deutsch ablaufen. Bis zum Schuleintritt sind zwar die grundlegenden syntaktischen Strukturen der Muttersprache erworben, im Bereich der Begriffsbildung sind jedoch noch wesentliche Entwicklungsschritte notwendig. Wenn nun in diesem Entwicklungsstadium der Unterricht, d.h. die Übermittlung von Informationen, die Vermittlung von Wissen in der Sprache einsetzt, die das Kind überhaupt erst lernen soll, so führt das zu Konsequenzen sowohl bei der weiteren Entwicklung der Muttersprache als auch beim Erwerb der Zweitsprache. Die Begriffsbildung in der Muttersprache wird verzögert, da ihre Entwicklung nur im außerschulischen Bereich stattfinden kann, in der Kommunikation mit den Eltern und anderen Muttersprachlern.⁶ Auf diese Weise findet zwar auch eine Weiterentwicklung statt, sie muss jedoch ohne die Förderungsmöglichkeiten auskommen, die der Unterricht für deutsche Kinder bedeutet. Das schulische Wissen bleibt für das Migrantenkind in dieser Phase ausserhalb seiner Muttersprache und die dort ablaufende Begriffsbildung. Das bedeutet, dass die kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten in der Muttersprache durch den Unterricht nicht gefördert werden. Dies hat eine Desorientierung der betroffenen Kinder zur Folge, deren Resultate neben schulischem Versagen häufig Identitätsprobleme und Konflikte in der psychischen Entwicklung sind. Die kognitive Entwicklung der Kinder ist ebenso beeinträchtigt: In der Erstsprache haben sie zwar die Ansätze der Begriffsbildung in synkretischer Form entwickelt, die Ordnung und Systematisierung der Eindrücke und Erfahrungen, die typisch für die Stufe der Alltagsbegriffe sind, werden jedoch durch den Unterricht nicht gefördert, da er in einer anderen Sprache stattfindet. Die Entstehung von Alltagsbegriffen ist auf den außerschulischen Bereich, den Kontakt mit Eltern und Gleichsprachigen, beschränkt. Dies bedeutet, daß Erfahrungsbereiche, welche die Schule vermitteln soll, den Kindern nichtdeutscher Muttersprache unzureichend zugänglich gemacht werden. Somit fehlt auch das Fundament, auf dem sogenannte wissenschaftliche Begriffe entwickelt werden. *Ohne die Ausbildung von Alltagsbegriffen fehlen die Voraussetzungen für Abstraktionsprozesse und damit die Möglichkeit, Begriffe als Kategorien abstrakten Denkens zu bilden.*⁷

Die elementaren Entwicklungsschritte, die in der Muttersprache durchgemacht sind, können in der Zweitsprache nicht nach- bzw. aufgeholt werden, da die Entwicklung des Kindes bereits in den anderen Bereichen zu weit fortgeschritten ist. Damit fehlt die Basis dafür, dass nichtdeutschsprachige Kinder auf sogenannte „natürliche Weise, d.h. nur im Verlauf kommunikativer Prozesse im Unterricht, die deutsche Sprache in der Form und in der Schnelligkeit, wie es für eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht erforderlich wäre, lernen. Die Beschränkungen und Verzögerungen der kognitiven und sprachlichen Entwicklung im Bereich der Muttersprache können daher nicht durch einen Transfer aus dem deutschsprachigen Unterricht ausgeglichen werden, weil hier die sprachlichen Voraussetzungen fehlen, die der kognitiven Entwicklung entsprechen.

⁶ Steinmüller, a.a.O., S.4.

⁷ Ebenda, S.5.

Wenn Alltagsbegriffe in der Muttersprache in grösserem Umfang bereits entwickelt wären, so könnte sich der Unterricht in der Zweitsprache hierauf beziehen, denn die für die Bildung von Begriffen erforderlichen Erfahrungen, Wahrnehmungen und sonstigen Ergebnisse der Aneignung von Realität existieren als psychische Größe und sind in dieser Form von einer konkreten Einzelsprache unabhängig. Der Zweitsprachunterricht kann von einer fortschreitenden Entwicklung der Begriffsbildung in der Muttersprache profitieren. Daher scheitert der Erwerb der Zweitsprache von Migrantenkindern, wenn der Erwerb der Muttersprache nicht gefördert wird. Es muss also eine Organisationsform und Methode für den muttersprachlichen Unterricht gefunden werden, die die Entwicklung der Muttersprache im Rahmen eines Unterrichtsfaches mit entsprechendem Curriculum ermöglicht.

Wie wird der Muttersprachenunterricht organisiert und durchgeführt?

Im Folgenden wird die gegenwärtige Situation, d.h. Organisationsform und Methoden des Türkischunterrichts in Deutschland⁸ zusammenfassend dargestellt.

Muttersprachlicher Unterricht kann, wenn auch in einigen Bundesländern unterschiedlich, sowohl im Rahmen des Regelunterrichts als auch in Form eines Ergänzungsunterrichts durch Konsulate durchgeführt werden. Er wird zum größten Teil von den örtlichen Schulämtern organisiert und umfasst bis zu fünf Wochenstunden. Der Unterricht wird für die Jahrgangsstufen 1-10 eingerichtet, wobei auch Schülerinnen und Schüler aus mehr als einem Altersjahrgang in Lerngruppen zusammengefasst werden können. Lerngruppen werden eingerichtet, wenn mindestens 10 Schülerinnen und Schüler für den muttersprachlichen Unterricht angemeldet werden und wenn eine qualifizierte Lehrkraft zur Verfügung steht. Die Muttersprache kann auch bei ausreichender Nachfrage in der Sekundarstufe anstelle einer Fremdsprache (zweite oder dritte Fremdsprache) unterrichtet werden. Dieser Unterricht kann in der gymnasialen Oberstufe bis zum Abitur fortgesetzt werden.

Wie für alle anderen Fächer und Lernbereiche gibt es seit 1984 auch für den muttersprachlichen Unterricht verbindliche, staatliche curriculare Vorgaben (Empfehlungen), die zu Richtlinien und Lehrplänen weiterentwickelt wurden. Diese geben dem Unterricht als Leitziel die Förderung sprachlicher Handlungsfähigkeit in einer sprachlich und kulturell komplexen Lebenswirklichkeit vor. Damit ist in erster Linie das Leben in Deutschland gemeint.

⁸ Zur ausführlichen Information vgl. Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/ Reuter, Lutz (2001): „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER).“ Münster. Diese Studie zeigt zum ersten Mal umfassend die rechtlichen, organisatorischen und curricularen Regelungen für die schulische Betreuung gewanderter oder altansässiger Minderheiten in Deutschland auf. Bei den Informationen über die Situation des Türkischunterrichts in Deutschland beziehe ich mich hauptsächlich auf Steinmüller/Engin (1998): *Türkischunterricht an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Türkischer Elternverein, 6-14.

Diskussion

Der muttersprachliche Unterricht dient pädagogisch vorrangig der Integration der muttersprachlich nichtdeutschen Kinder in Schule und Gesellschaft in Deutschland, indem er den Schülerinnen und Schülern eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen und der kulturellen Tradition der eigenen Gruppe in Deutschland und im Herkunftsland ermöglicht. Der muttersprachliche Unterricht vermittelt neben den sprachlichen Kenntnissen und Fähigkeiten auch landeskundliche Inhalte. Durch beides erfahren die Schülerinnen und Schüler auch eine öffentliche Wertschätzung ihrer sprachlichen und kulturellen Herkunft.

Fachlich geht es um eine möglichst breite Förderung der herkunftssprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse – insbesondere auch unter dem Anspruch der schrift- und standardsprachlichen Konventionen und Normen. Nicht zuletzt bietet dieser Unterricht Hilfen zur Entwicklung einer eigenen Identität. Denn die Muttersprache ist nicht nur ein bloßes Kommunikationsmittel, sondern spielt als ein weltbildendes Werkzeug bei der persönlichen Entwicklung und beim Erwerb der Muttersprache in einem lang anhaltenden Prozeß eine wichtige Rolle. Die Kinder vollziehen in der Muttersprache eine wesentliche Entwicklung ihrer Persönlichkeit, da die Muttersprache Sprache der Familie ist, auch wenn sie in Deutschland geboren wurden und von Anbeginn in einer deutschsprachigen Umwelt aufwuchsen.

In Deutschland leben ca. 2,5 Millionen türkischsprachige Menschen und ca. 550.000 (Stand 2003) Schüler mit türkischer Muttersprache besuchen die deutsche Schule. Sie dürfen von der Muttersprache nicht abgeschnitten werden. Die Institution Schule muss diese Realität im Auge behalten und das Türkische in den Fächerkanon aufnehmen. Denn, wie Steinmüller⁹ mit Recht meint, die Nichtexistenz des Türkischen im Alltag verhindert die Integration und damit die Akzeptanz der großen türkischen Migrantengruppe in die deutsche Gesellschaft. Da der türkischen Sprache keine gesellschaftliche Bedeutung beigemessen wird, genießen ihre Sprecher in der Gesellschaft kein Prestige. Es besteht die Hoffnung, dass die Aufnahme des Türkischen in den Fächerkanon insgesamt förderlich wäre, da die deutschsprachige Bevölkerung über die türkische Sprache sich gegenüber den türkischen Migranten öffnen könnte, was langfristig die generelle Akzeptanz von sprachlichen und ethnischen Minderheiten in Deutschland positiv begünstigte.

Eine dem interkulturellen und mehrsprachigen Lernen verpflichtete Schule in Deutschland eröffnet somit nicht nur den Migrantenkindern neue Chancen, sondern schafft auch neue Lernbedingungen für die nur deutschsprachigen Schülerinnen und Schüler. Dies ist gerade in einer europäischen Perspektive bedeutend, denn in einem zusammenwachsenden Europa werden Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen für alle Beteiligten immer wichtiger.

Nach einem Bericht der Kölner Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien hat sich die Sprachkompetenz der Migrantenkinder in den letzten Jahren verschlechtert und dies vor allem in der

⁹ Steinmüller/Engin 1998:18.

Schriftsprache.¹⁰ Mit Sprachkompetenz ist hier nicht nur die Sprachkompetenz in der deutschen Sprache gemeint, sondern Sprachkompetenz generell. Die Sprachkompetenz, die das Kind in die Schule mitbringt, ist die Muttersprache. Wenn die Muttersprache als Basis anerkannt wird, bedeutet das, dass man diesem Kind die deutsche Sprache auf jeden Fall besser vermitteln kann. Die Erfahrungen in der Lehre und Forschung haben es gezeigt, dass die Kinder, die ihre Muttersprache richtig gelernt haben und anschließend als Seiteneinsteiger in die deutsche Schule kommen, in dem ersten Jahr oder in den ersten ein und ein halb Jahren große Schwierigkeiten haben, aber anschließend beherrschen sie die deutsche Sprache, weil sie eine richtige Basis, eine richtige Grundlage hatten. Wenn man akzeptiert, dass die Festigung der Muttersprache die Voraussetzung ist für den Erwerb von Sprachkompetenz überhaupt ist, wenn man nicht einfach so tut, als ob die Kinder in der deutschen Schule alle den gleichen Wortschatz, die gleiche Herkunft hätten – nur dann kann man diese Kinder unterstützen und dabei erfolgreich sein, ihnen Sprachkompetenz zu vermitteln. Man sollte auch nicht unerwähnt lassen, dass die Ressource Muttersprachkompetenz nicht nur für die Migrantenkinder, sondern auch für die deutschen Schulkinder eine Bereicherung darstellt, wenn sie im Unterricht genutzt wird. Das Ziel ist Mehrsprachigkeit der Bürger, wie es im Europäischen Referenzrahmen formuliert ist.¹¹

Fazit

Ungeachtet dessen, dass die Beherrschung der deutschen Sprache unverzichtbar ist, sollte man die auf natürliche Weise vorhandene Mehrsprachigkeit als großes Potential nutzen. Türkisch ist nach Deutsch die meist gesprochene Muttersprache in Deutschland (2,5 Millionen Türken sprechen in Deutschland Türkisch). Auf der anderen Seite wird Türkisch weltweit von mehr als 300 Millionen Menschen in sieben Ländern als Staats- bzw. als Verkehrssprache gesprochen. Deshalb sollte Türkisch in den Fremdsprachenkanon als eine der wählbaren Fremdsprachen aufgenommen werden. Damit wird auch gleichzeitig die Verbesserung der Lernchancen in allen Fächern und Chancengleichheit der biculturellen Kinder mit ihren deutschen Mitschülern gewährleistet. Es muss also der bestehenden Sprachvielfalt eine höhere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Fähigkeit, in zwei Sprachen kommunizieren zu können, aber keine der Sprachen zu beherrschen, wird als Ursache für schulisches Versagen in sprachlichen und nichtsprachlichen Fächern und darüber hinaus in den Lernleistungen insgesamt genannt. Wie es aber in einem Bericht für die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen steht, sieht die Realität anders aus:

„Es ist aber nicht die Zweisprachigkeit der Migrantenkinder, die zu den hohen Anteilen von schulischen Misserfolgen führt, sondern die Art und Weise, wie unser Schulwesen

¹⁰ *Sprechen Sie Deutsch? Eine Reise in die Welten der Sprache im Jahr 2030*. Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), Schulverwaltungsamt, Köln, S.7.

¹¹ Vgl. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm>.

bislang der Zweisprachigkeit von Schülern begegnet. Die Aufgabe, 'erst einmal richtig Deutsch zu lernen', stellt sich für diese Kinder nicht. Sie wachsen mit zwei Sprachen auf, beide Sprachen beeinflussen ihre Sprachentwicklung in einem wechselseitigen Prozess. Insofern würde eine gezielte schulische Förderung in beiden Sprachen helfen, aus dieser potenziellen Zweisprachigkeit eine tatsächliche zu machen, in der das Kind beide Sprachen in Wort und Schrift beherrscht."¹²

Wie auch die sprachwissenschaftlichen Forschungen bereits untermauern, ist die optimale sprachliche Entwicklung der Kinder von der Beherrschung der Muttersprache abhängig. Deshalb sollte der Zweisprachigkeit, dem Erlernen der Muttersprache neben der Schulsprache Deutsch, sowohl in den Vorschuleinrichtungen als auch in den Schulen die notwendige Bedeutung beigemessen werden. Hierbei gewinnt die Zeugnis- und Versetzungsrelevanz der schulischen Leistungen im muttersprachlichen Unterricht eine besondere Bedeutung. Zweisprachige Alphabetisierung, die Einführung eines Muttersprachenunterrichts als Pflichtfach in allen Schularten und Schulstufen, der gleichberechtigte Status der Lehrer nichtdeutscher Herkunft sowie die Koordination des Muttersprachenunterrichts mit den anderen Fächern, insbesondere dem Deutschunterricht sollte für alle Bundesländer flächendeckend eingeführt werden. Erfreulicherweise deutet auch der Bericht der Kultusministerkonferenz hinsichtlich der Zuwanderung vom 24. 5. 2002 auf die Relevanz der Zweisprachigkeit in den deutschen Schulen hin. Nach diesem Bericht haben im Schuljahr 2001/2002 rund 11 Prozent der Schülerinnen und Schüler an den deutschen Schulen in der Bundesrepublik Deutschland eine nicht-deutsche Staatsangehörigkeit.

„Die unabhängige Kommission „Zuwanderung“ und das Forum Bildung stellen fest, dass die Bildungsbilanz für Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den deutschen Schülerinnen und Schülern ungünstig ausfalle und es dem hiesigen Bildungssystem offenbar nicht ausreichend gelinge, die Bildungsbarrieren für Schülerinnen und Schüler aus Familien mit geringer Verfügung über bildungsrelevante Ressourcen abzubauen.[...]. Diese Aussagen werden durch die Ergebnisse von PISA 2000 bestätigt. PISA zeigt für die in Deutschland aufwachsenden 15-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dass ihre ungünstigeren Lernstände in engem Zusammenhang zu ihren sprachlichen Kompetenzen, insbesondere zur Lesekompetenz stehen.“¹³

Auf der Grundlage dieses Berichts könnte man vielerlei Konsequenzen ziehen und Vorschläge zum Ausdruck bringen. Nach meiner Auffassung sind besonders diese Empfehlungen des *Forums Bildung* zu begrüßen:

- Verstärkung des interkulturellen Lernens in allen Bildungseinrichtungen mit Schwerpunkt auf dem Elementar- und Primarbereich unter Bezugnahme auf die dort vertretenen Sprachen und Kulturen,

¹² Baumann, Till (2001): *Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen. Ein Länderüberblick*. Hrsg. von: Baufratige der Bundesregierung für Ausländerfragen. Bonn und Berlin: August 2001, S.39

¹³ Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom. 24.5.2002. <http://www.kmk.org/doc/publ/zuwander.pdf>

- Verstärkte Förderung der Mehrsprachigkeit unter Berücksichtigung der jeweiligen Muttersprache vom Kindergarten an, Ausbau der Deutschförderung in allen Fächern der Schule,
- Aufnahme von Lehrenden mit Migrationshintergrund in die Kollegien aller Bildungseinrichtungen.

Zu begrüßen ist auch, dass die hessische Kultusministerin und KMK-Präsidentin Wolff im Rahmen von Maßnahmen nach PISA der vorschulischen intensiven Förderung von Migrantenkindern einen wichtigen Stellenwert eingeräumt hat. Einen Schwerpunkt bildet dabei die Verbesserung der Sprachkenntnisse auch schon im vorschulischen Bereich. Man sollte mit der Einführung von Sprachstandsfeststellungen und zusätzlichen Förderangeboten beginnen.¹⁴ Denn die Bedeutung einer wirksamen Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund wird durch IGLU noch weiter verstärkt; hier sind deutliche Zusammenhänge zwischen Defiziten in der Elementarbildung, in der Grundschulbildung und nachfolgenden Problemen in der Sekundarstufe I nachweisbar. Man sollte besser überlegen, wie man in Deutschland das Gefäß Grundschule sinnvoll und effektiv so ausfüllt, dass dort nachhaltige Grundlagen für eine erfolgreichere Arbeit in den weiterführenden Schulformen gelegt werden. Der Erziehungswissenschaftler Hans Reich meint dazu:

„Die menschliche Sprachfähigkeit entspricht nicht irgendwelchen Gefäßen, die man nach Belieben auffüllen kann, sondern eher der Muskelkraft: Je mehr und vielfältiger man bestimmte Dinge übt, desto gesünder für das Ganze. Die Konzentration auf Deutsch - bei geringen Kenntnissen in dieser Sprache - muss zwangsläufig zu einer Retardierung der kindlichen Entwicklung führen, weil das Kind nicht in der Höhe seines intellektuellen Potenzials angesprochen wird.“¹⁵

Auf der anderen Seite hat die Berliner Sprachstandserhebung „Bärenstark“ gezeigt, dass nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund, sondern auch deutsche Kinder in ihrer Muttersprache Förderbedarf haben. So wäre ein sorgsamer Umgang mit der deutschen Sprache seitens der Lehrer nach Reich die wichtigste Grundlage zur Sprachförderung aller Kinder.

Die Europaschulen könnten hier curriculare, inhaltliche und methodisch-didaktische Hinweise geben. Denn „durch die Einbeziehung der Muttersprache als gleichberechtigtem Teil der Erziehung zur Mehrsprachigkeit wird auch die Attraktivität der Schulbildung für Jugendliche aus Migrantenfamilien erhöht.“¹⁶ Die deutsche Schule sollte also nach Wegen suchen, die verschiedenen Kulturen und sprachlichen Kompetenzen, die Menschen aus anderen Ländern mitbringen und die einen Reichtum für Deutschland darstellen, nicht mehr zu entwerten und ungenutzt zu lassen, sie gar als „Störfaktoren“ zu begreifen, sondern diese anerkennen und im Rahmen der Erziehung zur Mehrsprachigkeit schon in der Vorschulzeit weiterentwickeln.

¹⁴ KMK- Beschluss der Kultusministerkonferenz zu den IGLU-Ergebnissen vom 08.04.2003

¹⁵ Reich, Hans.H. <http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/ imfokus.php?ctgid=4>

¹⁶ Baumann, a.a.O: S. 40.

Zum Schluss möchte ich hier Ertekin Özcan, den Vorsitzenden des türkischen Elternvereins in Berlin zitieren. Er schildert in einem Interview mit *Bildung Plus* die Bildungssituation der heutigen türkischen Jugendlichen in Deutschland folgendermaßen:¹⁷

„Über 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler türkischer Herkunft haben keine bzw. sehr geringe Berufsbildungschancen. Von den ca. 550.000 Schülern türkischer Herkunft verlassen ca. 20 Prozent die Schule ohne Abschluss, über 40 Prozent mit einem einfachen Hauptschulabschluss. Gerade 9 Prozent erreichen die Hochschulreife. [...] Die PISA-Studie hat belegt, dass es dem deutschen Schulsystem nicht gelungen ist, sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche genügend zu fördern. Zu dieser Gruppe zählen zumeist auch türkische Kinder.

[...] Die Hauptprobleme sind, dass der Spracherwerb und das Sprachenlernen der zweisprachigen bzw. mehrsprachigen Kinder durch die öffentlich-rechtlichen Institutionen (KITAS und Schulen etc.) grundsätzlich nicht genügend gefördert werden. Aus finanziellen, familiären bzw. kulturellen und sozialen Hintergründen beginnt ein großer Teil der türkischen Kinder mit der Grundschule, ohne vorschulische Einrichtungen besucht zu haben. Diese Kinder haben entweder gar keine oder nur sehr geringe Deutschkenntnisse. Die Konzentration der türkischen Schüler auf bestimmte Einzugsgebiete und Schulen, wie zum Beispiel in Berlin auf Kreuzberg, Nord-Neukölln u.a. trägt nicht zur Lösung dieser Probleme bei.

[...] Nach 42 Jahren Einwanderung sind Kindertagesstätten (KITAS) und Schulen noch immer monolingual und monokulturell ausgerichtet. Dabei sieht die Lebensrealität vieler Kinder in Deutschland ganz anders aus. Der größte Teil der Schulen ist multikulturell und mehrsprachig. Viele Kinder werden zugleich in türkischer oder einer anderen und in deutscher Sprache und Kultur sozialisiert. Diese natürliche Zweisprachigkeit sollte deshalb sowohl in den vorschulischen Einrichtungen als auch in den Schulen unterstützt werden. [...] Wie Ihnen sicher bekannt ist, schreiben auch die Europäischen Richtlinien vor, dass die Sprachen der eingewanderten Minderheiten möglichst ins jeweilige Schulsystem integriert werden sollen. Wir als FÖTED legen deshalb großen Wert darauf, dass das Türkische als Muttersprache in den normalen Schulunterricht aufgenommen wird und ab der ersten Klasse bis zu fünf Unterrichtsstunden wöchentlich als zeugnis- und versetzungsrelevantes Fach mit einem interkulturellen Ansatz neben der deutschen Sprache unterrichtet wird. Es sollte auch als zweite und/oder dritte Fremdsprache anerkannt und als Leistungskurs und Prüfungsfach im Abitur belegt werden können.[...].

An den Universitäten sollte das Studienfach „Lehramt für Türkisch“ eingerichtet werden. In diesem Zusammenhang danken wir dem Ministerium für Schule, Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung in NRW und der Universität Essen für die Einrichtung des Faches „Lehramt für Türkisch“. Wir hoffen, dass das Ministerium sich nicht auf die Ausbildung des Lehrpersonals in der Sekundarstufe beschränkt, sondern vielmehr auch die Primärstufe (d. h. Türkischlehrer für Türkisch als Muttersprache und zweisprachige Erziehung etc.) erfasst.“

¹⁷ <http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus.php?ctgid=4>

Literatur

Baumann, Till (2001): Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen. Ein Länderüberblick. Hrsg. von: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen. Bonn und Berlin: August 2001.

Der türkisch-deutsche Kulturvertrag vom 8.5.1957

Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula/ Reuter, Lutz (2001): „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung (FABER).“ Münster.

Haas, Peter (1984): „Muttersprachlicher Unterricht“. In: Handwörterbuch Ausländerarbeit. Hrsg. Von Georg Auernheimer. Wienheim/Basel 1984.

Kultusministerkonferenz-KMK, 1976, S.1-4, in: Ünal Akpınar, „Zur Schulsituation der Kinder ausländischer Arbeitnehmer.“ Zur Integration der Ausländer im Bildungsreich-Probleme und Lösungsversuche 40. Hrsg. von Langenohl-Meyer; Wöneskes; Bendit; Blasko; Akpınar; Ving. München: Juventa Verlag, 1979.

Sprechen Sie Deutsch? Eine Reise in die Welten der Sprache im Jahr 2030. Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), Schulverwaltungsamt, Köln.

Steinmüller, Ulrich (1984): „Muttersprache“. In: Handwörterbuch Ausländerarbeit. Hrsg. von Georg Auernheimer. Wienheim/Basel 1984.

Steinmüller, Ulrich/Engin, Havva (1998): Türkischunterricht an allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Türkischer Elternverein Berlin.

<http://bildungplus.forum-bildung.de/templates/imfokus.php?ctgid=4>

<http://www.kmk.org/doc/publ/zuwander.pdf>

Anschrift des Autors: *Dr. Cemal Yildiz, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı, TR- Göztepe/ İstanbul; Email: Cemalyildiz@marmara.edu.tr*