Journal of Translation and Languages مجلة الترجمة واللغات
ISSN : 1112-3974

Der Einfluss der Muttersprache auf Zweitsprache und Schullaufbahn – Eine Empirische Studie am Beispiel marokkanischer Migrantenkinder

Bouras Khatima
University of Bochum- Germany
Khatima.Bouras@rub.de

Abstract: *The influence of bilingual or multilingual education on second language acquisition and school careers is still a matter of controversial discussion. Scientific research in recent decades has shown that the mother tongue is fundamentally important for a positive self-concept and that good command of it has a beneficial influence on the development of the second language, school careers and integration into society.*

Immigrants from the Maghreb in northern Africa form one of the largest foreign minority groups in the European Union. Multilingualism is a particularly characteristic phenomenon among them. This article sheds light on the language and school situation of Maghreb and Moroccan migrant children in Germany. Based on the current state of science and supplemented by their own empirical studies, their school success and its dependencies on personal and social factors were analyzed. Desiderata and recommendations for improving the school situation and thus also for the integration success of the migrant children are derived from the established connections.

Keywords: *Socio-cultural situation, migrants, younger generation, Multilingual education, competence.*

Der Einfluss bilingualer oder mehrsprachiger Erziehung auf den Zweitspracherwerb und die schulische Laufbahn ist immer noch Gegenstand kontroverser Diskussionen. Die wissenschaftliche Forschung der letzten Jahrzehnte hat gezeigt, dass die Muttersprache grundsätzlich wichtig für ein positives Selbstkonzept ist und ihre gute Beherrschung einen förderlichen Einfluss auf die Entwicklung der Zweitsprache, die Schullaufbahn und die Integration in der Gesellschaft hat.

Immigranten aus dem Maghreb im Norden Afrikas bilden eine der größten ausländischen Minderheitengruppen in der Europäischen Union. Bei ihnen ist Mehrsprachigkeit ein besonders charakteristisches Phänomen. Dieser Beitrag beleuchtet die sprachliche und schulische Situation maghrebinischer bzw. marokkanischer Migrantenkinder in der Bundesrepublik. Ausgehend vom Stand der Wissenschaft und ergänzt durch eigene empirische Untersuchungen wurden ihr Schulerfolg und seine Abhängigkeiten von persönlichen und gesellschaftlichen Einflussfaktoren analysiert. Aus den festgestellten Zusammenhängen werden Desiderate und Empfehlungen zur Verbesserung der schulischen Situation und damit auch für den Integrationserfolg der Migrantenkinder abgeleitet.

Soziokulturelle Lage, der Migranten, jüngeren Generation, Mehrsprachige Erziehung, Kompetenz.

1. Einleitung

Nach den amtlichen Statistiken liegt die Zahl der in der Bundesrepublik lebenden Ausländer bei etwa 7,2 Millionen, was rund 9 % der Gesamtbevölkerung entspricht. Von diesen wurden 21 % hierzulande geboren (vgl. StBA 2008). Hierbei ist jedoch zu berücksichtigen, daß viele Zuwanderer inzwischen die deutsche Staatsbürgerschaft angenommen haben. Daher liegt der tatsächliche Anteil von

Einwohnern mit Migrationshintergrund erheblich höher als in auf die Staatsangehörigkeit abstellenden Berechnungen. Dies gilt insbesondere für die jüngere Generation.

Als eines der deutlichsten Merkmale für Fremdheit steht gerade die von Mitbürgern ausländischer Herkunft verwendete Sprache häufig im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Dabei wird der Einfluß der muttersprachlichen Kompetenz auf den Zweitspracherwerb und die Schullaufbahn von Migrantenkindern oft und kontrovers diskutiert. Nicht selten tragen scheinbar widersprüchliche Ergebnisse diverser Untersuchungen zu einer allgemeinen Verunsicherung bei und erschweren die sachbezogene Entscheidungsfindung in Politik und Gesellschaft.

Dieser Artikel basiert wesentlich auf den Ergebnissen eigener empirischer Studien bei Schülern und Studenten marokkanischer Herkunft aus den Ballungsgebieten Nordrhein-Westfalens. Untersucht wurden die Entwicklung von Sprachkompetenzen und Bildungslaufbahn unter dem Einfluß persönlicher, familiärer, ausbildungsbezogener und weiterer sozialer Faktoren (vgl. Bouras 2006). Anhand zahlreicher Arbeitstreffen mit unterrichtenden Pädagogen, Ministerialbeamten und internationalen Forschern wurden die Befunde vertieft und mögliche Lösungsvorschläge erarbeitet (vgl. Bouras 2010, Bouras 1997).

2. Soziokulturelle Lage der Migranten

Zwischen 1950 und 1973 schloß die Bundesrepublik zahlreiche Anwerbungsverträge mit europäischen und nordafrikanischen Ländern. Das erste Anwerbeabkommen wurde 1955 mit Italien paraphiert. Danach folgten Griechenland, Spanien, die Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien und Jugoslawien. Die Gastarbeiter wurden überwiegend im Straßenbau, Bergbau, der Eisen- und Stahlindustrie sowie in anderen Bereichen des industriellen Sektors beschäftigt. Ein beträchtlicher Teil der Zuwanderer verfügte lediglich über eine sehr niedrige Bildungsqualifikation. Daher übten die meisten Migranten Berufe mit einem vergleichsweise niedrigen sozialen Status aus. Im Laufe der Jahre gelang vielen der Aufstieg vom ungelernten Arbeitnehmer zum Facharbeiter, Vorarbeiter oder Meister. Verglichen mit den deutschen Arbeitern blieb ihre berufliche Weiterentwicklung aber sehr gering.

Die Anfänge der marokkanischen Migration nach Deutschland gehen auf die frühen 60er Jahre zurück. Die Majorität der in der Bundesrepublik lebenden Marokkaner stammt aus dem Rifgebiet nahe der Küste des Mittelmeers. Während die meisten anderen Gebiete Marokkos als ehemaliges französisches Protektorat vor allem enge Beziehungen zu Frankreich pflegten, entwickelte die Rifregion durch den Eisenerzhandel ein besonderes Verhältnis zu Deutschland. Daher kam die Bundesrepublik für die Menschen aus diesem Gebiet als Zielland eher in Frage (vgl. Berriane et al. 1996).

Der Aufenthalt im Gastland war für die meist männlichen Emigranten zunächst ein Provisorium, um ihre finanzielle Lage gegenüber dem Herkunftsland zu

verbessern. Erworbene Mittel wurden primär gespart und zur Unterstützung der in der Heimat verbliebenen Familie verwendet. Daher begnügten sich die Einwanderer häufig mit einfachen und kostengünstigen Unterkünften, die in sanierungsbedürftigen Altbaugebieten lagen. Seit den 70er Jahren wurden nur noch wenige neue Arbeitskräfte angeworben, und viele der Immigranten holten ihre Angehörigen in die Bundesrepublik nach. Auch nach der Familienzusammenführung erlaubten die knappen finanziellen Ressourcen meist nur Wohnungen in Vierteln, die in der Regel den Ansprüchen deutscher Mieter nicht mehr genügten.

Häufig bieten diese Gebiete eine auf ihre Bewohner zugeschnittene relativ vollständige Infrastruktur mit Geschäften des täglichen Bedarfs, Arztpraxen, Kindergärten, Grund-, Haupt- oder Gesamtschulen. Vorurteile und der Ruf als Brennpunkt sozialer Probleme vertreiben viele deutsche Familien aus diesen Stadtbezirken. Von letzteren verbleiben meist nur ältere Mitbürger und sozial schwächere Familien. Migrantenkinder haben unter diesen Bedingungen oft wenig Möglichkeit, förderliche Kontakte zu deutschen Peergroups zu knüpfen (vgl. Bouras 2006).

3. Schulische Situation der jüngeren Generation

Bei der jüngeren Generation ist eine Differenzierung zwischen ausschließlich in Deutschland und zum Teil im Herkunftsland aufgewachsenen Kindern notwendig. Die zunächst im Herkunftsland eingeschulten und später in die Bundesrepublik gekommenen Kinder leiden tendenziell mehr unter Integrationsproblemen. Diese Spätseiteneinsteiger kämpfen nicht selten mit erheblichen Sprachproblemen, welche wiederum ihre Eingliederung in der Gesellschaft erschweren und die Chancen für den schulischen Erfolg verringern. Die zweite Gruppe bilden solche Migrantenkinder, die in Deutschland die Schule und häufig auch den Kindergarten besucht haben. Sie läßt sich in zwei Untergruppen kategorisieren. Der eine Teil der in der Bundesrepublik aufgewachsenen Kinder identifiziert sich überwiegend mit der neuen Heimat. Ihre Beherrschung der deutschen Sprache liegt auf muttersprachlichem Niveau. Bei einem nicht geringen Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund führt der vielfach zugeschriebene Status als fremde „Gastarbeiterkinder“ aber zu Unsicherheit bis hin zur Identitätskrise (vgl. Bouras 1997).

Bezüglich des sozialen Aufstiegs der jüngeren Migrantengeneration wurde bislang nur wenig erreicht. Auch die PISA-Studien belegen die dringende Notwendigkeit schneller und wirksamer Fördermaßnahmen zur Verbesserung der alarmierenden schulischen Situation ausländischer Kinder (vgl. Rösch 2005). Ihr Anteil in den Hauptschulen bleibt mit 35 % am höchsten und mit lediglich 17 % an den Gymnasien sehr gering. Nach der Hauptschule sind sie mit jeweils etwa 18 % an der Gesamtschule und Realschule am stärksten vertreten. Von den ausländischen Schülern besuchen 12 % eine Sonderschule. Obwohl sich die Position ausländischer Schüler im deutschen Bildungssystem seit den 60er Jahren deutlich verbessert hat,

ist weiterhin ein beträchtlicher Rückstand zu den deutschen Schülern zu konstatieren. Jene verteilen sich zu 40 % auf die Gymnasien und 22 % auf die Realschulen (vgl. StBA 2009).

4. Mehrsprachige Erziehung

Systematische wissenschaftliche Forschungen zur Mehrsprachigkeit sind seit dem Ende des 19. Jahrhunderts zu verzeichnen (vgl. Maas 2008: 445). Die zahlreichen Konstellationen mehrsprachiger Erziehung haben unter anderem zur Folge, daß im wissenschaftlichen und alltäglichen Diskurs Termini für die verschiedene Modalitäten und Funktionen der Sprache bei Individuen nicht einheitlich verwendet werden. Ein Problem bildet insbesondere die unterschiedlich gehandhabte Abgrenzung zwischen Begriffen wie Muttersprache, Erstsprache, Herkunftssprache, Migrantensprache, Minoritäten Sprache, Zweitsprache, Unterrichtssprache, Schulsprache, Standardsprache, Staatssprache und Verkehr Sprache (vgl. Böckmann 2008a; Böckmann 2008b). Die kritische Reflexion über Terminologien ist nicht das primäre Anliegen dieses Beitrags, weshalb nur kurz auf die kontroverse wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Diskussion hingewiesen sei. Dies gilt insbesondere für die genaue Definition der Begriffe Muttersprache, Zweitsprache und Mehrsprachigkeit.

Skutnabb-Kangas (1981: 12-57) definiert die *Muttersprache* als diejenige Sprache, die ein Mensch als erste erlernt und ihm von seiner Mutter oder einer anderen Person an deren Stelle vermittelt wird. In der Literatur wird sie meist mit der *Erstsprache* gleichgesetzt (vgl. Dietrich 2004: 309 f.; Müller 1997: 11 f.). Im Rahmen dieses Beitrags werden die Termini Muttersprache und Erstsprache synonym verwendet.

Die *Zweitsprache* ist nach Bausch und Kasper (1979: 3) „eine Verkehrssprache der Kommunikationsgemeinschaft, in der Lerner mit einer anderen Grundsprache leben (z. B. Deutsch für immigrierte Arbeiter)“. Ihr Erwerb erfolgt in der Regel nach dem Abschluß des Erwerbs der Muttersprache oder erst kurz vor diesem Zeitpunkt[1]. Darüber, ab welchem sprachlichen Entwicklungsstand eine Person als zweisprachig bezeichnet werden soll, herrscht kein Konsens. Bei einer Auseinandersetzung mit dieser Thematik ist zwischen einem *gesteuerten Zweitspracherwerb* (learning), nämlich der durch gezielten Unterricht erworbenen Zweitsprache, und *ungesteuertem Zweitspracherwerb* (acquisition), wobei der Lerner sich diese Sprache natürlich, ohne schulische Unterweisung, aneignet, zu differenzieren (vgl.

[1]Im strengen Sinne dieser Definition hat das Deutsche nicht für alle Migrantenkinder in der Bundesrepublik den Charakter einer Zweitsprache. Für die Mehrheit dominiert die deutsche Sprache tatsächlich in ihrer täglichen Umgebung. Dies gilt speziell auch in der Schule. Insbesondere für Spätseiteneinsteiger und Migranten im Erwachsenenalter, die weniger in Kontakt mit der Sprache der Aufnahmegesellschaft gekommen sind, hat sie aber eher den Charakter einer Fremdsprache (vgl. Auernheimer 1995: 206, Lüdi 2003: 277). Vereinfachend wird aber auch im Rahmen dieses Beitrags der Terminus Zweitsprache durchgängig für das Deutsche verwendet.

Apeltauer 1987: 9; Felix 1982: 9; Kniffka et. al. 2007: 15 ff.; Königs 2003: 435 ff.; Krashen 1982).

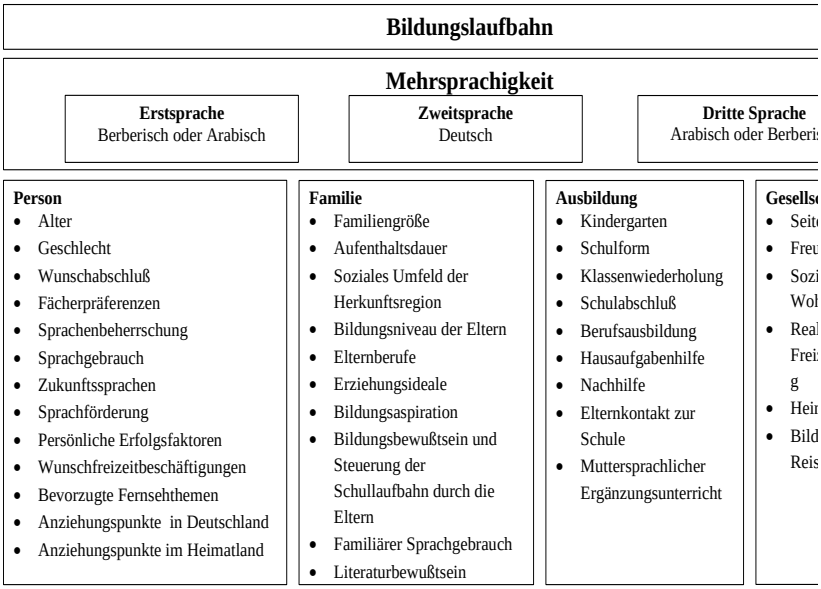
Einige überwiegend ältere Forschungspublikationen vertraten die Ansicht, daß Kinder nur in einer Sprache erzogen werden sollten. Nach ihnen führte bilinguale Erziehung zu doppelter Halbsprachigkeit, mehrsprachige Kinder vermischten die Sprachen, wären weniger intelligent als einsprachige oder neigten gar zu Schizophrenie (vgl. Gonzalez 1995: 13; Saer 1923). Die Wende in der wissenschaftlichen Debatte brachten aber insbesondere die Arbeiten von Lambert und Peal. Diese zeigten die Notwendigkeit der Internalisierung anderer relevanter Einfluss Faktoren, insbesondere des soziökonomischen Status, auf und wiesen auf weitere methodische Defizite in vorhergehenden Untersuchungen hin (vgl. Grotjahn 2003; Peal und Lambert 1962). Dennoch hält sich eine kontroverse Diskussion bis in die heutige Zeit. So vertreten Esser und Hopf die Ansicht, daß Zweisprachigkeit der Integration nicht zugutekäme, da die gute Beherrschung der Herkunftssprache dem Erlernen der Verkehrssprache nur wenig förderlich sei. Nach ihnen habe auch der muttersprachliche Unterricht lediglich eine Placebo Wirkung (Böckmann 2008b).

Die Mehrzahl neuerer Forschungen kommt hingegen zu dem Schluß, daß Mehrsprachigkeit keine negativen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung hat (vgl. Baur et al. 1992; Horn 1990; Hu 2003; Müller 1997; Porsché 1983). Oft stellen sie sogar deutliche Vorteile einer mehrsprachigen Erziehung fest. Denn die Muttersprache bildet einen wichtigen Bestandteil der Identität des Kindes. Nach Weisgerber (1966) eröffnet sie den primären Zugang zur Umwelt. Ihre Ablehnung kann zu Störungen des Selbstwertgefühls führen. Ein positives Selbstkonzept ist allerdings eine wichtige Voraussetzung für die kindliche Entwicklung (vgl. Markou 1981; Uysal 1998). Die Muttersprache fördert die vielfältigen Interaktionen und Kommunikation zwischen den Kindern und ihren Eltern. Mehrsprachige Kinder verstehen häufig komplexe Aufgaben leichter, denn Mehrsprachigkeit befähigt besser zu symbolischem Denken. Nach weiteren Ergebnissen sind mehrsprachige Kinder kreativer und erfolgreicher, toleranter und offener. Forschungsprojekte unter anderem in den Vereinigten Staaten und Kanada belegen eine größere Fähigkeit zum Entdecken sprachlicher Zusammenhänge bei bilingualen Kindern. Daher lernen mehrsprachige Kinder meist leichter neue Sprachen. Dabei mögen die Übertragung sprachlichen Systemwissens und ähnlicher erworbener Kenntnisse eine Rolle spielen (vgl. Gonzalez 1995; Grosjean 1996; Lüdi 2003; Reich und Roth 2001; Skutnabb-Kangas 1981). Zusätzliche Sprachkenntnisse sind außerdem grundsätzlich förderlich für die Berufslaufbahn.

Bei der Diskussion über den schulischen und gesellschaftlichen Erfolg multilingualer Kinder ist zwischen Mehrsprachigkeit als persönlichem Attribut innerhalb der gesellschaftlichen Gesamtkonstellation und als kausalem Faktor zu differenzieren. Insbesondere bei reflexiven Aufgaben zeigen sich mehrsprachige Kinder früh monolingualen überlegen (vgl. Maas 2008: 459f.).

5. Anlage der empirischen Untersuchung

Die Situation marokkanisches Migrantenkinder in Deutschland ist besonders durch ihre Mehrsprachigkeit charakterisiert. Zur Eruierung der



Bedingungszusammenhänge zwischen Muttersprache, Zweitsprache und Bildungslaufbahn wurde für die Untersuchungen ein auf ihre sozilinguistische Situation angepaßtes Determinantenmodell der Einflußgrößen aus dem persönlichen, familiären, ausbildungsbezogenen und weiteren gesellschaftlichen Bereich entwickelt.

Abbildung 1: Anthropozentrisches Multivariablenmodell

Die empirische Studie wurde anhand einer Stichprobe von 122 Versuchspersonen aus den Ballungsgebieten Nordrhein-Westfalens durchgeführt. Das Alter der Probanden variiert zwischen 11 und 29 Jahren. Von diesen wurden 60 % in Deutschland, die übrigen in Marokko geboren. Für 77 % der Befragten bildet das Berberische[2] die Muttersprache, 22 % sind arabophon; ein Proband spricht ausschließlich Deutsch.

Die Erhebungen erfolgten anhand von Fragebögen für die Versuchspersonen und ihre Eltern sowie einer detaillierten Analyse der persönlichen Sprachkompetenzen[3] im Berberischen, Arabischen und Deutschen für eine

[2] Der Begriff Berber leitet sich vom lateinischen barbarus bzw. griechischen barbaros ab, mit dem ursprünglich Nichtgriechen bezeichnet wurden. Die Berber nennen sich selbst Imasiren (Maskulinum Singular Amasir), das heißt „die Freien". Ihre Sprache ist Tamasirt (vgl. Basset 1952).

[3] In Anlehnung an den Test Deutsch als Fremdsprache (2001) sowie das Modell zur kommunikativen Kompetenz nach Bachmann und Palmer (1996) wurde im Rahmen dieser Studie die mündliche

repräsentative Teilgruppe. Ergänzt wurden diese durch zahlreiche Einzelinterviews[4]. Zu Details sei auf Bouras (2006) verwiesen.

6. Sprachgebrauch und Sprachbeherrschung

Mit 86 % dominiert die deutsche Sprache im Sprachgebrauch der Probanden. Die Mehrheit der Probanden schätzt ihre Beherrschung des Deutschen besser als die ihrer Muttersprache Berberisch oder Arabisch ein. Dieses Urteil bestätigt sich in Gesprächen mit den Kandidaten auch fast durchweg. Der jüngeren Generation scheint die grundlegende Verwendung ihrer Zweitsprache kaum Probleme zu bereiten, soweit die Kinder in Deutschland geboren oder zumindest aufgewachsen sind. Ihre Beziehung zum Gastland und seiner Sprache hat sich gegenüber der ihrer Eltern wesentlich gewandelt. Sie verwenden das Deutsche in vielfältigen Alltagssituationen auch untereinander.

Mit weitem Abstand folgen die Mutter- oder dritten Sprachen Berberisch und Arabisch, deren Verwendung weitgehend auf den Familien- und Bekanntenkreis begrenzt bleibt. Die nicht altersgerechten aktiven Kenntnisse mancher Probanden in ihrer Muttersprache mögen auch darauf zurückzuführen sein, daß viele Eltern aufgrund ihres relativ niedrigen Bildungsniveaus nur wenig zur akademischen sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder beitragen können. Ebenso schneidet das als Fremdsprache unterrichtete Englisch besser als das Arabische ab, welches von 79 % der Versuchspersonen im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts gelernt wird, wobei es für 7 % der Probanden eine Fremdsprache in der Schule kompensiert. Da mehr als zwei Drittel der untersuchten Probanden berberophon sind und daheim nahezu ausschließlich Berberisch oder Deutsch sprechen, verwundert dieses Ergebnis nicht weiter. Ihr Kontakt mit der arabischen Sprache beschränkt sich weitgehend auf den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht und den Urlaub in Marokko.

7. Kompetenz in der Muttersprache

Zur Beurteilung der muttersprachlichen Kompetenz wurde in dieser Untersuchung ein zweistufiges Verfahren angewandt. Die Probanden gaben im Fragebogen zunächst eine Selbsteinschätzung ihrer sprachlichen Fertigkeiten an. Die Bewertungen wurden dann aus Interviews und Gesprächen mit den Kandidaten sowie zum Teil mit ihren Lehrern gewonnenen Erkenntnissen weiter differenziert. Für die Einschätzung der Kompetenzen in der Zweit- und dritten Sprache erfolgte der Einsatz einer analogen Vorgehensweise.

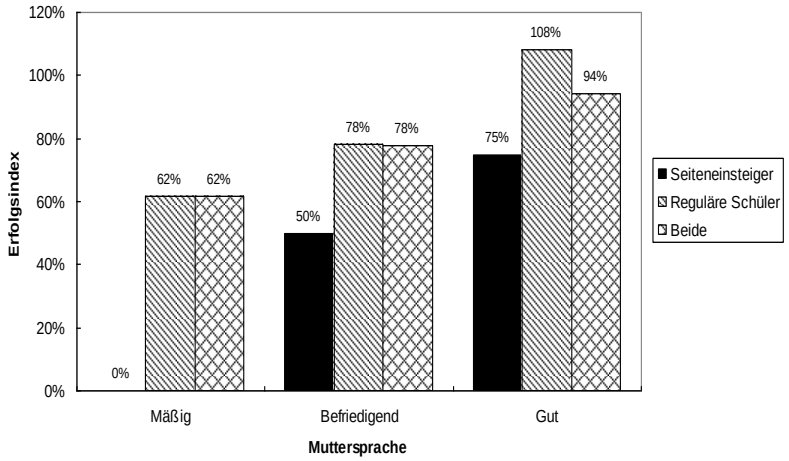
Sprachkompetenz der Probanden unter Berücksichtigung funktionaler, soziolinguistischer, morphosyntaktischer und phonetischer Bewertungskriterien evaluiert.

[4] Zur Erhebung zusätzlicher Informationen über die Versuchspersonen und ihr Lebensumfeld sowie zur Qualitätsoptimierung und Validierung der mittels Fragebögen gewonnenen Daten wurden zahlreiche Einzelinterviews mit den Probanden, ihren Pädagogen und anderen Kontaktpersonen durchgeführt.

Insgesamt beherrschen mehr als vier Fünftel der Versuchspersonen ihre jeweilige Muttersprache mindestens befriedigend, über ein Drittel sprechen sie gut. Aufgrund der sprachlichen Vielfalt in Marokko haben die Probanden entweder Berberisch oder Arabisch als Muttersprache. Die Möglichkeiten berberophoner Kinder, ihre Muttersprache zu erlernen, sind in der Regel limitiert, da sie vorwiegend von den Eltern und anderen Verwandten im Familienkreis gesprochen und im sonstigen Alltag eher selten verwendet wird. Die Vermittlung des Arabischen erfolgt dagegen auch über weitere in Deutschland verfügbare Kanäle, wie arabische

Massenmedien, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht oder im Rahmen religiöser Unterweisung. Ebenso verfügen manche berberophone Kinder über quasi muttersprachliche Kompetenzen im Arabischen, was besonders für Späteinsteiger zutrifft. Des Öfteren vermitteln auch berberophone Eltern ihren Kindern Arabisch als Erstsprache. Dies ist vorwiegend auf den höheren sozialen Status und die Rolle des Arabischen als Lingua franca in Nordafrika zurückzuführen.

Abbildung 2: Einfluß der Muttersprache auf die Schullaufbahn



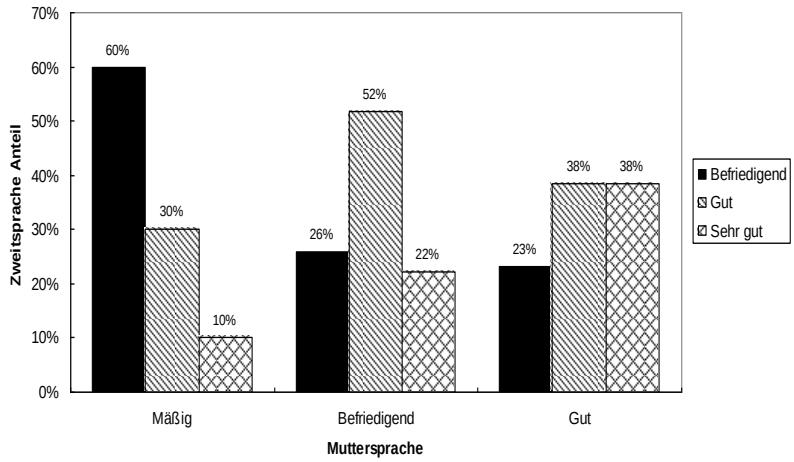
Aus der empirischen Studie wird keine strenge Kausalität zwischen der muttersprachlichen Kompetenz und der besuchten Schulform ersichtlich (siehe **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**). Versuchspersonen mit mäßigen Kenntnissen in ihrer Erstsprache finden sich besonders im Hauptschulzweig A. Den größten Anteil von Kandidaten mit guten Kompetenzen im Berberischen oder Arabischen weisen der Hauptschulzweig B und die Hochschule auf. Insgesamt ergibt sich ein leicht positiver Zusammenhang zwischen schulischem Erfolg und Kenntnissen in der Muttersprache. Dies trifft sowohl für reguläre Schüler als auch Seiteneinsteiger zu, obwohl letztere meist mit zusätzlichen Integrationsproblemen konfrontiert sind und naturgemäß ihre Muttersprache besser beherrschen.

Auch Harnisch und Fromeyer konstatierten in ihrer Untersuchung zur Schriftsprache bei türkischen Kindern die positive Wirkung der muttersprachlichen Kompetenz auf die Schullaufbahn, wobei dort sicherlich die spezifischen Rahmenbedingungen des bilingualen Unterrichts zu berücksichtigen sind:

> „Eine deutliche Korrelation zum Schulerfolg sehen wir [...] bei den schriftsprachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler in der Muttersprache. Alle Kinder, die in der ersten Klasse frühzeitig eigene Texte in der Muttersprache schreiben und die im zweiten Schuljahr Geschichten und Briefe aus eigener Motivation produzieren, die gern und mit Interesse muttersprachliche Texte und Bücher lesen und nacherzählen, erreichen Real- und Gymnasialempfehlungen, unabhängig von ihren Deutschkenntnissen bei Schulbeginn.“ (vgl. Siebert-Ott 2001: 72)

Zwischen muttersprachlicher Kompetenz und der Entwicklung in der Zweitsprache zeigt sich in dieser Studie ein tendenziell positiver Zusammenhang (siehe **Abbildung *2***). Insbesondere steigt der Anteil in der Zweitsprache sehr guter Probanden mit der Kompetenz in der Muttersprache. Zahlreiche Untersuchungen besonders seit den 70er Jahren belegen eine förderliche Rolle der Erstsprache beim Zweitspracherwerb (vgl. Gardner und Lambert 1972; Krashen 1996; Nehr et al. 1988). Dennoch sind kontroverse Debatten über den Zusammenhang zwischen diesen beiden Größen immer noch aktuell (vgl. Baur et al. 2004: 161-170; Siebert-Ott 2001: 72)

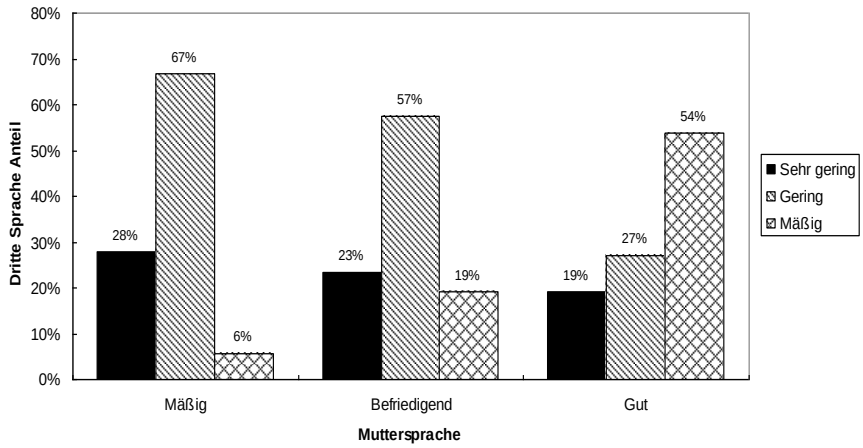
Abbildung 2: Einfluß der Muttersprache auf die Zweitsprache (ohne Seiteneinsteiger)



In Schweden kam Toukomaa (1980: 156) in seiner Untersuchung zur bilingualen Erziehung finnischer Immigrantenkinder zu dem Ergebnis, daß die

Muttersprache eine gute Basis für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten schafft. Ähnliches diagnostizierte Wagner (1993: 178) für den Einfluß der Muttersprache Arabisch oder Berberisch auf das Französische bei Kindern in Marokko.

Abbildung 3: Einfluß der Muttersprache auf die dritte Sprache (ohne Seiteneinsteiger)



Die berberophonen Probanden beherrschen in der Regel auch das Arabische wenigstens in Grundzügen. Umgekehrt verfügt ein Teil der arabophonen Kandidaten zumindest über rudimentäre Kenntnisse im Berberischen, die in der Regel ungesteuert von Verwandten oder Bekannten erworben werden. Mit steigender Kompetenz in der Muttersprache zeigen die Probanden bessere Leistungen in ihrer dritten Sprache, und der Anteil sehr geringer Kenntnisse nimmt ebenfalls in dieser Richtung ab (siehe **Abbildung *3***).

8. Kompetenz in der Zweitsprache

Für die Entwicklung der Schullaufbahn standen lange Zeit die kognitiven Fähigkeiten im Vordergrund. Dieser monokausale Erklärungsansatz wurde in den letzten Jahrzehnten durch Einbeziehung weiterer Einflußvariablen stark relativiert. Dabei kam unter anderem der sprachlichen Qualifikation eine bedeutende Rolle zu. Sprachliche Defizite können sich sehr negativ auf die Schullaufbahn auswirken. Diese Erkenntnis gilt sowohl für einsprachige als auch für mehrsprachige Kinder in einer multikulturellen Gesellschaft, da im letzteren Falle der Hauptteil des Wissenserwerbs und der täglichen Kommunikation über die Zweitsprache erfolgt (vgl. Lenzen und Mollenhauer 1983; Skiba et al. 1983).

Die hier geborenen oder aufgewachsenen Probanden verfügen meist über ein Niveau in der mündlichen zweitsprachlichen Kompetenz, das weitgehend dem gleichaltrigen deutscheren Muttersprachler ähnlicher sozialer Provenienz entspricht. Dies gilt zumindest für konversationelle Sprachfertigkeiten. Allerdings sind

bezüglich der akademischen Sprachkompetenzen bei vielen Kandidaten Defizite zu konstatieren[5].

Hingegen gehören 3 % der Versuchspersonen, welche nur über eine mäßige Kompetenz verfügen, zu denjenigen Seiteneinsteigern, die sich erst seit kurzer Zeit in Deutschland aufhalten und deren Zweitspracherwerbsprozeß somit noch nicht abgeschlossen ist. Streng genommen tauschen bei den Seiteneinsteigern Arabisch oder Berberisch die Rolle mit dem Deutschen, weil letzteres von ihnen als dritte Sprache erworben wird.

Erwartungsgemäß ergibt sich bei den untersuchten Migrantenkindern eine kontinuierliche Steigerung der Qualifikation des voraussichtlichen Bildungsabschlusses mit der Kompetenz in der Zweitsprache. Es bleibt festzuhalten, daß insbesondere einige Seiteneinsteiger, die sich bereits sehr gute Kenntnisse in der Zweitsprache aneignen konnten, einen herausragenden Schulerfolg erzielen. Alle Testkandidaten mit als gut oder sehr gut einzustufenden Kenntnissen im Deutschen besuchen eine Hochschule.

9. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht

Der „Muttersprachliche Ergänzungsunterricht“ wird für maghrebinische Migrantenkinder in Arabisch als der Verkehrssprache Nordafrikas angeboten. Bezüglich der relativ geringen Kenntnisse der meist berberophonen Probanden in ihrer dritten Sprache konnte dieser Unterricht aber bislang noch nicht die erwünschten Verbesserungen bewirken. Sicherlich spielen dabei auch die nur wenigen Wochenstunden, die bezüglich Altersstruktur und Vorkenntnissen meist sehr heterogenen Klassen und der Status als in der deutschen Gesellschaft wenig relevante Sprache eine Rolle. Außerdem wird der Ergänzungsunterricht längst nicht für alle Schüler in allen Schulformen und überdies nur als fakultatives Angebot durchgeführt (vgl. Illner und Pfaff 2000; Thürmann 2003). Daher kann eine mit der Vermittlung von anderen in der Schule angebotenen Fremdsprachen vergleichbare Effizienz auch nicht erwartet werden.

Den Ergänzungsunterricht im Arabischen für die berberophonen Schüler einfach durch einen echten erstsprachlichen Unterricht in Berberisch zu ersetzen, wäre allerdings ein voreiliger Schluß. Abgesehen von zahlreichen mit der regionalen Vielfalt des Tamasirt und der Verschriftlichungsproblematik einhergehenden Realisationsherausforderungen (vgl. Sadiqi 2004) entspräche eine Verdrängung des arabischen Unterrichts zumeist nicht den Wünschen der Probanden und ihrer Eltern. Die in der Migration entstandene sprachliche Situation unterscheidet sich wesentlich von der im Herkunftsland. Nahezu alle Schüler in Marokko beherrschen das Arabische. Berberisch wird hingegen in der Regel nur bei Lage des Wohnsitzes in einer überwiegend berberophonen Gegend oder bei intensiven familiären Bindungen

[5] Zum Eisbergmodell der Sprachkompetenzen mit seiner Unterscheidung zwischen Basic Interpersonal Communicative Skills (BICS) und einer Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) vgl. auch Cummins (1991) und Cummins (1979).

gesprochen. Schließlich ist die gemeinsame Kommunikationsbasis im Alltag durchweg das Marokkanische Arabisch. Entsprechend hat für die berberophonen Eltern zumeist die Kompetenz im Arabischen höhere Priorität (vgl. Maas und Mehlem 1999: 90).

Dies spiegelt sich ebenfalls in der von den Probanden angegebenen Wichtigkeit der arabischen Sprache für ihre persönliche Zukunft und ihren Sprachförderungswünschen wider. Insofern ist dieser Unterricht in seiner kulturellen und sprachlichen Funktion auch nicht durch eine alleinige Unterweisung in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ersetzbar, sondern sollten sich die beiden Förderangebote vielmehr ergänzen (vgl. Rösch 2005: 22 f.).

10. Einfluss sozioökonomischer Faktoren

Neben den sprachlichen Kompetenzen bildet der Aspekt des Seiteneinstiegs den wichtigsten Einfluss Faktor auf die Schullaufbahn in dieser Untersuchung. Der erreichbare Abschluss und die berufliche Qualifikation hängen bei den relativ jungen Probanden selbstverständlich auch vom Lebensalter ab. Aufschlussreich sind die Auswirkungen der Leistungsorientierung und schulischen Aspirationen. Kinder und junge Erwachsene, welche ihre Freizeit stärker bildungsorientiert gestalten, sind merklich erfolgreicher. Auch ihre Zielsetzungen bezüglich der Bildungskarriere beeinflussen die schulischen Leistungen. Einen höheren Schulabschluss anstrebende Probanden erreichen tendenziell bessere schulische Qualifikationen als ihre Mitschüler. Obwohl die Söhne bei maghrebinischen Familien traditionell in ihrer Bildung erheblich stärker gefördert werden, zeigt sich kaum ein Einfluss des Geschlechts auf den erzielten Bildungserfolg, was auf eine bessere Leistung der weiblichen Probanden schließen lässt.

Im Familienumfeld wirken sich höher qualifizierte Berufe und besonders eine Selbständigkeit der Eltern merklich positiv auf die Schullaufbahn aus. Allerdings verfügen viele Eltern nur über ein begrenztes Verständnis des deutschen Bildungssystems und können nur selten Unterstützung bei schulischen Problemen geben. Ein systematischer Einfluss der meist relativ großen Familien wird nicht erkennbar, vermutlich, weil die übliche Mithilfe älterer Geschwister die Eltern entlastet. Wie auch Müller (1996) feststellte, werden ausländische Kinder durch die Schulbehörden nicht selten unter ihren intellektuellen Fähigkeiten liegenden Schulformen und Berufsbildern zugeordnet. Ebenso wirkt ein primär von anderen ausländischen Mitbürgern geprägtes Wohnumfeld merklich negativ auf die Bildungslaufbahn (vgl. Bouras 2006).

11. Desiderate und Ausblick

Die Ursachen für die defizitäre Bildungslage der Migrantenkinder lassen sich nicht auf einen einzelnen Faktor reduzieren. Sie liegt aber vor allem in den ungünstigen sozialen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen begründet. Zur

Verbesserung dieser Situation sind dringend bildungspolitische Maßnahmen erforderlich.

- Angesichts des häufig niedrigen Alphabetisierungsgrades und mangelhafter Deutschkenntnisse der Eltern sind entsprechende Förderkurse dringend notwendig. Die Vermittlung der deutschen Sprache und Kultur kann speziell auch durch die Teilnahme an Integrationskursen erfolgen. Hier haben die Migrantenvereine insbesondere die Möglichkeit, beim Aufbau eines Vertrauensverhältnisses mitzuwirken.
- Eine intensive Förderung der sprachlichen Kompetenzen sollte bereits im Kindergarten beginnen und später in der Schule fortgesetzt werden. Dies gilt besonders für die deutsche Sprache, aber auch für die Herkunftssprache.
- Erforderlich ist auch eine verstärkte Einbeziehung der Migrations- und Integrationsthematik in die deutsche Lehrerausbildung. Vertiefte pädagogische Kenntnisse über Deutsch als Zweitsprache ermöglichen den Lehrkräften eine gezielte Förderung ihrer Schüler (vgl. Ahrenholz 2010).
- Beim Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht müssen die bestehenden didaktischen und organisatorischen Problemfelder behoben werden. Ein Zusatzunterricht in der Muttersprache oder Hauptverkehrssprache des Herkunftslandes wird nicht für alle Schüler mit Migrationshintergrund angeboten. Die nur wenigen Wochenstunden finden meist in bezüglich Altersstruktur und Vorkenntnissen sehr heterogenen Klassen statt. Eine Didaktik für den Muttersprachlichen Unterricht liegt bislang nur in Ansätzen vor. Ein professioneller Unterricht in der Heimatsprache und eine Vermittlung der Heimatkultur sollten durch exzellent ausgebildete Fachkräfte gestaltet werden, die gleichermaßen mit dem Herkunftsland und Aufnahmeland vertraut sind. Nur unter diesen Voraussetzungen kann der Muttersprachliche Ergänzungsunterricht seine Förderfunktion wirkungsvoll erfüllen.
- Als wirksame schulfördernde Ergänzungsmaßnahme hat sich der Nachhilfeunterricht für Migrantenkinder erwiesen. Dieser sollte beispielsweise von Migrantenvereinen und deutschen Institutionen organisiert und finanziell unterstützt werden.
- Zur Verbesserung der Qualifikation und Verringerung der Arbeitslosigkeit sollten Migrantenkinder in ihrer Schullaufbahn, während des Studiums und im Beruf auch durch in Deutschland vertretene professionelle Institutionen des Herkunftslandes der Eltern und hochqualifizierte Migrantenvereinigungen betreut werden. Diese können in besonderer Weise auf die spezifischen Herausforderungen das Migrantenkinder eingehen und ihre Stärken nutzbar machen.

Von gut ausgebildeten und erfolgreichen Migrantenkindern profitieren Deutschland und das Herkunftsland gleichermaßen. Denn kompetente und motivierte Mitbürger begünstigen die gesellschaftliche und wirtschaftliche Entwicklung sowohl in ihrer ersten als auch in ihrer zweiten Heimat.

Literaturverzeichnis

[1] Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2010): *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache*. Tübingen.

[2] Apeltauer, Ernst (Hrsg.) (1987): *Gesteuerter Zweitspracherwerb, Voraussetzungen und Konsequenzen für den Unterricht, Zweitsprache Deutsch*. München.

[3] Auernheimer, Georg (1995): *Einführung in die interkulturelle Erziehung.* Darmstadt.

[4] Bachman, Lyle F. &Palmer, Adrian S. (1996): *Language Testing in Practice: Designing and developing useful Language Tests.* Oxford, England.

[5] Basset, André (1952): *La langue berbère*. Oxford, England.

[6] Baur, Rupprecht S. / Meder, Gregor / Previšic, Vlatko (1992): „Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern ". In: Baur, Rupprecht S. (Hrsg.): *Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit*, Band 15. Hohengehren : 109-140.

[7] Baur, Rupprecht S. & Ostermann, Torsten / Chlosta, Christoph (2004): „Der weite Weg von der Mehrsprachigkeit zur Sprachförderung ". In: Karakasoglu, Yasemin / Lüddecke, Julian (Hrsg.): *Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik: Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis.* Münster : 161-171.

[8] Bausch, Karl-Richard & Kasper, Gabriele (1979): „Der Zweitspracherwerb, Möglichkeiten und Grenzen der ‚großen Hypothesen ". In: Vieweg (Hrsg.): *Linguistische Berichte: Forschung, Information, Diskussion*, Band 64. Braunschweig: 3-31.

[9] Berriane, Mohamed / Hopfinger, Hans / Kagermeier, Andreas & Popp, Herbert (1996): *Remigration Nador I: Regionalanalyse der Provinz Nador (Marokko)*. Maghreb-Studien, Heft 5. Passau.

[10] Böckmann, Klaus-Börge (2008a): „Drei Halbwahrheiten über Zweitsprachen ". In: Beranek, Wilhelm & Weidinger, Walter (Hrsg.): *Erziehung und Unterricht, österreichische pädagogische Zeitschrift*, Heft 1. Wien, Österreich: 21-28.

[11] Böckmann, Klaus-Börge (2008b): „Mehrsprachigkeit und Migration: Lässt sich sprachliche Assimilation wissenschaftlich rechtfertigen? In: Beranek, Wilhelm / Weidinger, Walter (Hrsg.): *Zielsprache Deutsch*, Heft 1. Tübingen: 3-21.

[12] Bouras, Khatima (1997): *Der Zweitspracherwerb bei marokkanischen Migrantenkindern in Deutschland. Empirische Untersuchung anhand selbst erhobener sprachlicher Daten*. Bochum.

[13] Bouras, Khatima (2006): *Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Migrantenkindern. Soziolinguistische Untersuchungen zur Bildungslaufbahn und mündlichen Sprachkompetenz am Beispiel von Kindern marokkanischer Migranten*. Hamburg.

[14] Bouras, Khatima (2010): „Soziokultureller Hintergrund und religiöse Referenzen bei Kindern marokkanischer Migranten in Deutschland ". In : Conseil de la communauté marocaine à l'étranger (Hrsg.): *L'islam en Europe : quel modèle? Casablanca 20-21 Juin 2009.* Rabat, Marokko (im Druck).

[15] Cummins, James (1979): „Linguistic Interdependence and the educational development of bilingual children ". In: American Educational Research Association (Hrsg.): *Review of Educational Research*, Heft 49. Thousand Oaks, Kalifornien, USA: 435-439.

[16] Cummins, James (1991): „Conversationel and academic language proficiency in bilingual context ". In: Hulstijn, Jan Hendrik / Matter, Johan F. (Hrsg.): *Reading in two languages.* AILA-Review, Band 8. Amsterdam, Niederlande : 75-89.

[17] Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2001): *Test Deutsch als Fremdsprache, Handreichungen für Korrektoren*. Berlin.

[18] Dietrich, Rainer (2004): „Erstsprache-Muttersprache ". In: Ammon, Ulrich / Dittmar, Norbert / Mattheier, Klaus J. & Trudgill, Peter: *Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft*, Band 1. Berlin : 309-310.

[19] Felix, Sascha W. (1982) : *Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs*. Tübingen.

[20] Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Massachusetts, USA.

[21] Grosjean, François (1982): *Life with two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, England.

[22] Grotjahn, Rüdiger (2003): „Der Faktor ‚Alter' beim Fremdsprachenlernen: Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen ". In: Herder Institut interDaF e.V. am Herder-Institut der Universität Leipzig (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache – Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer,* (1). München : 32-41.

[23] Illner, Jagoda & Pfaff, Ulrich (2000): *Muttersprachlicher Unterricht. Sprach- und landeskundlicher Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler, Muttersprache*. Soest.

[24] Kniffka, Gabriele & Siebert-Ott, Gesa (2007): *Deutsch als Zweitsprache: Lehren und lernen*. Paderborn.

[25] Königs, Frank G. (2003) : „Die Dichotomie Lernen / Erwerben". In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: 435-439.

[26] Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, England.

[27] Krashen, Stephen D. (1996): *Under Attack: The Case against Bilingual Education.* Culver City, Kalifornien, USA.

[28] Lenzen, Dieter & Mollenhauer, Klaus (Hrsg.) (1983): *Theorien und Grundbegriffe der Erziehung und Bildung*. Stuttgart.

[29] Lüdi, Georges (2003): „Konzepte für mehrsprachige Repertoires als Zielvorstellung für die Schule – Überlegungen zu einem ‚Gesamtsprachenkonzept' für die Schulen in der Schweiz ". In: Clalüna, Monika / Schneider, Günther (Hrsg.): *Mehr Sprachen – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven.* München : 276-291.

[30] Maas, Utz (2008): *Sprache und Sprachen in der Migrationsgesellschaft*. Göttingen.

[31] Maas, Utz & Mehlem, Ulrich (1999): „Sprache und Migration in Marokko und in der marokkanischen Diaspora in Deutschland ". In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien: *IMIS-Beiträge*. Osnabrück: 65-105.

[32] Markou, Georgios (1981): *Selbstkonzept, Schulerfolg und Integration griechischer Schüler in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung*. Frankfurt am Main.

[33] Müller, Romano (1997): *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs. Eine empirische Studie bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen aus der 6.-10. Klasse in der Schweiz*. Aarau, Schweiz.

[34] Nehr, Monika & Birnkott-Rxius, K. / Kubat, L. / Masuch, S. (1988): *In zwei Sprachen lesen lernen – geht denn das? Erfahrungsbericht über die zweisprachige koordinierte Alphabetisierung*. Weinheim.

[35] Peal, Elizabeth & Lambert, Wallace E. (1962): "The relation of bilingualism to intelligence". In: American Psychological Association (Hrsg.): *Psychological Monographs*. Band 76, Nummer 546. Washington, District of Columbia, USA: 1-23.

[36] Rösch, Heidi (Hrsg.) (2005): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen*. Braunschweig.

[37] Sadiqi, Fatima (2004) : *Grammaire du berbère*. Casablanca, Marokko.

[38] Siebert-Ott, Gesa (2001): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten – Ergebnisse der (Schul)forschung*. Soest.

[39] Skiba, Ernst-Günther / Wulf, Christoph & Wünsche, Konrad (Hrsg.) (1983): *Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I*. Stuttgart.

[40] Skutnabb-Kangas, Tove (1981): *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Multilingual Matters 7. Clevedon, England.

[41] Statistisches Bundesamt (StBA) (Hrsg.) (2008): *Ausländer: Bundesländer, Stichtag, Geschlecht, Ausgewählte Staaten der Welt*. Wiesbaden, 31. Dezember 2008.

[42] Statistisches Bundesamt (StBA) (Hrsg.) (2009): *Allgemeinbildende Schulen, Schüler/innen nach Schularten*. Wiesbaden, 7. Oktober 2009.

[43] Thürmann, Eike (2003): „Herkunftssprachenunterricht". In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: 163-168.

[44] Toukomaa, Pertti (1980): „Education through the medium of the mother tongue of Finnish immigrant children in Sweden". In : Boey, Lim Kiat (Hrsg.): *Bilingual Education.* Singapur : 136-161.

[45] Uysal, Yasar (1998): *Biografische und ökologische Einflußfaktoren auf den Schulerfolg türkischer Kinder in Deutschland*. Münster.

[46] Wagner, Daniel A. (1993): *Literacy, Culture and Development. Becoming literate in Morocco*. Cambridge, England.

[47] Weisgerber, Leo (1966): *Das Tor zur Muttersprache*. Düsseldorf.