
Funktion und Realisierung des Herkunftssprachenunterrichts
in Nordrhein-Westfalen und Finnland

Maria Scharin

Universität Tampere

Fachbereich Sprach-, Translations-
und Literaturwissenschaften

Deutsche Sprache und Kultur

Pro Gradu –Arbeit

November 2013

TIIVISTELMÄ

Tampereen Yliopisto

Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

Saksan kieli ja kulttuuri

SCHARIN MARIA: *Funktion und Realisierung des Herkunftssprachenunterrichts in Nordrhein-Westfalen und Finnland*

Pro gradu -tutkielma, 60 sivua

Marraskuu 2013

Tutkielma käsittelee maahanmuuttajataustaisten oppilaiden oman äidinkielen opetusta Saksassa ja Suomessa. Saksaan ja Suomeen lähihistoriassa kohdistuneen maahanmuuton syyt ovat moninaiset, ja näin ollen myös maahanmuuttajien kotoutumistoimenpiteet ja asenteet kotouttamista kohtaan ovat vaihdelleet vuosien saatossa. Nykyään kotouttamisen yhtenä avaintekijänä pidetään valtaväestön kielen oppimista. Selvitän tutkielmassani Jim Cumminsin kynnysteorian avulla, miksi maahanmuuttajaoppilaan oman äidinkielen tavoitteellisella opiskelulla, kielitaidon ylläpidolla ja kehittämisellä on merkittävä vaikutus paitsi kognitiivisten taitojen kehittymiselle myös uuden kielen oppimiselle ja tämän myötä koko kotoutumisprosessille.

Tutkin aluksi kummankin maan osalta oman äidinkielen opetuksesta käytyä keskustelua. Tutkimuksessa käy ilmi, että sekä Saksassa että Suomessa on havaittavissa varsin kriittisiä asenteita osana perusopetusta järjestettävää oman äidinkielen opetusta kohtaan.

Saksassa tarjottava oman äidinkielen opetus on osavaltioiden laeista riippuen hyvin vaihtelevaista, minkä vuoksi opetussuunnitelmien ja -järjestelyjen yksiselitteinen vertailu Saksan ja Suomen välillä ei ole mahdollista. Tämän vuoksi vertailen tutkielmassani Saksan yhden osavaltion, Nordrhein-Westfalenin, oman äidinkielen opetussuunnitelmaa Suomen oman äidinkielen opetussuunnitelman perusteisiin. Tämä lisäksi havainnollistan opetuksen järjestämistä vertailemalla tapaustutkimuksena Nordrhein-Westfalenissa sijaitsevan Bielefeldin kaupungin ja Tampereen kaupungin oman äidinkielen opetusta. Vertailussa käy ilmi muun muassa, että Nordrhein-Westfalenin kouluissa maahanmuuttajan oman äidinkielen asema on vahvempi kuin suomalaisissa kouluissa. Tutkielmani tulokset valaisevat mahdollisuuksia kehittää oman äidinkielen opetusta niin Suomessa kuin Saksassa.

Avainsanat: maahanmuuttaja, kotoutuminen, oma äidinkieli, oman äidinkielen opetus

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
2 Migranten in Deutschland und Finnland	3
2.1 Integration, Assimilation, Segregation.....	3
2.2 Migration nach Deutschland nach 1945	6
2.3 Migration nach Finnland nach 1945	10
3 Muttersprache, Herkunftssprache, Zweitsprache	17
3.1 Muttersprache.....	17
3.2 Herkunftssprache.....	19
3.3 Zweitsprache	19
4 Zum Zweitsprachenerwerb	21
4.1 Ungesteuerter und gesteuerter Zweitsprachenerwerb	21
4.2 Theorie des Zweitsprachenerwerbs	23
5 Deutsche und finnische Diskussion über die Rolle des Herkunftssprachenunterrichts	27
5.1 Deutsche Diskussion über die Notwendigkeit des Herkunftssprachenunterrichts.....	28
5.1.1 Argumente für Herkunftssprachenunterricht in Deutschland.....	29
5.1.2 Kritik am Herkunftssprachenunterricht in Deutschland.....	32
5.2 Finnische Diskussion über die Notwendigkeit des Herkunftssprachenunterrichts.....	35
5.2.1 Argumente für Herkunftssprachenunterricht in Finnland	36
5.2.2 Kritik am Herkunftssprachenunterricht in Finnland.....	38
5.3 Vergleichende Zusammenfassung.....	40
6 Case-Studie: Die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere	42
6.1 Warum Bielefeld und Tampere?	42
6.2 Unterschiedliche Zuständigkeiten für Schulpolitik in Deutschland und Finnland.....	43
6.3 Zwei Konzepte des Herkunftssprachenunterrichts.....	46
6.4 Rahmenpläne für den Herkunftssprachenunterricht in Bielefeld und	

Tampere sowie Schulgesetze in Nordrhein-Westfalen und Tampere	47
6.4.1 Rahmenplan für den Herkunftssprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen	47
6.4.2 Rahmenplan für den Herkunftssprachenunterricht in Finnland	50
6.5 Herkunftssprachenunterricht in Bielefeld	53
6.6 Herkunftssprachenunterricht in Tampere	54
6.7 Vergleich des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere	55
7 Zusammenfassung.....	58
8 Schlusswort.....	60
Literaturverzeichnis	61

1 Einleitung

Sowohl in Deutschland als auch in Finnland leben immer mehr Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Eine aktuelle und wichtige Frage ist schon lange die Förderung der erfolgreichen Eingliederung der Migranten in die Gesellschaft, und dabei spielt die Zweitsprachförderung eine wichtige Rolle. Welche Faktoren beeinflussen den Erwerb der Landessprache bei Schülern mit Migrationshintergrund? Wie kann der Spracherwerb am besten unterstützt werden und welche Faktoren können behindernd wirken? Einer der viel diskutierten Einflussfaktoren sind die Beschulungsmodelle, in die die Herkunftssprache der Schüler einbezogen ist. Der Herkunftssprachenunterricht ist ein wichtiges Untersuchungsgebiet, weil es besonders in Deutschland, aber mittlerweile auch in Finnland immer mehr Kinder gibt, die eine andere Muttersprache haben als Deutsch bzw. Finnisch oder Schwedisch. Der Schulerfolg dieser Kinder hängt eng mit der sprachlichen Kompetenz zusammen. Ein Kind, das in einer mehrsprachigen Umgebung aufwächst, lernt nicht unbedingt die Herkunftssprache seiner Eltern, auch wenn es sie täglich hört. Die Eltern bemerken nicht immer die Mängel bei den Sprachkenntnissen, weil man im Alltag und in familiärer Umgebung mit nur geringen Sprachkenntnissen klarkommt. Andererseits bleiben auch die Kenntnisse in der Landessprache oft begrenzt.

„Die Beherrschung der eigenen Muttersprache ist die Grundlage für das Erlernen anderer Sprachen.“ So wird der Bedarf des Herkunftssprachenunterrichts in der von *Kielten mosaiikki ry* im Jahr 2012 publizierten Broschüre „Mehrsprachigkeit – eine wertvolle Ressource“ begründet. In dieser Magisterarbeit wird die Bedeutung der Muttersprache für den Zweitsprachenerwerb herausgearbeitet. Die Integration der Einwanderer ist mittlerweile überall in Europa ein aktuelles Thema, und der schulische Herkunftssprachenunterricht kann als Integrationsmaßnahme betrachtet werden. In dieser Arbeit soll gezeigt werden, welche Rolle eine gute herkunftssprachliche Kompetenz beim Zweitsprachenerwerb und dadurch beim Schulerfolg und bei der Eingliederung in die Gesellschaft spielt. Die Theorie über die Beziehung zwischen Muttersprache und Zweitsprachenerwerb dient als Ausgangspunkt für die Relevanz des Herkunftssprachenunterrichts, und ist daher ein wichtiger Bestandteil dieser Arbeit.

Das Ziel dieser Magisterarbeit besteht darin, die deutschen und finnischen Diskussionen über die Notwendigkeit des Herkunftssprachenunterrichts zu beobachten und die zentralen Argumente für und gegen die schulische Förderung der Herkunftssprachen herauszufinden. Darüber hinaus wird eine Case-Studie über die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in der Stadt Bielefeld in Deutschland und in der Stadt Tampere in Finnland vorgestellt, und es wird auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei der Durchführung des

Herkunftssprachenunterrichts eingegangen. Bielefeld liegt in Nordrhein-Westfalen (NRW), das das bevölkerungsreichste Bundesland Deutschlands ist und eines der wenigen Bundesländer, die besondere Aufmerksamkeit auf den Herkunftssprachenunterricht richten.

Im zweiten Kapitel der vorliegenden Arbeit wird ein Überblick über die Einwanderungsgeschichte in Deutschland und in Finnland ab 1945 vermittelt, was als Hintergrund für den Bedarf an Herkunftssprachenunterricht dient. Die heutige Situation der Migranten in Deutschland und in Finnland wird mit Hilfe der Begriffe Integration, Assimilation und Segregation beschrieben, wobei diese drei Begriffe ebenfalls im zweiten Kapitel definiert werden.

Um einen theoretischen Rahmen für die Diskussion über den Zweitsprachenerwerb zu schaffen, werden im dritten Kapitel die Begriffe Muttersprache, Herkunftssprache und Zweitsprache definiert. Im vierten Kapitel wird der Zweitsprachenerwerb behandelt und es werden seine verschiedenen Formen vorgestellt, und zwar der ungesteuerte und der gesteuerte Zweitsprachenerwerb. Weil ein Schwerpunkt dieser Arbeit darin besteht, zu zeigen, welche Rolle die Muttersprache beim Zweitsprachenerwerb spielt, besteht der Kern des vierten Kapitels in der Vorstellung der Interdependenz- und Schwellenhypothesen. Diese Hypothesen zeigen die Relation zwischen den Kenntnissen in der Herkunftssprache und dem Zweitsprachenerwerb.

Das fünfte Kapitel der Arbeit beschäftigt sich mit der Diskussion über die Relevanz des Herkunftssprachenunterrichts. Zur Frage der Notwendigkeit einer Förderung der Herkunftssprache der Migrantenkinder und -jugendlichen gibt es sowohl in Deutschland als auch in Finnland kontroverse Meinungen. Der Stellenwert des Herkunftssprachenunterrichts ist in Deutschland von Anfang an umstritten gewesen. In Finnland dagegen könnte man leicht annehmen, dass die Mehrsprachigkeit wegen des offiziellen Status der zweiten Landessprache leichter akzeptiert wird als in Deutschland. Die Erfahrungen mit der Sicherung der Muttersprache der schwedischsprachigen Minderheit in Finnland haben den Grundstein für den Herkunftssprachenunterricht der Migrantenkinder gelegt. Im fünften Kapitel der Arbeit werden in der Forschung geäußerte Kritikpunkte gegenüber der Funktion des Herkunftssprachenunterrichts sowie Argumente für den Herkunftssprachenunterricht vorgestellt.

Zum Schluss wird in Kapitel sechs eine Case-Studie durchgeführt, die dazu dient, die Rahmenpläne des Herkunftssprachenunterrichts und Daten und Fakten über die Veranstaltung des Unterrichts in einer deutschen und in einer finnischen Stadt vorzustellen. Dafür wurden exemplarisch zwei Städte ausgewählt, und zwar Bielefeld in Nordrhein-Westfalen und Tampere in Finnland. Die Informationsbeschaffung war problematisch, weshalb die Beschreibung der unterrichtlichen Wirklichkeit in beiden Städten nicht so ausreichend ist wie es wünschenswert wäre. Der Vergleich zwischen den Städten ist nicht für die herkunftssprachenunterrichtliche Situation in Deutschland und Finnland repräsentativ, weil in Deutschland je nach dem Bundesland sehr unterschiedliche Formen des Herkunftssprachenunterrichts praktiziert werden. Trotzdem dient die Case-Studie dazu, die Möglichkeiten zur Verbesserung und

Förderung des Herkunftssprachenunterrichts sowohl in Nordrhein-Westfalen als auch in Finnland zu beleuchten.

2 Migranten in Deutschland und Finnland

In Deutschland leben über 7 Millionen ausländische Menschen. Darüber hinaus gibt es viele Menschen, die mittlerweile Deutsche mit Einwanderungshintergrund sind. Insgesamt leben in Deutschland 15 Millionen Menschen, die entweder Ausländer oder Deutsche mit Einwanderungshintergrund sind. Das bedeutet, dass fast 20 Prozent der Bevölkerung Deutschlands ausländische Wurzeln haben. In Finnland wohnen mehr als 190 000 ausländische Menschen und der prozentuale Anteil der Ausländer an der Gesamtbevölkerung beträgt ungefähr vier Prozent. Dazu gibt es noch mehr als 100 000 Finnen, die im Ausland geboren sind und daher einen Migrationshintergrund haben.

Die Ausgangspunkte für die Aufnahme der Migranten und daher die in den Ländern jeweils praktizierte Migrationspolitik sind unterschiedlich. Das Ziel dieses Kapitels besteht darin, die in den 1950er Jahren einsetzende Einwanderung in die alte Bundesrepublik und die in den 1970er Jahren beginnende Einwanderung nach Finnland zusammenfassend vorzustellen und anschließend die heutige Situation der Migranten in Deutschland und Finnland angesichts der Prozesse der Integration und Assimilation sowie des Phänomens der Segregation zu betrachten. Diese drei Begriffe werden zunächst im Unterkapitel 2.1 definiert. Die Begriffe tauchen heutzutage oft im Zusammenhang mit Diskussionen über Migration und Migranten auf, und sie können verwendet werden, um die Situation der Migranten in der Aufnahmegesellschaft zu beschreiben.

2.1 Integration, Assimilation, Segregation

Der Begriff Integration ist vieldeutig und umkämpft. Weil es sich im Rahmen dieser Arbeit um die Eingliederung der Migranten in die deutsche bzw. finnische Gesellschaft handelt, kann von sozialer Integration gesprochen werden. Laut Janßen & Polat (2005, 1) bezieht sich die soziale Integration auf die konflikthafte Beziehung von Akteuren – sowohl Individuen als auch Gruppen – zueinander sowie zu gesellschaftlichen Teilbereichen und zur Gesellschaft insgesamt. Janßen und Polat (2005, 3-6) stellen ein Konzept von vier Formen der Integration vor. Diese Formen sind Kulturation, Platzierung, Interaktion und Identifikation. Die Kulturation bedeutet, dass man die kognitiven Fähigkeiten erwirbt, die man zur gesellschaftlichen Teilhabe benötigt. Mit Platzierung ist die Einnahme der sozialen Position gemeint, die sich aus der Stellung am Arbeitsmarkt ergibt. Die Interaktion bezeichnet die sozialen Kontakte

und Netzwerke, und schließlich die Identifikation die subjektive Verortung von Individuen innerhalb der Gesellschaft.

Zu der Frage, wann die Integration von Migranten erfolgreich ist und wann sie als gescheitert angesehen werden muss, gibt es verschiedene Konzepte (Janßen & Polat 2005, 3). Janßen & Polat selbst (2005, 5-6) betrachten die Integration von Migranten dann als erfolgreich, wenn die Ethnizität für Chancen in der Gesellschaft keine Rolle mehr spielt. Zum Beispiel, ob man überhaupt und wenn ja, was für eine Wohnung oder Arbeit bekommt, sollte nicht vom ethnischen Hintergrund abhängig sein und dieser sollte nicht die Entscheidung des Arbeitgebers oder des Vermieters beeinflussen. Entscheidend für die Integration ist die Chancengleichheit, die in den verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen wie Arbeit, Wohnen, Bildung usw. gewährleistet sein muss. (Janßen & Polat 2005, 5-6.)

Mit Integration ist also nicht gemeint, dass man seine eigene Identität verändern oder den ethnischen Hintergrund verbergen muss. Die ethnische Zugehörigkeit kann als Teil der Identität einen symbolischen Charakter haben und auch Alltag und Lebensweise entscheidend beeinflussen. Auch Erdoğan (2002) sieht die Integration als Anpassung an die jeweilige Mehrheitsgesellschaft ohne Verlust der eigenen Identität. Dies erfordert gegenseitige Mühe und Geduld. Die Sprache und die sich daran anschließende strukturelle Integration in das Bildungssystem und in den Arbeitsmarkt sind die Schlüssel zur Sozialintegration in das Aufnahmeland.

Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2004, 73) heben noch einen weiteren Gesichtspunkt zur Integration hervor. Ihnen zufolge gibt es einen engen Zusammenhang zwischen Wohnumfeld und sozialer Integration: „Je negativer die Rahmenbedingungen in der eigenen Wohngegend sind, desto mehr verringert sich die Wahrscheinlichkeit zur sozialen Teilhabe an der Gesellschaft.“ Ob die Integration der Migranten gelingt oder ob sie scheitert, hängt also stark von den Rahmenbedingungen ab, die die Gesellschaft bietet.

Keim (2007) sieht die Integration ähnlich wie Janßen und Polat. Laut Keim (2007, 34) ist Integration ein vielgestaltiger Prozess, in dessen Verlauf den Individuen die Teilnahme an den für ihre Lebensführung bedeutsamen Bereichen der Gesellschaft mehr oder weniger gut gelingt. Dieses Gelingen ist einerseits von Wissen und Bildung sowie den sozialen Beziehungen abhängig. Andererseits spielen die sozialen Bedingungen, die in den verschiedenen Bereichen gelten, eine große Rolle. Diese Bedingungen können den Zugang der Migranten z.B. zu einer gewissen Ausbildung oder Arbeit erschweren oder erleichtern. Zentral für eine gelungene Integration ist die Bereitschaft der Einwanderer, die Regeln des Aufnahmelandes zu kennen und zu respektieren.

Unter Assimilation versteht Hans (2010, 13) das Verschwinden von Unterschieden zwischen ethnischen Gruppen in ihren kulturellen Gewohnheiten, sozialen Interaktionen, ihrer Identität usw. Hans (2010, 13) zufolge ist mit Assimilation also die Angleichung ethnischer Gruppen gemeint. Der Unterschied zwischen Integration und Assimilation besteht darin, dass man sich bei der Assimilation völlig verändern

will und in allen Bereichen des Lebens so werden will wie die Mehrheit der Gesellschaft.

Den vier Dimensionen der Sozialintegration entsprechen die vier Arten der Assimilation. Die kulturelle Assimilation verbindet sich mit dem Erlernen der Sprache des Aufnahmelandes und die strukturelle Assimilation bedeutet den sozialen Aufstieg in der Aufnahmegesellschaft. Die soziale Assimilation wird durch interethnische Freundschaften und Heiraten ermöglicht und die emotionale Assimilation durch die Identifikation mit dem Aufnahmeland (Internetquelle 1).

In den Medien wird oft über die mangelnde Integration oder das Integrationsdefizit der Migranten berichtet. Fremde Sprache, fremde Religion und andere Gewohnheiten werden als Widersprüche gesehen. Oft wird vergessen, dass ein Mensch sozial gut integriert sein kann, obwohl er z.B. seine Muttersprache und Religion nicht durch die Sprache und Religion der Mehrheit ersetzt hat. Andererseits fallen meistens diejenigen, die gut integriert sind, nicht so sehr auf. Die Grenze zwischen einer weitgehenden Integration und Assimilation ist nicht immer deutlich (Hans 2010, 13).

Mit dem Begriff Segregation wird die räumliche Absonderung einer Bevölkerungsgruppe bezeichnet. Eine Bevölkerungsgruppe kann sich von den anderen z.B. wegen ihrer sozialen Schicht, ihres ethnisch-kulturellen Hintergrunds oder ihres Lebensstils unterscheiden. Die Segregation ist ein Phänomen, das in jeder Großstadt zu finden ist. Es gibt z.B. Studentenviertel, Armutsviertel, Künstlerviertel und Stadtteile, in denen vorherrschend Migranten, Familien oder ältere Leute wohnen.

Die Segregation verstärkt die soziale Ungleichheit von sozial und ökonomisch benachteiligten Menschen, aber kann andererseits als ein positives Phänomen betrachtet werden. In den Medien wird die Segregation oft als Problem dargestellt, obwohl sie von den Einwohnern des segregierten Orts nicht unbedingt negativ erfahren wird. Die Einwohner des segregierten Viertels finden es oft positiv, in der Nähe von Leuten zu wohnen, die den gleichen ethnischen Hintergrund haben. In segregierten Vierteln können sich Netzwerke und Unterstützungsstrukturen entwickeln. Erst wenn sich die Segregation mit einer Ungleichverteilung von Lebenschancen verbindet, wird sie problematisch.

Die Menschen der segregierten Stadtteile haben ihren Wohnort nicht immer selbst ausgesucht. Boos-Nünning & Karakaşoğlu (2004, 74-75) stellen fest, dass in Deutschland Menschen mit türkischem Hintergrund oft segregiert wohnen. Sie leben in bestimmten Stadtteilen und sind dort in bestimmten Zonen oder Straßen konzentriert. Gründe dafür sind teils der Mangel an anderen Möglichkeiten und teils ihr eigener Wunsch, in der Nähe von Landsleuten zu leben. Boos-Nünning und Karakaşoğlu (2004, 75) betonen, dass ein bedeutender Teil von türkischstämmigen Menschen nicht freiwillig in einem bestimmten ethnischen Milieu lebt, sondern dass ihnen von der Kommune eine bestimmte Wohnung zugewiesen wurde. Für sie ist es schwierig, auf dem freien Wohnungsmarkt eine Wohnung zu finden.

Wegen der segregierten Wohngebiete der verschiedenen Migrantengruppen haben viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nur wenig Gelegenheit und

manchmal nur wenig Lust, mit Muttersprachlern im Einwanderungsland in Kontakt zu kommen. Die Landessprache wird manchmal schon vor dem Schulalter in alltäglichen Kontakten mit Muttersprachlern angeeignet, aber es gibt viele Kinder, deren Familie zwar als Einwanderer in einem anderssprachigen Land leben, die aber vor dem Schulalter überwiegend nur in einer herkunftssprachlichen Umgebung wohnen. Die segregierten Stadtteile der Migranten schaffen für die Kinder eine Umgebung, in der sie ihre ersten Jahre verbringen können, ohne in regelmäßigen Kontakt mit der Landessprache zu kommen. (Zu diesem Kapitel, vgl. Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2004, 74-75; Gestring 2006, 12.)

2.2 Migration nach Deutschland nach 1945

In diesem Kapitel werden die Wendepunkte der deutschen Migrationsgeschichte seit 1945 vorgestellt und es wird auf das Leben der Migranten als Teil der deutschen Gesellschaft eingegangen.

Dem Kriegsende 1945 folgte eine politisch-territoriale Neuordnung in Europa, die den Hintergrund für Ein- und Auswanderungen bildete. Am Anfang handelte es sich zumeist um Zwangswanderungen, aber ab Mitte der 1950er Jahre entwickelten sich neue Zuwanderungsformen (Internetquelle 2).

In der BRD herrschte in den 1950er Jahren Wirtschaftswachstum. Wegen des wirtschaftlichen Aufschwungs hatten die Deutschen viel Arbeit, sogar mehr als sie selbst leisten konnten. Nach dem Krieg standen bald mehr Arbeitsplätze als Arbeitskräfte zur Verfügung, und daraus folgte, dass in den 1950er Jahren die so genannte Gastarbeiterperiode begann. Deutschland schloss Anwerbeabkommen mit mehreren Ländern um Arbeitskräfte für die Industrie zu bekommen. Das erste Abkommen mit Italien diente als Muster für die folgenden Verträge mit Spanien, Griechenland, Marokko, Portugal, Tunesien und der Türkei. Bis Mitte der 1950er Jahre waren schon 80.000 ausländische Arbeitnehmer in der Bundesrepublik beschäftigt. Nach dem Mauerbau 1961 wurden die ausländischen Arbeitnehmer von immer größerer Bedeutung, weil aus der DDR keine Arbeiter mehr rekrutiert werden konnten (Internetquelle 3).

Die Lebensverhältnisse der Arbeitsmigranten waren einfach, und die deutsche Sprache mussten sie nebenbei am Arbeitsplatz in Kontakten mit der sozialen Umwelt lernen. Der Spracherwerb der Gastarbeiter ist ein prototypisches Beispiel für den ungesteuerten natürlichen Zweitspracherwerb, auf den im vierten Kapitel der Arbeit eingegangen wird. Sprachkurse für Ausländer gab es nicht, und angeeignet wurde hauptsächlich nur das, was für die Erledigung der Arbeit notwendig war. Das am Arbeitsplatz gelernte „Gastarbeiterdeutsch“ reichte aus, damit die Arbeiter sich mit den Deutschen verständigen konnten. Die Freizeit verbrachten die Arbeitsmigranten unter sich, hauptsächlich in Wohnheimen (Keim 2007, 416-417).

Der Aufenthalt der ausländischen Arbeiter wurde am Anfang beiderseits als vorläufig angesehen. Das Ziel war, Geld zu verdienen und in die Heimat zurückzukehren. Erst später stellte sich allmählich heraus, dass die Gastarbeiter länger bleiben würden, als

sie ursprünglich geplant hatten. Auf politischer Ebene wurde Deutschland trotzdem lange nicht als Einwanderungsland betrachtet. Noch Jahrzehnte nach dem Beginn der Gastarbeiterperiode in der BRD wurde die Gastarbeitereinwanderung für eine vorübergehende Erscheinung gehalten (Internetquelle 3).

1973 setzte eine wirtschaftliche Rezession wegen einer Ölpreisexplosion ein. Der Arbeitskräftebedarf nahm stark ab, und die Bundesregierung verfügte im November 1973 einen Anwerbestopp. Das Ziel des Anwerbstopps war, die Zahl der ausländischen Arbeitskräfte in Deutschland zu beschränken. Bis zum Anwerbestopp 1973 kamen 14 Millionen ausländische Arbeitskräfte nach Deutschland. Rund 11 Millionen von ihnen kehrten wieder zurück, aber die anderen blieben und ihre Familienangehörigen zogen nach (Bade 2008; Hoerder 2010, 107).

Wie Bade (2008) feststellt, lebten diese Menschen zum Großteil schon in den späten 1970er Jahren „in einem gesellschaftlichen Paradox – einer Einwanderungssituation ohne Einwanderungsland“. Dass Deutschland ein Einwanderungsland geworden war, wurde auf der politischen Ebene tabuisiert. Deshalb wurden keine Integrationsmaßnahmen getroffen, und die Eingliederung der Migranten wurde vernachlässigt.

1979 wurde im Wahlkampf in der BRD zum ersten Mal die Ausländerpolitik zum Thema gemacht. Im selben Jahr wurden auch rechtsextremistische Bürgerinitiativen aktiv. Sogar Überfälle auf Ausländer wurden bekannt. Die Ausländerpolitik zielte darauf ab, den weiteren Zuzug von Ausländern einzuschränken und die Rückkehrbereitschaft der Migranten zu erhöhen. Die Integration der Migranten wurde absichtlich erschwert, damit sie bereit wären, in ihre Heimat zurückzukehren. Trotzdem nahm die Zahl derjenigen Migranten nicht zu, die jedes Jahr Deutschland verließen.

Seit den 1980er Jahren stand das Asylthema in der öffentlichen Diskussion. Nach dem Zweiten Weltkrieg gab es im Grundgesetz ein Grundrecht auf Asyl, das allen Asylbewerbern sicheren Aufenthalt bis zur Entscheidung über ihren Antrag garantierte. 1992 erreichte die Anzahl der Asylgesuche in Deutschland den Gipfel von fast 440 000. 1993 wurde daher das Grundrecht auf Asyl eingeschränkt, und seitdem haben die aus „verfolgungsfreien“ Ländern stammenden Menschen keine Chance mehr auf Asyl (Bade 2008).

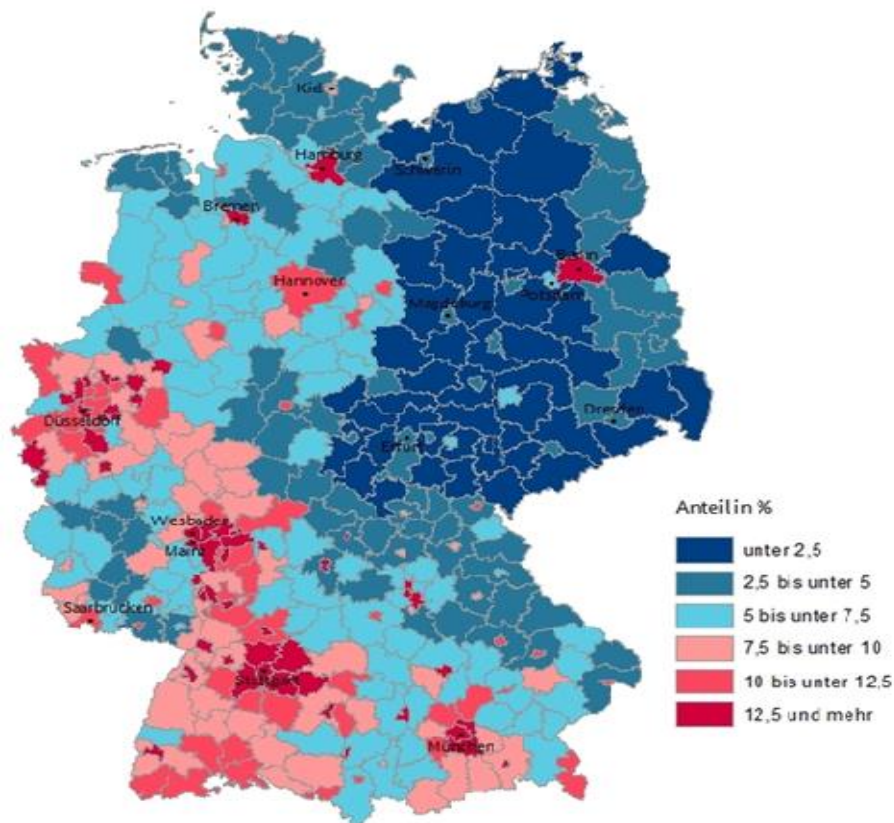
Im Jahr 2000 trat das neue Staatsangehörigkeitsgesetz in Kraft. Seitdem erhalten die Kinder von Ausländern, die in Deutschland dauerhaft leben, sowohl die deutsche Staatsangehörigkeit als auch die Staatsangehörigkeit der Eltern. Bis zum 23. Lebensjahr müssen sie sich für eine der beiden entscheiden. Eine doppelte Staatsangehörigkeit auf Dauer ist heutzutage nicht möglich (Boos-Nünning & Karakaşoğlu 2004, 51). Ein anderer wichtiger Schritt für Deutschland auf dem Weg zum formellen Einwanderungsland war das Zuwanderungsgesetz von 2005. Das neue Zuwanderungsgesetz verpflichtete die Bundesländer, Angebote zur Integrationsförderung, d.h. Sprach- und Orientierungskurse, zu organisieren. Das neue Gesetz begründete auch eine neue, zentralisierte Migrations- und Integrationsverwaltung auf

Bundesebene und das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) in Nürnberg (Bade 2008).

In den letzten Jahren ist die Eingliederung der Migranten in die deutsche Gesellschaft ein großes Thema geworden, das in verschiedenen Medien immer wieder diskutiert wird. Als ersten Schwerpunkt der neuen Integrationspolitik initiierte die Bundesregierung im Juni 2006 einen Integrationsgipfel. Die Integrationsgipfel sind Konferenzen, an denen Vertreter aus Politik, Medien, Migrantenverbänden, Arbeitgeberverbänden, Gewerkschaften und Sportverbänden teilnehmen. Das Ziel der Integrationsgipfel besteht darin, den Dialog mit Migranten zu Integrationsfragen zu suchen. Ein zweiter Schwerpunkt liegt auf dem Dialog mit Muslimen, von denen es heutzutage sogar 4 Mio. in Deutschland gibt und die eine sehr heterogene Gruppe bilden (Internetquelle 2; Internetquelle 4).

Wie in Abbildung 1 zu sehen ist, hat sich die ausländische Bevölkerung Deutschlands mit der Ausnahme von Berlin in den westlichen Bundesländern konzentriert. Zum Beispiel in Nordrhein-Westfalen gibt es viele Städte, wo der Anteil der ausländischen Bevölkerung mehr als 7,5 Prozent beträgt.

Anteil von Ausländern an der Gesamtbevölkerung nach Kreisen, 2011



Datenquelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder; Berechnungen: B B
Geometrische Grundlage: © GeoBasis-DE / BKG (2013)

© BiE 2013

Abbildung 1. Die ausländische Bevölkerung ist in den Großstädten zentriert.

Die größte Gruppe der Menschen mit Migrationshintergrund sind noch heute die türkischstämmigen Arbeitsmigranten und deren Nachkommen. Die Anzahl der Einwohner mit Migrationshintergrund beträgt in einigen deutschen Großstädten 40 Prozent der Bevölkerung, und nach Berechnungen des Statistischen Bundesamtes hat fast ein Drittel aller in Deutschland lebenden Kinder unter fünf Jahren einen Einwanderungshintergrund. Wie Tabelle 1 zu entnehmen ist, gibt es über 1,6 Mio Einwohner mit einem türkischen Pass. Der überwiegende Teil der Türkischstämmigen ist inzwischen eingebürgert, und somit ist der Anteil von Türkischstämmigen an der Gesamtbevölkerung viel größer als der der türkischen Staatsbürger. Die zweitgrößte Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund besteht aus den Migranten aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawiens.

Staatsangehörigkeit	Anzahl
Türkei	1. 607 16
Italien	520 159
Polen	468 481
Griechenland	283 684
Kroatien	223 014
Serbien	197 984
Russland	195 310
Österreich	175 926
Rumänien	159 222
Bosnien und Herzegowina	153 470
Niederlande	137 664

Tabelle 1. Die Anzahl der ausländischen Personen nach Staatsangehörigkeiten in Deutschland am 31.12.2011.
Quelle: Statistisches Bundesamt.

2.3 Migration nach Finnland nach 1945

Anders als in Deutschland, hat sich die Einwanderung nach Finnland lange auf Exil gestützt. In Finnland hat es nie eine mit Deutschland vergleichbare Arbeitsmigration gegeben. In diesem Kapitel werden die Wendepunkte der finnischen Migrationsgeschichte seit den 1970er Jahren vorgestellt und es wird über die Platzierung, Anzahl und Integration der Migranten in Finnland berichtet.

In Finnland ist die Migration ein relativ neues Phänomen. Statt als Einwanderungsland wurde Finnland lange eher als ein klassisches

Auswanderungsland betrachtet. Wie Lasonen (2008, 265) feststellt, war Finnland bis in die 1970er Jahre ökonomisch gesehen eine Agrargesellschaft. Im Gegensatz zu vielen anderen europäischen Ländern in dieser Zeit brauchte Finnland daher keine Gastarbeiter für die Industrie, sondern im Gegenteil sind sogar 300 000 Finnen in den 1960er und 1970er Jahren nach Schweden ausgewandert, um dort Arbeit in der Industrie zu finden. Als die anderen westlichen Länder als Folge der Ölkrise am Anfang der 1970er Jahren ihre Grenzen sperrten, gab es in Finnland kaum Einwanderer. Der Aufschwung bei der Einwanderung nach Finnland hat erst Ende der 1980er Jahren eingesetzt, und das Phänomen hängt eng mit dem Zerfall der Sowjetunion zusammen. Nachdem die Grenzen geöffnet wurden, haben zahlreiche Menschen die Möglichkeit ergriffen, ins Ausland zu ziehen.

Kennzeichnend für die Einwanderung nach Finnland ist, dass die meisten Migranten entweder Flüchtlinge aus fernliegenden Ländern oder finnischstämmige Aussiedler aus Russland oder Estland sind. Über ein Drittel der in Finnland lebenden, im Ausland geborenen Personen kommt aus der ehemaligen Sowjetunion. Das Recht auf Zuwanderung auf der Grundlage „finnischen Ursprungs“ ist eine Besonderheit in der finnischen Migrationsgeschichte und -politik. Die Remigration aus den Gebieten der ehemaligen Sowjetunion hat der 2004 eingeführte Test vermindert. Durch den Test sollen Kenntnisse in der finnischen oder schwedischen Sprache sowie Wissen über die finnische Gesellschaft nachgewiesen werden.

Die erste größere Migrantengruppe in Finnland waren die Chilenen, die als Flüchtlinge in den 1970er Jahren in Finnland ankamen, als sie wegen der Verfolgung durch den Diktator Pinochet ins Ausland flohen. Die zweite Migrantengruppe waren die Vietnamesen, die 1979 in Finnland ankamen.

1986 engagierte sich Finnland für die jährliche Aufnahme von Kontingentflüchtlingen aus UNHCR¹-Flüchtlingslagern. Seit diesem Jahr sind jährlich Kontingentflüchtlinge aufgenommen worden, die die andere große Migrantengruppe ausmachen. Obwohl die Zahl von Migranten in Finnland seit 1989 jedes Jahr gestiegen ist, ist der prozentuale Anteil der Migranten an der Bevölkerung niedriger als in vielen anderen europäischen Ländern.

Bis Ende der 1980er Jahre hatte die finnische Migrationspolitik sich auf die Förderung der Rückkehr der Aussiedler, d.h. der ausgewanderten Finnen konzentriert. Schließlich wurde 1991 ein Ausländergesetz geschaffen. Es bot Ausländern die Möglichkeit, nach Finnland einzuwandern und eine Aufenthaltserlaubnis zu bekommen. Dieses Gesetz wurde während der 1990er Jahre mehrfach geändert und ergänzt. Eine bedeutende Reform fand 1995 statt, als die Kommission für Zuwanderungs- und Flüchtlingspolitik gegründet wurde. Das Regierungsprogramm für Zuwanderungs-, Integrations- und Flüchtlingspolitik (1997) spiegelt den aktuellen Trend der Migrationspolitik wider: Einerseits wird die Einwanderung reguliert und andererseits die Integration der schon in Finnland lebenden Ausländer gefördert.

¹ United Nations Human Rights Council, das Flüchtlingskommissariat der Vereinten Nationen.

Die Einwanderung von EU-Bürgern nach Finnland findet nur in geringem Umfang statt, obwohl für EU-Bürger sowie für Staatsangehörige der Nordischen Länder eine besondere Freizügigkeit besteht. Die Einwanderung aus den Nordischen Ländern nach Finnland ist gering, ausschließlich aus Schweden kommen ca. 500 – 700 Personen pro Jahr. Wenn man die geringe Anzahl von Arbeitsmigranten aus Nicht-EU-Ländern betrachtet, wird deutlich, dass die Einwanderung nach Finnland gerne begrenzt wird. Qualifizierte Ausländer aus nicht-EU-Ländern erhalten zuerst nur einen temporären Aufenthaltsstatus und eine Arbeitserlaubnis für ein Jahr. In der Praxis ist eine Einwanderung nur für Hochqualifizierte möglich: es gibt mehrere Voraussetzungen für die dauerhafte Aufenthaltserlaubnis, wie z.B. eine Prüfung der lokalen Arbeitsmarktlage, Qualifikationen der Arbeitnehmer (z.B. Kenntnisse der Amtssprachen Finnisch bzw. Schwedisch und formale Ausbildungsabschlüsse). Die Begrenzung der Zuwanderungsmöglichkeiten zeigt sich auch in den Statistiken: Der Hauptanteil der Einwanderer nach Finnland kommt wegen Eheschließung mit einem finnischen Staatsbürger oder über die Familienzusammenführung. (Zu diesem Kapitel siehe Bonin 2010, 119; Internetquelle 5; Internetquelle 6.)

Die Migration nach Finnland war am Anfang keine Erfolgsgeschichte, denn dem finnischen Volk und der Gesellschaft wurde keine Zeit dafür gegeben, sich auf die Migration vorzubereiten. Als die Somalier als erste, die sichtbar als Ausländer identifiziert werden konnten, im Jahr 1991 in Finnland ankamen, waren die mentalen Voraussetzungen der Finnen, die Migranten in die Gesellschaft aufzunehmen, nicht gut: die Armut, besonders auf dem Lande, war damals noch üblich, und viele hatten selber Armut erlebt. Statt Empathie gegenüber den Flüchtlingen zu empfinden, waren viele Leute sehr negativ gegenüber Migranten eingestellt, was aus den in den 1990er Jahren publizierten Einstellungsuntersuchungen klar hervorgeht. Die negative Einstellung zu den Migranten beruhte u.a. auf der Ansicht, dass die Migranten die Ressourcen der Wohlstandsgesellschaft verringern und den Finnen die wenigen Arbeitsstellen wegnehmen (Internetquelle 5). Später wurden im Rahmen der Ratifizierung internationaler Abkommen (z.B. der Genfer Flüchtlingskonvention) Flüchtlinge und Asylbewerber in Finnland aufgenommen. Das Recht auf Familienzusammenführung hat einen kontinuierlich zunehmenden ausländischen Bevölkerungsanteil nach Finnland gebracht.

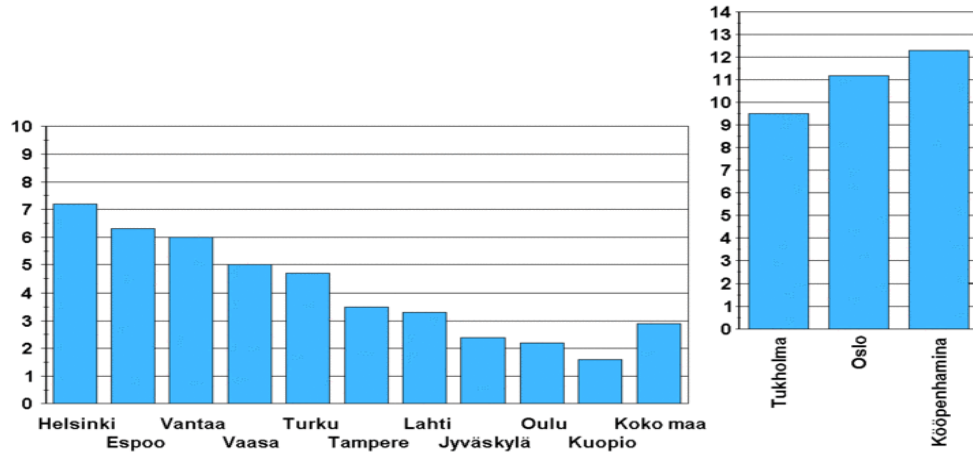
2004 trat das Ausländergesetz in Kraft. Das Ziel des Gesetzes war, den Arbeitskräftenmangel zu mindern. Fast alle Parteien im Parlament waren der Ansicht, dass Finnland gut ausgebildete Einwanderer und ausländische Arbeitskräfte braucht, und dass das Land für Ausländer attraktiver werden müsste. Bei der Integrationspolitik wird dafür plädiert, dass Einwanderer das Recht auf die Aufrechterhaltung ihrer eigenen Sprache und Kultur haben (Bonin 2010, 138). Ein wichtiger Unterschied zum alten Gesetz aus dem Jahr 1991 war die Konkretisierung der Aufenthaltstitel. Laut Bonin (2010, 126) fehlten bis 2004 detaillierte Vorschriften „über die Genehmigung einer ausgeweiteten und permanenten Aufenthaltserlaubnis“, aber das neue Gesetz beinhaltete klarere Regelungen. Das zweite Ziel des Gesetzes war, dass Migranten leichter beschäftigt oder angestellt werden konnten.

Das neue Gesetz über die Förderung der Integration trat im Jahr 2011 in Kraft. Das zentrale Ziel des neuen Gesetzes war es, die Integrationsmaßnahmen- und dienstleistungen auf alle Migranten auszuweiten, unabhängig vom Grund des Aufenthalts. Allen sich in Finnland niederlassenden Menschen wird die Möglichkeit angeboten, Kenntnisse über die finnische Gesellschaft und deren Dienstleistungen zu erhalten (Saukkonen 2013, 88-89).

Die in Finnland lebenden Migranten lassen sich heute in vier sich teilweise überschneidenden Gruppen einteilen. Bonin (2010, 117) unterscheidet die folgenden Gruppen:

- Rückwanderer finnischer Abstammung und deren Nachkommen einschließlich der Ingermanländer
- mit Finnen verheiratete Ausländer
- Flüchtlinge
- sonstige (hauptsächlich vorübergehend in Finnland lebende Ausländer wie Projektarbeiter, Studenten, Gastwissenschaftler sowie deren Familienangehörige) (Bonin, 2010, 117)

Die Migranten wohnen nicht überall in Finnland. Über die Hälfte der fremdsprachigen und im Ausland geborenen Menschen wohnt in Uusimaa. Innerhalb der Region haben die Städte Helsinki, Espoo und Vantaa überwiegend die meisten Migranten und der Unterschied zu den anderen Regionen des Landes wächst ständig. Der überwiegende Teil der Migranten wohnt in Südfinnland, und hat sich in den größten Städten und Ballungsgebieten zentriert. Wie Bonin (2010, 117) feststellt, ist die starke Konzentration der Migranten in Süd- und Westfinnland eine Folge u.a. daraus, dass die schwedischsprachigen Kommunen einen größeren Flüchtlingsanteil aufnehmen als die finnischsprachigen. Auffallend ist trotzdem, dass der prozentuale Anteil der Migranten z.B. in Helsinki niedriger im Vergleich zu den anderen Hauptstädten der Nordischen Länder ist, was aus Tabelle 2 zu ersehen ist.



Kuvio 4. Ulkomaalaisväestön osuus (ulkomaan kansalaiset) suurimmissa kaupungeissa 2009, %. Lähde: Tilastokeskus Väestörakennetietoja 2009.

Tabelle 2. Der prozentuale Anteil der ausländischen Bürger in den größten finnischen Städten und im ganzen Land (Koko maa) im Vergleich zum Anteil der ausländischen Bürger in Stockholm, Oslo und Kopenhagen im Jahr 2009. Quelle: Statistikzentrum.

Wie in anderen europäischen Großstädten, ist in den größeren finnischen Städten die Segregation der Migranten zu sehen. Im Vergleich zur Situation in den größten Städten z.B. in Schweden oder den Niederlanden kann die finnische Segregation nicht als eine starke Segregation angesehen werden.

Die Anzahl der Migranten kann nach Staatsangehörigkeiten berechnet werden, aber dann bleiben die eingebürgerten Menschen mit Migrationshintergrund und einer anderen Muttersprache als Finnisch bzw. Schwedisch unberücksichtigt. Die Anzahl der Migranten entspricht in dem Fall nicht der herkunftssprachlichen Vielfalt in Finnland. Eine andere Möglichkeit, Informationen über die Anzahl der Menschen mit Migrationshintergrund zu erhalten, ist das Sprachregister des Magistrats, das für die statistische Bearbeitung der Anzahl von Menschen mit Migrationshintergrund benutzt wird. In den letzten Jahren ist zwar die Verwendbarkeit der Sprachstatistiken für die Berechnung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in vielen Zusammenhängen diskutiert worden. Latomaa (2012, 530) stellt fest, dass die statistischen Informationen irreführend sein können. Aus der Betrachtung der Anzahl der Migranten anhand der Sprachstatistiken folgt nämlich, dass die Zahl in den Statistiken niedriger scheint, als sie tatsächlich ist. In Finnland wird die Muttersprache eines Einwohners folgendermaßen registriert: im Magistrat wird über die Muttersprache in einem Formular gefragt, wobei es drei Alternativen gibt. Diese Alternativen sind Finnisch, Schwedisch und „sonstige“. Bei „sonstige Sprache“ gibt es ein Menü, in dem aus 180 Sprachen zu wählen ist. Die Eltern entscheiden über die Muttersprache des Kindes, und hinter der Wahl können Besorgnisse der Eltern stecken. Manchmal wird Finnisch statt der Herkunftssprache der Familie gewählt, weil die Eltern annehmen, dass dies dem Kind in der Schule und bei der weiteren Ausbildung nützt. Latomaa (2012, 530) meint, dass die Besorgnisse der Eltern nicht völlig unbegründet sind, weil das Sprachregister manchmal fragwürdig benutzt wird. Als Beispiel beschreibt Latomaa

eine Situation in der Berufsbildung: Wenn Jugendliche mit einer anderen Muttersprache als Finnisch oder Schwedisch sich um eine Stelle in der Berufsbildung bewerben, müssen sie einen Sprachtest absolvieren. Wenn dagegen der sprachliche Hintergrund, d.h. die Herkunftssprache des Bewerbers nicht im Register zu sehen ist, tritt er unter den gleichen Bedingungen wie die Bewerber an, deren Herkunftssprache Finnisch bzw. Schwedisch ist.

Die Einwanderung nach Finnland hat bisher in geringem Maße stattgefunden, und der Anteil der im Ausland geborenen Menschen ist einer der niedrigsten in Europa, auch wenn der Anteil der Ausländer in Finnland in den 2000er Jahren radikal gestiegen ist. Die Gründe der Ausländer, nach Finnland einzuwandern, haben variiert. Am Anfang der 1990er Jahre war der Anteil der aus humanitären Gründen (Kontingentflüchtlinge, Asylsuchende) eingewanderten Menschen vergleichsweise hoch, aber seitdem ist die Anzahl der Studenten, Angestellten und besonders der aufgrund von Familienzusammenführung eingewanderten Menschen gestiegen.

Die größte Ausländergruppe nach Staatsangehörigkeit waren im Jahr 2012 die Esten und die zweite große Migrantengruppe die Russen (s. Tabelle 3). Darüber hinaus gibt es viele Menschen mit Migrationshintergrund, die eingebürgerte Finnen sind. 2012 kamen insgesamt 3129 Asylanten nach Finnland. Die meisten davon stammen aus dem Irak (837), aus Russland (226) und aus Afghanistan (213) (Internetquelle 22).

Staatsangehörigkeit	Anzahl
Estland	39 763
Russland	30 183
Schweden	8 412
Somalia	7 468
China	6 622
Thailand	6 031
Irak	5 919
Türkei	4 272
Indien	4 030
Deutschland	3 906
Andere Staatsangehörigkeiten	78 905

Tabelle 3. Die Anzahl der ausländischen Personen nach Staatsangehörigkeit in Finnland 2012. Quelle: Statistikzentrum.

Laut dem nordischen Muster, das Universalität betont, sollen die Rechte und Pflichten der Migranten nach gleichen Prinzipien festgelegt werden wie die der Einheimischen. Laut Lasonen (2008, 266) ist das Ziel in Finnland, „dass die legalen Rechte der Immigranten so genau wie möglich denen der ursprünglichen Bevölkerung entsprechen“. Dies beschreibt den Charakter der Integrationspolitik in Finnland.

In Finnland, genauso wie in den anderen Nordischen Ländern, ist man von Anfang an davon ausgegangen, dass die Migranten durch die Arbeitsmärkte in die Gesellschaft integriert werden sollen. In Finnland hat es nie Arbeitsmigration in großem Umfang gegeben, weshalb die Integration der Migranten in die finnische Gesellschaft nie, nicht einmal auf der theoretischen Ebene, „natürlich“ über die Arbeitsmärkte verlaufen konnte. Integrationsprogramme gab es zwar in den größeren finnischen Städten schon in den 1990er Jahren, damals aber hieß ein Integrationsprogramm in der Praxis ein Sprachkurs. Der Ausgangspunkt für die Möglichkeit zur Integration durch Arbeit war also anders als in Deutschland. Die gezielte Integrationspolitik des Staats und die Förderung der Eingliederung der Migranten in den Arbeitsmarkt hat bei den aus anderen Gründen eingewanderten Menschen eine zentrale Rolle gespielt, und weil der überwiegende Teil der Ressourcen durch den Arbeitsmarkt verteilt wird, werden Migranten gerne berufstätig gesehen. Außerdem herrscht in Finnland die Vorstellung, dass das durch eigene Arbeitsleistung geschaffene Auskommen wertvoller ist als alles andere. Darüber hinaus meinen die finnischen Behörden, dass die Beschäftigung der Migranten ein Vorurteile und Rassismus verhindernder Faktor ist. Trotz der Bemühungen ist die Integration der Migranten in die finnische Gesellschaft durch den Arbeitsmarkt nicht völlig gelungen. Weil es bisher nicht genug Nachfrage nach Arbeitskräften mit Migrationshintergrund gegeben hat, sind fast 30% der Migranten arbeitslos. Daraus folgt, dass viele Menschen mit Migrationshintergrund mittels Sozialhilfe oder Arbeitslosenbeihilfe nur begrenzt in die Gesellschaft integriert werden (Internetquelle 5). Erst am Ende der 1990er Jahren wurde die Integrationspolitik auf alle Migranten, nicht nur auf Flüchtlinge und Aussiedler, ausgedehnt. Heute gilt das Integrationsgesetz für alle Migranten, und im Prinzip werden allen Integrationsangebote gemacht (Internetquelle 7).

In einigen Gemeinden (z.B. Helsinki) gab es schon in den 1990er Jahren vereinzelt Integrationsprogramme. Diese Integrationsprogramme konzentrierten sich auf Sprachkurse für Ausländer. Das nationale Integrationsgesetz wurde 1999 wirksam, und seine Ziele sind, die Integration in den finnischen Arbeitsmarkt und die finnische Gesellschaft und gleichzeitig die Aufrechterhaltung der eigenen Sprache und Kultur zu fördern. Laut dem Gesetz sind Asylbewerber und alle Ausländer, die Arbeitslosengeld oder Sozialhilfe empfangen, dazu verpflichtet, an Integrationsmaßnahmen teilzunehmen. Als Integrationsmaßnahmen werden z.B. Sprachkurse, Umschulungen, Berufstraining und Kurse über finnische Kultur und Gesellschaft betrachtet. Die Teilnahme an einer Integrationsmaßnahme ist eine Voraussetzung dafür, dass man Integrationszuschuss von Kela, dem Sozialversicherungssystem in Finnland, erhalten kann. Der Betrag des Zuschusses hängt von der Familiengröße ab. Der Integrationsplan wird zusammen mit der Heimkommune und den

Arbeitsamtsdienst ausgefertigt. Der Integrationsplan muss innerhalb von drei Jahren ab der ersten Aufenthaltserlaubnis ausgestellt werden (Internetquelle 6; Internetquelle 8).

Lasonen (2008, 268) zufolge ist die Arbeitslosigkeit unter den Immigranten mindestens dreimal so hoch geblieben wie unter den gebürtigen Finnen. Bei längerem Aufenthalt verbessern sich die Perspektiven der Immigranten für eine Einstellung. Es gibt wahrscheinlich verschiedene Gründe für die geringe Teilhabe am Arbeitsmarkt, aber ein auffallender Faktor sind die Gründe der Immigration nach Finnland: es waren in den letzten Jahrzehnten hauptsächlich nicht arbeitsorientierte, sondern vor allem familiäre Gründe. Lasonen (2008, 268) stellt fest, dass viele der Ausländer in Finnland Mütter sind, die ihre Kinder trotz eines guten Kindertagesbetreuungsangebots zu Hause erziehen oder selbst noch nicht oder nicht mehr im Arbeitsalter sind. Oft seien auch die professionellen Kompetenzen, die Sprachfähigkeiten und andere Qualifikationen der ausländischen Dauereinwohner nicht ausreichend, oder sie entsprechen nicht den Bedürfnissen des Arbeitsmarktes. Andererseits kommen zum Beispiel Flüchtlinge ohne Finnisch- oder Schwedischkenntnisse nach Finnland, die fast immer Voraussetzung für eine Arbeitsbeschäftigung sind. Trotzdem sind in den Statistiken alle zuerst Arbeitslose, auch wenn es für einige von diesen Menschen nicht einmal möglich wäre, berufstätig zu sein (Internetquelle 9).

3 Muttersprache, Herkunftssprache, Zweitsprache

Kinder mit Migrationshintergrund, die zu Hause eine Sprache sprechen, die nicht zu den Landessprachen gehört, erwerben die Umgebungssprache normalerweise nicht ohne Probleme. Spätestens in der Schule wird die Umgebungssprache zwar gefördert, doch ist es nicht selbstverständlich, dass die Eltern sich besondere Mühe geben, um die Sprachkenntnisse ihrer Kinder zu entwickeln und vielseitiger zu gestalten. Außerdem ist es nicht ungewöhnlich, dass den Eltern die Mittel dafür fehlen. Die aus ländlichen Gegenden stammenden Eltern mit Migrationshintergrund haben oft nur ein geringes Bildungsniveau. Manche haben gar keine Schule besucht und sind daher Analphabeten. Manche Kinder wachsen von Geburt an in einer Umgebung auf, in der sie täglich sowohl die Landessprache als auch die Herkunftssprache der Familie aufnehmen, aber üblicher ist es, dass das Kind vor dem Schulalter vorherrschend nur seine Herkunftssprache aneignen kann. Dazu haben die im zweiten Kapitel behandelten segregierten Wohngebiete beigetragen.

Die Muttersprache eines Migrantenkindes hat eine gewisse Rolle beim Erwerb weiterer Sprachen. Dies wird näher im vierten Kapitel der Arbeit betrachtet und dafür ist es wichtig, zunächst einige zentrale Begriffe zu klären.

Im alltäglichen Sprachgebrauch werden unterschiedlich basierte Sprachkompetenzen als Muttersprache bzw. als Fremdsprache bezeichnet. In der wissenschaftlichen Literatur ist die Terminologie vielseitiger. Im Folgenden werden die für diese Arbeit relevanten Begriffe Muttersprache, Herkunftssprache und Zweitsprache behandelt.

3.1 Muttersprache

Den meisten Menschen fällt es leicht, auf die Frage „Was ist deine Muttersprache?“ zu antworten. Bei Kindern mit Migrationshintergrund ist die Antwort nicht immer selbstverständlich, und für den Begriff Muttersprache gibt es keine wissenschaftliche Definition, weil zu viele Aspekte den Begriff prägen (Schorn, 2010, 14).

Weil die erste Sprache eines Kindes meist im familiären Kontakt gelernt wird, wird die aus dem Lateinischen übernommene Bezeichnung Muttersprache im alltäglichen Sprachgebrauch verwendet. In der wissenschaftlichen Literatur wird die von Geburt an gelernte Sprache als Erstsprache bezeichnet. Besonders in der sprachwissenschaftlichen und psycholinguistischen Literatur wird meist darauf abgehoben, dass man die erste Sprache eines Kindes statt mit dem üblichen Begriff „Muttersprache“ als „Erstsprache“ bezeichnen sollte. Mit dem Begriff Erstsprache wird indirekt auf das spätere Erlernen weiterer Sprachen verwiesen. Die Unterscheidung der beiden Begriffe ist in der Literatur nicht immer konsequent, sondern Muttersprache und Erstsprache werden oft nebeneinander verwendet (Ahrenholz 2008a, 4-5). Im Rahmen dieser Arbeit gibt es keinen Bedarf, die Begriffe

Muttersprache und Erstsprache voneinander zu unterscheiden, und sie werden synonym verwendet.

Aus linguistischer Sicht wird als Muttersprache die Sprache bezeichnet, die am besten beherrscht wird. Diese Sprache kann sich von der Erstsprache unterscheiden, und dies ist oft der Fall bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Schorn 2010, 15). In dieser Arbeit wird mit dem Begriff Muttersprache nicht auf die Sprache hingewiesen, die man unbedingt am besten beherrscht, sondern auf die Sprache, die ein Kind von Geburt an im familiären Kontakt erwirbt. Es handelt sich also um die erste Sprache des Kindes.

Die Bedeutung der Muttersprache wird oft im Zusammenhang von Sprache und Identität thematisiert, womit eine emotionale Dimension verbunden ist, die nicht in dem Ausdruck „Erstsprache“ erfasst ist. Der Begriff Muttersprache schließt immer eine besondere emotionale Bedeutung für eine Person ein. Trotzdem verweist der Begriff Muttersprache nicht nur auf den familiären Kontext oder auf die Identität, sondern er wird auch in politischen Kontexten verwendet. Der Begriff Muttersprache wird in Abgrenzung zu staatlich verordnetem Sprachgebrauch ins Feld geführt und hat in diesem Zusammenhang auch zur Einführung eines Internationalen Tages der Muttersprachen durch die UNESCO geführt (Ahrenholz 2008a, 3-4).

Obwohl diese Arbeit sich hauptsächlich mit der Herkunftssprachenförderung beschäftigt, macht es einen Sinn, einen kurzen Blick auf den Muttersprachenerwerb zu werfen. Der Muttersprachenerwerb unterscheidet sich durch zwei wichtige Aspekte von fast allen Formen des Zweitsprachenerwerbs. Erstens entwickelt sich das muttersprachliche Kind gleichzeitig sprachlich und kognitiv. Die Sprache stützt die kognitive Entwicklung und die kognitive Entwicklung stützt die Entwicklung der Sprache. Die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten ist eng verbunden mit der Gesamtentwicklung des Kindes. Kognitive Entwicklungsschritte, emotionale, motorisch-kinästhetische und soziale Entwicklungsschritte und die sprachliche Entwicklung beeinflussen einander wechselseitig. Beim Zweitsprachenerwerb ist dies normalerweise nicht der Fall. Der Zweitsprachenerwerbsprozess beginnt erst zu einem Zeitpunkt, zu dem die kognitive Entwicklung des Kindes schon fortgeschritten ist. Zweitens hat das muttersprachliche Kind keinerlei Erfahrungen mit Sprache und Spracherwerb. Jeder Zweitsprachenlerner dagegen verfügt bereits über Erfahrungen mit einer Sprache, weil er schon seine Muttersprache gelernt hat (vgl. Lamparter-Posselt & Jeuk 2008, 155; Wolff 2003, 835).

Es ist nicht ungewöhnlich, dass ein Kind mehrere Muttersprachen hat. Hufeisen (2008, 385) weist auf die individuellen Sprachrepertoires hin. Es gibt Lerner, die verschiedensprachige Eltern haben, und es gibt Länder, in denen mehrere Sprachen zu den Verkehrssprachen gehören. Daraus folgt, dass einige Menschen nicht nur eine Sprache haben, die sie von Geburt an gelernt haben, die sie am besten beherrschen und mit der sie sich am meisten identifizieren, sondern über mehrere Sprachen verfügen, die die bei der Definition der Muttersprache oft verwendeten Kriterien erfüllen.

Oft kann ein Lerner alle seine Erstsprachen schreiben und lesen, aber manch einer kann sie ausschließlich sprechen. Einige verfügen in ihren verschiedenen Erstsprachen über eine umfassende Sprachhandlungskompetenz, aber einigen reicht es aus, nur in bestimmten Domänen in bestimmten Sprachen sprachhandlungskompetent zu sein. Manchmal scheint es keine einzige Sprache zu geben, in der der Lerner umfassend sprachhandlungskompetent ist, sondern er verfügt in allen Sprachen nur über domänenspezifische Kenntnisse (Hufeisen 2008, 385-386). Dieses Phänomen wird als doppelte Halbsprachigkeit bezeichnet, und es wird näher in Kapitel 4 im Zusammenhang mit der Zweitsprachenerwerbstheorie betrachtet.

3.2 Herkunftssprache

Die Sprachen, die Migranten als ihre Muttersprachen in anderssprachige Einwanderungsländer mitbringen, nennt man Herkunftssprachen. In den meisten Fällen wird die Herkunftssprache in der Migrantenfamilie mit den Kindern gesprochen und an die nächste und eventuell an die übernächste Generation weitergegeben. Manchmal aber verlernen die Kinder die Herkunftssprache, weil die Eltern möchten, dass sie so schnell wie möglich die Landessprache lernen.

Die Herkunftssprache eines Migranten ist nicht unbedingt identisch mit der offiziellen Landessprache des Herkunftslandes. Beispiele dafür sind u.a. die türkischstämmigen Migranten, die Arabisch, Armenisch oder Kurdisch als Muttersprache sprechen, oder die aus Nigeria stammenden Migranten, deren Muttersprache eine von den Hunderten einzelnen Sprachen Nigerias ist, von denen nur acht Sprachen neben dem Englischen einen offiziellen Status haben. Zu den häufigsten Herkunftssprachen in Deutschland gehören heute Russisch, Polnisch, Türkisch und Arabisch. In Finnland sind die häufigsten Herkunftssprachen Russisch und Estnisch.

Die Möglichkeit, schulischen Unterricht in der Herkunftssprache zu erhalten, variiert in Deutschland je nach Bundesland. Wegen der Förderung der Standardformen, d.h. der Schriftform der Herkunftssprachen, haben sich die Migranten selbst viel Mühe gegeben und Schulen oder schulartige Institutionen in Deutschland sowie in anderen Einwanderungsländern eingerichtet. Seit Mitte des 20. Jahrhunderts beschäftigen sich auch die staatlichen Bildungsbehörden der westlichen Einwanderungsländer aktiv mit der Frage des Herkunftssprachenunterrichts (Reich 2008, 445-446).

3.3 Zweitsprache

Ein Kind kann mehrere Erstsprachen haben, die es gleichzeitig erwirbt. Der Erwerb von mehr als einer Sprache vor dem dritten Lebensjahr wird bilingualer Spracherwerb genannt. Ab dem dritten Lebensjahr besteht aufgrund der bereits erworbenen Sprachkenntnisse und der neuronalen und kognitiven Entwicklung eine veränderte Situation für die Aneignung einer neuen Sprache. Deshalb wird ab diesem Zeitpunkt von frühem Zweitsprachenerwerb gesprochen. Unter den Wissenschaftlern gibt es verschiedene Meinungen darüber, ob auch der bilinguale Spracherwerb unter dem Oberbegriff Zweitsprachenerwerb gefasst werden sollte oder nicht. Nach Wolffs

(2003, 835) Auffassung sind der konsekutive und der simultane Bilingualismus Typen des Zweitsprachenerwerbs. Ahrenholz (2008a, 5-7; 2008b, 64) ist dagegen einer anderen Meinung: weil der Zweitsprachenerwerb zeitlich versetzt zum Erwerb der Erstsprache verläuft, kann der simultane Bilingualismus nicht dazu gerechnet werden (vgl. Ahrenholz 2008a, 5-7; Ahrenholz 2008b, 64). Ich vertrete die Meinung von Ahrenholz und betrachte den Zweitsprachenerwerb als einen Spracherwerbsprozess, der ungefähr ab dem dritten Lebensjahr des Kindes, nach der Aneignung der Erstsprache, stattfindet.

Der Ausdruck Zweitsprache wird von einigen Autoren als übergeordneter Begriff verwendet, der alle Formen der Sprachaneignung nach der Erstsprache umfasst. Wolff (2003, 843) zufolge werden sowohl der gesteuerte Fremdsprachenerwerb als auch alle anderen Typen des Spracherwerbs, die über die Muttersprache hinausgehen, in der Forschung mit dem Begriff Zweitsprachenerwerb bezeichnet. Im engeren Sinne ist der Erwerb einer Zweitsprache an bestimmte Erwerbsbedingungen gebunden. In dieser Arbeit gehe ich davon aus, dass es für den Zweitsprachenerwerb von Migranten und deren Kindern zentral ist, dass der Aneignungsprozess in einem Umfeld stattfindet, in dem die Zweitsprache zentrales Kommunikationsmittel ist und in dem der Erwerb der Sprache in und durch alltägliche Kommunikation, meist ohne expliziten Sprachunterricht erfolgt (vgl. Ahrenholz 2008a, 6; Ahrenholz 2008b, 64).

4 Zum Zweitsprachenerwerb

Erwachsene, die aus beruflichen, politischen oder privaten Gründen in ein anderes Land gezogen sind und die Landessprache nebenbei lernen, sind Lerner einer Zweitsprache. Typische Lerner einer Zweitsprache sind auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die die Landessprache spätestens ab dem Besuch des Kindergartens oder ab Schulbeginn lernen. Während das Ziel dieser Arbeit darin besteht, den schulischen Herkunftssprachenunterricht zu untersuchen, konzentriert sie sich zunächst auf den Zweitsprachenerwerb der Kinder. Der Zweitsprachenerwerbsprozess von Kindern und Jugendlichen unterscheidet sich in mindestens drei wesentlichen Punkten von dem der Erwachsenen. Bei Kindern und Jugendlichen setzt der Zweitsprachenerwerb zu einem Zeitpunkt ein, an dem die Erstsprache noch nicht voll ausgebildet ist. Bei Kindern erfolgt der Erwerb der Zweitsprache, bevor die kognitive und psychische Entwicklung abgeschlossen ist. Bei Kindern und Erwachsenen liegen also sehr unterschiedliche mentale Möglichkeiten für die Sprachrezeption und Sprachproduktion vor. Darüber hinaus leben alle Kinder und Jugendlichen, anders als die meisten Erwachsenen, ab dem Kindergarten oder spätestens ab dem Schulbeginn in sozialen Umgebungen, in denen die Zweitsprache Unterrichtssprache ist. Dabei ist der Erwerb der Zweitsprache von Lehr-Lernsituationen und Fördermaßnahmen begleitet. Bei Erwachsenen ist die Teilnahme am Sprachunterricht nicht so selbstverständlich wie der Schulbesuch bei Kindern (vgl. Ahrenholz 2008b, 75-76).

In diesem Kapitel wird zunächst der Unterschied zwischen ungesteuertem und gesteuertem Zweitsprachenerwerb erklärt. Danach werden zwei zusammenhängende Theorien des Zweitsprachenerwerbs vorgestellt, die die Rolle der Muttersprache beim Zweitsprachenerwerbsprozess zeigen.

4.1 Ungesteuerter und gesteuerter Zweitsprachenerwerb

Zweitsprachenerwerb kann sowohl gesteuert als auch ungesteuert verlaufen. Wenn er gesteuert erfolgt, wird normalerweise von Fremdsprachenlernen gesprochen. Der Zweitsprachenerwerb und das Fremdsprachenlernen sind Prozesse, die oft, nicht aber in allen Fällen, voneinander zu trennen sind. Weil die Prozesse über gemeinsame Züge verfügen können, gibt es über die Definition der Relation zwischen Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen unterschiedliche Auffassungen.

Ahrenholz (2008a, 12) sieht die Notwendigkeit, Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache voneinander abzugrenzen. Ahrenholz (2008a, 8) listet Faktoren auf, die den Zweitsprachenerwerb oder das Fremdsprachenlernen beeinflussen. In der folgenden Liste beziehen sich die erstgenannten Faktoren bei den dichotomen Paaren auf den Zweitsprachenerwerb und die zweitgenannten auf das Fremdsprachenlernen.

ungesteuert (natürlich) – gesteuert
erwerben – lernen
Inland – Ausland

Die Dichonomie Erwerben und Lernen wird häufig mit der Unterscheidung von Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen identifiziert. Lernen bezieht sich auf einen absichtsvollen Aneignungsprozess, während Erwerben auf Prozesse verweist, die nicht intentional gesteuert sind.

Der ungesteuerte Zweitspracherwerb geschieht in und durch Kommunikation, ähnlich wie der Erstspracherwerb. Die Bezeichnung „natürlich“ wird von dem Umstand abgeleitet, dass diesem Erwerbsprozess keine Steuerungsprozesse unterliegen und dass er in natürlicher Umgebung wie z. B. auf der Straße oder im beruflichen Alltag stattfindet (Wolff 2003, 834). Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb scheint der Lerner in einer paradoxen Lage zu sein. „Um kommunizieren zu können, muss er die Sprache lernen, und um die Sprache zu lernen, muss er kommunizieren können.“ (Klein 1984, 28) Beim ungesteuerten Zweitspracherwerb hat der Lerner ein bestimmtes Ausdrucksrepertoire zur Verfügung, das am Anfang fast nur aus nonverbalen Mitteln besteht.

Für den Sprachaneignungsprozess macht es einen wesentlichen Unterschied, ob der Spracherwerb überwiegend in und durch Kommunikation erfolgt oder in Lehr-Lernsituationen stattfindet. Der Begriff gesteuerter Zweitspracherwerb schließt das schulische, aber auch das institutionell organisierte Fremdsprachenlernen im Erwachsenenalter ein. Der Unterricht hat das Ziel, den Prinzipien „vom Einfachen zum Schwierigeren“ und „vom Häufigen zum weniger Häufigen“ zu folgen, was in den ungesteuerten Spracherwerbssituationen nicht der Fall ist. Beim ungesteuerten Spracherwerb muss der Lerner fähig sein, in verschiedenen alltäglichen Kommunikationssituationen zu äußern, was er will bzw. nicht will, was andere tun sollen usw. In gesteuerten Kommunikationssituationen, d.h. im Unterricht, werden dagegen Hilfestellungen gegeben, und insgesamt werden vom Lerner nur Äußerungen erwartet, für die er schon früher Hilfestellungen bekommen hat (Ahrenholz 2008a, 8-9).

Mit dem Begriffspaar Inland-Ausland ist der Ort gemeint, an dem die Sprache erworben bzw. gelernt wird. Inland bezieht sich auf das Land der Zielsprache. Das Fremdsprachenlernen erfolgt meistens in nichtzielsprachiger Umgebung, also im Ausland und im schulischen Unterricht, während der Zweitspracherwerb in einer natürlichen Umgebung im Inland stattfindet. Heutzutage ist allerdings die Inland-Ausland-Unterscheidung wegen Internet, Satellitenfernsehen, umfangreichen Austauschprogrammen und bilingualen Schulsystemen in Auflösung begriffen. Es gibt komplexe, kombinierte Spracherwerbssituationen, die sowohl fremd- wie auch zweitsprachliche Züge aufweisen (vgl. Wolff 2003, 834). Als Beispiel kann die

Situation der Türkischstämmigen in deutschen Großstädten genannt werden. Wie İleri (2003, 578) feststellt, hat sich in Deutschland inzwischen eine türkische Öffentlichkeit herausgebildet. Es gibt nicht nur Läden und Restaurants, wo man die Sprache hören und lesen kann, sondern es erscheinen verschiedene Medien in türkischer Sprache. Es gibt türkischsprachige Radiosendungen und es erscheinen mehrere Tages- und Wochenzeitungen auf Türkisch. Das staatliche türkische Fernsehen TRT ist im Kabelkanal der deutschen Telekom gespeichert, und private Fernsehprogramme aus der Türkei können über Satellit empfangen werden. In den größeren Städten gibt es türkische Musik- und Buchmärkte und die Stadtbüchereien verfügen über türkischsprachige Literatur.

Ein weiteres Beispiel für das Vermischen der Spracherwerbsprozesse ist die Sprachsituation in der Schweiz. In einem mehrsprachigen Land wie der Schweiz, wo die in der Schule zu lernende Sprache gleichzeitig eine der Landessprachen ist, wird die Sprache sowohl natürlich als auch in institutionalisierten Kontexten gelernt. Die Prozesse vermischen sich miteinander.

Anders als Ahrenholz (s.o. S. 21) sieht Wolff (2003) nicht die Notwendigkeit, den natürlichen Zweitspracherwerb und das gesteuerte Fremdsprachenlernen voneinander zu trennen. Wolff (2003, 834) zufolge kann die Unterscheidung zwischen natürlichem Zweitspracherwerb und gesteuertem Fremdsprachenlernen sogar problematisch sein.

Wolff (2003, 834) stellt fest, dass es in der heutigen, stark durch Globalisierungsprozesse bestimmten Welt nicht immer notwendig bzw. möglich ist, den natürlichen und den gesteuerten Fremd- bzw. Zweitspracherwerb voneinander zu trennen. Trotz der gemeinsamen Züge ist es meiner Meinung nach sinnvoll, die beiden Begriffe voneinander zu trennen, weil die Lern- bzw. Erwerbskontexte und die Lern- bzw. Erwerbsbedingungen meistens sehr unterschiedlich sind.

4.2 Theorie des Zweitspracherwerbs – Interdependenz- und Schwellenhypothese

Im Rahmen der Zweitspracherwerbsforschung existieren viele unterschiedliche Ansätze und Annahmen, die versuchen, den Erwerb bzw. das Lernen einer Zweit- bzw. Fremdsprache zu erklären. Eine von diesen Hypothesen ist die von Jim Cummins 1979 entwickelte Interdependenzhypothese, die um die Schwellenhypothese ergänzt wurde. Die Interdependenz- und Schwellenhypothese zeigen, dass es einen wichtigen Zusammenhang zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache gibt. Es gibt zwar nicht nur die Interdependenztheorie, sondern auch andere Zweitspracherwerbstheorien, die die Rolle der Erstsprache beim Zweitspracherwerb betonen. Die Kontrastivhypothese besagt, dass die unterschiedlichen Strukturen in der Erstsprache und in der Zweitsprache Lernprobleme verursachen, und dass die Strukturen, die in beiden Sprachen ähnlich sind, leichter und schneller gelernt werden. Die Interdependenzhypothese dagegen

versucht, die gegenseitige Abhängigkeit zwischen den unterschiedlichen Kenntnissen in der Erstsprache und in der Zweitsprache zu erfassen. Laut Cummins ist das Beherrschen der Erstsprache für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache zentral, weil ein Teil der kommunikativen Kompetenzen in der Erstsprache in der Zweitsprache nicht neu erworben werden muss. Die Kenntnisse in der Erstsprache können auf die Situationen übertragen werden, in denen die Zweitsprache benutzt wird (Book & Russi 2010, 19). Ich vertrete die Meinung von Cummins und betrachte die Kenntnisse in der Erstsprache als eine Voraussetzung für einen erfolgreichen Zweitsprachenerwerb. Die Interdependenzhypothese begründet den Bedarf des schulischen Herkunftssprachenunterrichts, der in dieser Arbeit untersucht wird.

Zur Entwicklung der Interdependenz- und Schwellenhypothese haben Ergebnisse bilingualer Erziehungsprogramme in Kanada und in Schweden beigetragen. Untersuchungen dazu haben gezeigt, dass die zweitsprachliche Kompetenz um so besser war, je besser die Muttersprache des Kindes entwickelt war (Lengyel 2001, 33-35). Bei der Untersuchung hatte sich ergeben, dass die Gefahr der doppelten Halbsprachigkeit am größten war, wenn die Kinder bei Schulbeginn eingewandert waren. Die schon vor Schulbeginn eingewanderten oder im Einwanderungsland geborenen Kinder befanden sich in einer besseren Position, obwohl ihre Kenntnisse in der Erstsprache bescheiden waren. Die besten Voraussetzungen für einen erfolgreichen Zweitsprachenerwerb und für den allgemeinen Schulerfolg hatten die Kinder von etwa 12 Jahren, weil ihre Fähigkeiten in der Erstsprache schon das abstrakte Niveau erreicht hatten.

Ein kritischer Punkt ist demzufolge dann erreicht, wenn in der Erstsprache zwar grundlegende Kommunikationsfertigkeiten [...] erworben wurden, aber noch keine kognitiv-schulbezogenen [...]. (Internetquelle 10)

Cummins will den oberflächlichen Eindruck korrigieren, dass die Zweisprachigkeit an sich der Grund für mangelhafte linguistische Fähigkeiten der Migrantenkinder wäre. Laut Cummins hat der Bilingualismus unter optimalen Bedingungen positive Auswirkungen sowohl auf die sprachliche als auch auf die kognitive Entwicklung des Kindes (Wojnesitz 2010, 59). Dazu reichen aber die alltäglichen Kommunikationsfertigkeiten (basic interpersonal communicative skills, BICS) in der Zweitsprache nicht, die bei den meisten Migrantenkindern vorhanden sind. Die Anforderungen in der Schule haben „sprachliche Fähigkeiten, mit denen an sachbezogenen Diskursen in formellen Kontexten teilgenommen werden kann“, zur Voraussetzung (Internetquelle 10). Das Kind muss also kognitiv-schulbezogene Sprachfertigkeiten (cognitive-academic language proficiency, CALP) ausbilden, für die sich mittlerweile im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der präzisere Begriff „konzeptionelle Schriftlichkeit“ eingebürgert hat (Altmayer 2009, 106). Die CALP spielt für den Schulerfolg eine Schlüsselrolle, weil alle zentralen Lerninhalte in der Schule CALP-bezogene Fähigkeiten verlangen, z.B. das Verstehen von komplexen Sachverhalten und das Erkennen von kausalen Zusammenhängen. Wer in seiner Erstsprache keine CALP erworben hat, wird sie sehr wahrscheinlich auch in der

Zweitsprache nicht erwerben (Internetquelle 10). Das Kompetenzniveau in der Zweitsprache ist zum Teil davon abhängig, welches Kompetenzniveau der Lerner in der Erstsprache zu dem Zeitpunkt hat, an dem er anfängt, die Zweitsprache zu erwerben. Wenn das Kompetenzniveau in der Erstsprache hoch ist, sind die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zweitsprachentwicklung besser als bei den Lernern, deren Erstsprache nur mangelhaft ausgebildet ist. Je weniger entwickelt die Erstsprache ist, desto schwieriger ist es, ein hohes Niveau in der Zweitsprache zu erreichen (Winterfeldt, 2007).

Der Kern der Interdependenzhypothese liegt im transferfähigen sprachlichen Wissen, das nur einmal erworben werden muss. Fähigkeiten wie Geschichten zusammenfassen, Vorträge vorbereiten oder Aufsätze strukturieren sind sprachübergreifend und müssen nur einmal gelernt werden. Anhand der Interdependenztheorie kann man die Schlussfolgerung ziehen, dass für neuzugezogene Migrantenkinder, deren Zweitsprachenbeherrschung ungenügend ist, herkunftssprachlicher Unterricht unabdingbar wäre (Internetquelle 10). Denn die kognitiv-schulbezogenen Fähigkeiten können in diesem Fall nur über die Erstsprache erworben werden. Bei Kindern, die die Zweitsprache gut beherrschen, ist es dagegen möglich, CALP auch direkt über die Zweitsprache zu vermitteln. Wenn die CALP einmal erworben sind, sollten sie bei schulischer Förderung der Erstsprache, d.h. beim Herkunftssprachenunterricht, auf die Erstsprache transferierbar sein (vgl. Internetquelle 10).

Um die Interdependenzhypothese zu verdeutlichen, hat Cummins die Schwellenhypothese entwickelt. Sie wurde aufgrund einer empirischen Studie der UNESCO über den Bilingualismus von finnischen Migrantenkindern in Schweden im Jahr 1977 entwickelt. Die Schwellenhypothese versucht, den Zusammenhang zwischen Zweisprachigkeit und kognitiven Fähigkeiten zu begründen. Laut der Schwellenhypothese muss die Entwicklung des Kindes eine bestimmte Schwellenstufe überschritten haben, damit die Entwicklung der Zweitsprache erfolgreich ist (Internetquelle 10).

Die Schwellentheorie kann mit einem Haus mit drei Stockwerken verglichen werden. Auf beiden Seiten des Hauses sind Leitern, die die Fortschritte in einer Sprache symbolisieren. Es gibt zwei Schwellenstufen der zweisprachigen Kompetenz. Im unteren Geschoss des Hauses, also auf der ersten Stufe, befinden sich die zweisprachigen Kinder, die in beiden Sprachen relativ unterentwickelt sind, verglichen mit einsprachigen Kindern. Sie haben in ihren beiden Sprachen mangelhafte Kompetenzen, und die Zweitsprache ist auf Kosten der Erstsprache entwickelt worden. Weil diesen Kindern eine vollständig beherrschte Sprache fehlt, erfahren sie Einschränkungen in ihren kognitiven Fähigkeiten. Um diese negativen kognitiven Effekte zu vermeiden, ist die Überschreitung der ersten Schwellenstufe notwendig. Falls diese Schwellenstufe nicht überschritten wird, taucht das Phänomen der doppelten Halbsprachigkeit auf. Dies bedeutet, dass die Sprachhandlungskompetenz des Kindes in beiden Sprachen begrenzt bleibt (zu diesem Abschnitt vgl. Winterfeldt 2007).

Das Niveau über der ersten Schwelle wird als dominante Zweisprachigkeit bezeichnet. Dabei hat das Kind in einer der beiden Sprachen, normalerweise in der Erstsprache, eine altersgemäße Kompetenz. Auf der zweiten Stufe beherrscht das Kind also zwei Sprachen, von denen eine deutlich dominant ist. Die andere Sprache dagegen ist auf einem niedrigen Niveau vorhanden. In dieser Phase gibt es weder positive noch negative Auswirkungen auf die Kognition des Kindes.

Auf der höchsten Stufe hat das Kind ein hohes Niveau und eine altersgemäße Kompetenz in beiden Sprachen. Die Kinder, die das höchste Niveau erreichen können, sind in der Lage, in beiden Sprachen auch auf der abstrakten, emotionalen Ebene zu kommunizieren. Diese hohe Kompetenz in beiden Sprachen hat positive kognitive Auswirkungen.

Es gibt also zwei Schwellen bezüglich Denken und Zweisprachigkeit. Jede Schwelle steht für ein Sprachniveau, das erreicht werden muss, um auf die nächste Stufe zu kommen. Erst nachdem die zweite Schwelle überschritten ist, kann ein zweisprachiges Kind kognitive Vorteile gegenüber Einsprachigen haben. „Die Schwellentheorie beinhaltet also wichtige Implikationen für zweisprachige Erziehung. Sie unterstreicht die Bedeutsamkeit einer starken Entwicklung der Erstsprache“ (Winterfeldt 2007).

Laut der Schwellenhypothese kann mit der zweisprachigen Erziehung also erst dann eingesetzt werden, wenn die Muttersprache eine gewisse Schwelle der Sprachkompetenz erreicht hat. Ansonsten verdrängt die Zweitsprache die Muttersprache. Gemäß der Schwellenhypothese sind diejenigen Migrantenkinder am meisten gefährdet, die im Kindergarten- oder Unterstufenalter ausgewandert sind sowie diejenigen, die in einem Einwanderungsland geboren sind, die aber relativ isoliert in segregierten Gegenden aufgewachsen sind.

Laut der Schwellenhypothese hängen die positiven oder negativen Konsequenzen der Zweisprachigkeit vom Kompetenzniveau des bilingualen Kindes ab. Um positive Konsequenzen zu erreichen, ist die Entwicklung der Erstsprache genauso wichtig wie die Entwicklung der Zweitsprache. „[...] bilingual students who continue to develop both languages in the school context appear to experience positive cognitive and academic outcomes.“ (Cummins 2000, 174) Cummins (2000, 175) betont das Erfordernis der andauernden Entwicklung beider Sprachen während der ganzen Schulzeit. Anhand der Interdependenz- und Schwellenhypothesen kann festgestellt werden, dass die schulische Förderung der Erstsprache im Hinblick auf den Zweitsprachenerwerb und somit auf den allgemeinen Schulerfolg sinnvoll ist (zu diesem Kapitel vgl. Book & Russi 2010, 19-20; Cummins 2000, 174-175; Kocianová 2005, 113).

5 Deutsche und finnische Diskussion über die Rolle des Herkunftssprachenunterrichts

Die Besonderheit der öffentlichen Diskussion um Migranten und migrationspolitischen Maßnahmen in Europa ist, dass es sie vor den 1990er Jahren fast gar nicht gegeben hat. Obwohl die Einwanderung nach Deutschland schon nach 1945 in Form von Arbeitsmigration begann, wurde das Thema nicht so viel wie heute in der Öffentlichkeit diskutiert. Ein Teil der Rekrutierung der Arbeitsmigranten geschah zwischen Betrieben im Aufnahmeland und dem jeweiligen Staat, so dass die Behörden im Aufnahmeland dabei keine Rolle hatten. In Finnland war die Anzahl der Flüchtlinge am Anfang so gering, dass über die gesellschaftlichen Einflüsse der Flüchtlingsaufnahme keine breite gesellschaftliche Diskussion entstand. Darüber hinaus wurde sowohl in Deutschland als auch in Finnland angenommen, dass die Migranten schließlich zurückkehren würden, und dass daher keine besonderen Maßnahmen nötig wären (Saukkonen 2013, 59-60).

Eine der heutigen migrationspolitischen Maßnahmen ist der schulische Herkunftssprachenunterricht, der für Schüler gedacht ist, die zweisprachig in der Landessprache und in einer anderen Sprache aufwachsen. Als es noch wesentlich weniger Migranten sowohl in Deutschland als auch in Finnland gab, diente der Herkunftssprachenunterricht als eine die mögliche Rückwanderung erleichternde Maßnahme. Eines der Ziele des Unterrichts ist heute noch, dass die Schüler Verbindungen zum Herkunftsland ihrer Familie aufrechterhalten können und die Sprache und die Kultur der Familie bewahren können, auch wenn von ihnen keine Rückwanderung ins Herkunftsland erwartet wird. Mittlerweile wird der Bedarf des Unterrichts in erster Linie durch andere Argumente begründet, die sich u.a. auf die Anforderungen der globalen Welt sowie auf das Recht des Individuums, seine eigene Sprache und Kultur als Teil der Identität zu bewahren, stützen. Als wichtiges Argument dient auch die im vierten Kapitel behandelte Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb.

In Finnland werden bei Kindern mit Migrationshintergrund Kenntnisse der Herkunftssprache oft als eine Voraussetzung für den Erwerb des Finnischen bzw. Schwedischen betrachtet, aber es gibt auch kontroverse Meinungen, die sich zwar oft auf die finanzielle Situation stützen und die oft von Politikern stammen, die gegenüber der Migration kritisch eingestellt sind. In Deutschland herrschen genauso umstrittene Meinungen über die Bedeutung und Relevanz des Herkunftssprachenunterrichts. Im Folgenden werden die historischen Hintergründe des Herkunftssprachenunterrichts sowie die aktuellen Diskussionen in beiden Ländern behandelt und zum Schluss werden die Situationen vergleichend zusammengefasst.

5.1 Deutsche Diskussion über die Notwendigkeit des Herkunftssprachenunterrichts

In diesem Kapitel wird auf die deutsche Diskussion über die Bedeutung und Notwendigkeit des Herkunftssprachenunterrichts eingegangen. Im Vordergrund steht die heutige Diskussion, aber zuerst wird kurz auf die Geschichte des Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland eingegangen. Danach werden beispielsweise Argumente für und Kritik gegen den Herkunftssprachenunterricht anhand der Kommentare und Untersuchungsergebnisse von einigen Wissenschaftlern vorgestellt.

Die Frage, welche Bedeutung die Herkunftssprachen der Migranten im Rahmen einer staatlichen Migrationspolitik haben und ob die Förderung dieser Sprachen eine Aufgabe der staatlichen Bildungsbürokratie ist, wurde bereits am Anfang der neuesten Migrationsgeschichte Deutschlands aufgeworfen. Für die Veranstaltung des Herkunftssprachenunterrichts hatten die deutschen Bundesländer schon am Anfang keine gemeinsame Linie, sondern nur ein Teil der Länder (u.a. Bayern, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen) haben Herkunftssprachenunterricht in bis zu 19 verschiedenen Sprachen als offizielles, wenn auch freiwilliges Zusatzangebot der Schulen eingeführt. Andere Länder dagegen (u.a. Baden-Württemberg, Saarland, Schleswig-Holstein) haben den Herkunftssprachenunterricht den Konsulaten der Herkunftsländer überlassen. Der Unterricht orientierte sich nicht nur als muttersprachlicher Ergänzungsunterricht der Schulen, sondern hatte auch den Zweck, die Option für die Rückkehr ins Herkunftsland offen zu halten (Altmayer 2009, 104).

1964 hat die Kulturministerkonferenz beschlossen, dass die Migrantenkinder die gleichen Möglichkeiten zur Ausbildung haben sollen wie die Einheimischen. Herkunftssprachenunterricht wurde schon damals angeboten, falls er beim Erreichen der Gleichberechtigung als vorteilhaft zu betrachten war. Der Herkunftssprachenunterricht sollte die Beibehaltung der kulturellen Identität der Schüler während des Aufenthalts in Deutschland fördern. (Vgl. Schneider 2005, 79 ff.)

Das beispielhafteste deutsche Bundesland im Rahmen von Herkunftssprachenunterricht war von Anfang an Hessen. In den 1980er und 1990er Jahren waren SPD und Grüne für die hessische Sprachpolitik verantwortlich und hatten es geschafft, die Mehrsprachigkeit stark zu fördern. 1983 wurde ein großer Fortschritt erzielt: Herkunftssprachenunterricht wurde obligatorisch für Kinder deren Eltern Bürger der Herkunftsländer der Arbeitsmigranten waren. Während der 1980er Jahre gab es einige Debatten über Herkunftssprachenunterricht und Migrantunterricht allgemein im Rahmen des Konzepts Ausländerpädagogik. Der Begriff „Ausländerpädagogik“ zeigt, dass die Diskussionen nur nicht-deutsche Bürger betrafen. Trotz der Möglichkeit der Deutschen mit Migrationshintergrund, am Herkunftssprachenunterricht in Hessen teilzunehmen, wurde bei ihnen lieber - oft unbewusst - eine starke Assimilation bevorzugt. Weil Kinder mit Migrationshintergrund oft völlig von der Ausbildung ausgeschlossen gewesen waren oder in Schulen eingewiesen wurden, in denen sie

keine höhere Ausbildung erreichen konnten, gab es unter Wissenschaftlern weitverbreitete Idee, dass die Integration in das deutsche Schulsystem und der Erwerb der deutschen Sprache am wichtigsten für diese Kinder sei. Zu dieser Zeit wurde der Herkunftssprachenunterricht von pädagogischen Theoretikern als irrelevant betrachtet, denn er wurde immer noch mit den Remigrationsprogrammen assoziiert, die nicht die eingebürgerten Kinder betrafen. Die politische und ökonomische Benachteiligung wurde für das größte Problem bei Migranten gehalten, während die Herkunftssprachenförderung - oder der Mangel daran - als irrelevant betrachtet wurde. Die gleichberechtigte Behandlung aller Kinder hat aber nicht zu den gewünschten Zielen geführt, sondern dazu, dass alle Kinder nach einer Norm behandelt wurden. Diese Norm repräsentierte ein eingeborenes deutsches Kind.

Trotz vieler Probleme war der Anfang der 1990er Jahre aus der Perspektive des Herkunftssprachenunterrichts von vielen Fortschritten geprägt. Schon 1989 waren in Hessen die Rahmenpläne für Albanisch, Arabisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Makedonisch, Portugiesisch, Serbo-Kroatisch, Slowenisch, Spanisch und Türkisch in Kraft getreten. Bis 1997 war der Herkunftssprachenunterricht ein versetzungsrelevantes Pflichtfach in Hessen, und mehr als 70 % der Kinder mit Migrationshintergrund haben am Unterricht teilgenommen. Nach dem Regierungswechsel wurde der Unterricht optional, was einen großen Rückschritt bei den schulischen Förderungsmaßnahmen für Migrantenkinder in Hessen bedeutete. (Zu diesem Kapitel, Schneider 2005, 79 ff.)

5.1.1 Argumente für den Herkunftssprachenunterricht in Deutschland

Viele Pädagogen in Deutschland sind der Meinung, dass die Herkunftssprachenkenntnisse der Migrantenkinder gefördert werden müssen. Sie sind von der Interdependenz- und Schwellenhypothese überzeugt und meinen, dass man die Zweitsprache besser lernt, wenn man seine Muttersprache gut beherrscht. Es wird ferner behauptet, dass die Zweisprachigkeit die kognitiven Fähigkeiten und damit den Schulerfolg fördert (vgl. Internetquelle 11). Die situative Einbeziehung der Herkunftssprachen der Migrantenkinder schon im Kindergarten hat sich für die Arbeit mit zweisprachig aufwachsenden Kindern als lohnend erwiesen (Lamparter-Posselt & Jeuk 2008, 159).

Es gibt auch weitere Aspekte zur Notwendigkeit des Herkunftssprachenunterrichts, und viele vertreten die Meinung von Karakaşoğlu (vgl. Internetquelle 11): die Mehrsprachigkeit müsse als ein Kulturgut betrachtet werden, und die Pflege der Muttersprache solle das Recht jeden Schülers in der EU sein. Unproblematisch ist es natürlich nicht, zweisprachig aufzuwachsen. Gürbüz-Şahin weist auf das Phänomen der oben erwähnten Halbsprachigkeit hin. „Eine der möglichen Konsequenzen ist dann manchmal, dass die Kinder beider Sprachen, weder der Erst- noch der Zweitsprache, nicht ganz mächtig sind.“ (Gürbüz-Şahin 2010, 306) Wie aber in Kapitel vier festgestellt worden ist, kann die ungewünschte Halbsprachigkeit mit einer effektiven und rechtzeitigen Herkunftssprachenförderung vermieden werden.

Innerhalb der Forschung existieren zwar auch umstrittene Annahmen über die Stärke des Zusammenhangs zwischen der Erstsprache und dem Erwerb der Zweitsprache. Obwohl festgestellt worden ist, dass durch die Förderung der Erstsprache bessere Schulerfolge in der Zweitsprache ermöglicht werden, ist laut einigen Wissenschaftlern gerade die Art und Weise der Förderung maßgeblich (Niehaus 2013, 43-44). Getrennter Herkunftssprachenunterricht führe dazu, dass nur in der Herkunftssprache, und nicht in der Zweitsprache, bessere Ergebnisse erreicht werden (Niehaus 2013, 44). Es bestehe weiterhin eine Korrelation zwischen Förderung der Erstsprache und Fachleistungen. Dies setzt Niehaus (2013, 44) zufolge einen über mehrere Jahre verfolgten fachbezogenen Unterricht in der Erstsprache voraus. Dahinter stehe die Annahme, dass die besten Ergebnisse aus einem Unterricht folgen, in dem vielseitig anspruchsvolle Kommunikationssituationen und fachliche Inhalte einbezogen sind. Die Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten soll sowohl in der Herkunftssprache als auch in der Zweitsprache erfolgen. Niehaus (2013, 44) verweist auf amerikanische Studien, die den Erfolg der zweisprachigen Schulmodelle gezeigt haben, in denen der Unterricht kontinuierlich in beiden Sprachen angeboten wurde. Wenn Spracherwerbsprozesse dieser Art aus dem Blickwinkel der Interdependenz- und Schwellenhypothesen beobachtet werden, ist es am wichtigsten, dass die fachbezogenen Inhalte in der Erstsprache erworben sind. Danach soll es dem Kind gelingen, die entsprechenden Inhalte auch in der Zweitsprache zu lernen. Die von Niehaus (2013, 44) erwähnten Untersuchungen bestätigen die Annahme, dass es dem zweisprachigen Kind einfacher fällt, Äquivalente in der Zweitsprache zu finden, wenn es die Fachinhalte schon in der Herkunftssprache erworben hat.

Die Bedeutung der Kenntnisse der Herkunftssprache zeigt sich in alltäglichen Situationen wie beim Leseverstehen in der Schule, und diese Situationen dienen als Argumente für den Bedarf der schulischen Herkunftssprachenförderung. Ein großer Unterschied zwischen dem zweitsprachlichen Leser und dem muttersprachlichen Leser bestehe zum Beispiel in der Fähigkeit, Folgerungen zu ziehen (Ehlers 2008, 221). Der zweitsprachliche Leser sei zu eng an der sprachlichen Basis orientiert. Deswegen erzeuge er zu wenige Folgerungen und könne sich kein klares Bild von der beschriebenen Situation machen. Das Erkennen von wichtigen Wörtern, Konzepten und Propositionen, das den zweitsprachigen Lesern oft fehlt, sei eine Voraussetzung dafür, dass der Leser Folgerungen ziehen kann. Rehbein (1987, 115 ff.) hat ein Experiment durchgeführt, wobei er Nacherzählungen türkischer Schüler im Alter von 10 bis 12 Jahre untersucht hat. Wie Rehbein (1987, 113) feststellt, macht ein Kind bei der Versprachlichung komplexer erlebter, gehörter oder gelesener Sachverhalte nicht nur eine einzelne Äußerung, sondern stellt einen ganzen Diskurs aus mehreren Sprachhandlungen her. Die Fähigkeit einer Person, Gesamtheiten des sprachlichen Handelns zu realisieren, ist besonders bei Verkettungen sprachlicher Handlungen zu bemerken (Rehbein, 1987, 113). Mit Verkettungen meint Rehbein (1984, 113) Sprachhandlungen, die nacheinander durch denselben Sprecher ausgeführt werden.

Der Befund des Experiments war, dass die türkischstämmigen Kinder nach dem Vorlesen einer Geschichte auf Deutsch eine nur unvollständige Wiedergabe liefern

konnten. Nachdem sie dieselbe Geschichte in ihrer Muttersprache gehört hatten, waren sie in der Lage, eine vollständige Wiedergabe auf Deutsch zu machen (Rehbein 1987, 115).

Am Beispiel dieses Einzelfalles wurde deutlich, dass die Kinder über eine größere Abstraktionsfähigkeit in der Muttersprache verfügen. Rehbein (1987, 123) erklärt, dass erst die Rezeption in der Muttersprache eine Wiedergabe in der Zweitsprache ermöglicht. „Aus diesem Befund lässt sich allgemein ableiten: Voraussetzung für die Wiedergabe eines Textes ist das Verstehen, und dieses vollzieht sich in der Muttersprache“ (Rehbein 1987, 123). Dieses Experiment dient als Beispiel für zahlreiche neuere Untersuchungen, die zur Anerkennung der Bedeutung des schulischen Herkunftssprachenunterrichts beigetragen haben.

Die Stellung des Herkunftssprachenunterrichts kann in Deutschland abhängig von der politischen Situation in dem jeweiligen Bundesland stark variieren. Als Beispiel dafür berichtet der Internetartikel *Wie berücksichtigt der Schulunterricht die Herkunftssprachen der Schüler?* (Internetquelle 12) über die rechtliche Lage zur Herkunftssprachenförderung in Hessen. Wie oben festgestellt, war sie bis 1997 exemplarisch, und bis dahin war der Herkunftssprachenunterricht ein versetzungsrelevantes Pflichtfach. Infolge eines Regierungswechsels wurde der Herkunftssprachenunterricht ab dem Schuljahr 2000-2001 optional. Im selben Artikel wird die deutsche Situation mit anderen europäischen Ländern verglichen und es wird festgestellt, dass die Investitionen in Herkunftssprachenförderung in einigen anderen europäischen Ländern großzügiger sind. Das von Niehaus (2013) erwähnte parallele Lernen in der Erst- und Zweitsprache ist auch berücksichtigt worden:

In leistungstärkeren PISA-Ländern gibt es sowohl eine starke Förderung der Muttersprache als auch der Zielsprache. So erlernen ethnische Minderheiten in Schweden parallel ihre Muttersprache und Schwedisch. Dies geschieht mit muttersprachlichen Lehrern und Extraunterricht. In Holland erhalten Schulen für jedes Migrantenkind einen nahezu verdoppelten staatlichen Zuschuss. Die Bundesrepublik sollte sich von einer solchen Herangehensweise inspirieren lassen. (Internetquelle 12)

Der Wert des Herkunftssprachenunterrichts und herkunftssprachlicher Lehrer wird also berücksichtigt und Verbesserungsmöglichkeiten werden von den Beschulungsmodellen der anderen Länder gesucht. Darüber hinaus wird in demselben Artikel über eine Befragung von Schulleitern berichtet, aus der eine sehr positive Einstellung zum Herkunftssprachenunterricht hervorgeht. Überwiegend seien sie der Meinung, dass die Erteilung des Herkunftssprachenunterrichts eine Aufgabe der Schule ist. Die Förderung der Herkunftssprachen sei wichtig, damit die Schüler mit den Sprechern der gleichen Herkunftssprachen besser kommunizieren können. Sie waren auch der Ansicht, dass diese Sprachkompetenz die Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhöhe. Nur einige von den Schulleitern empfanden Herkunftssprachenunterricht als belastend für die Schüler und waren der Meinung,

dass dies den Erwerb der Zweitsprache sowie die Integration verhindert (Vgl. Internetquelle 12).

In Anlehnung an Niehaus (2013, 42) könnte man feststellen, dass besonders diejenigen Herkunftssprachen, deren Status nicht hoch ist, von den Förderungsmaßnahmen profitieren. Niehaus (2013, 43) stellt fest, dass gerade Kinder aus sozial-ökonomisch niedrigeren Gesellschaftsklassen Probleme mit der Zweisprachigkeit aufweisen und dies sei vor allem dann der Fall, wenn die Herkunftssprache nicht die Sprache der Majorität im Herkunftsland ist und dort kein hohes Ansehen genießt. Dann komme es häufig zum Problem der Halbsprachigkeit, und das Kind beherrsche keine von den zwei Sprachen ausreichend. Der schulische Herkunftssprachenunterricht hat die Möglichkeit, sowohl den Wert und die Interessantheit der Muttersprache des Schülers zu stützen als auch zur Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten des Schülers beizutragen.

Obwohl Kompetenzen in Bildungssprachen wie Englisch oder Französisch, als positiv und anstrebenswert betrachtet werden, bleiben oft Kinder, die mehrsprachigen Kompetenzen in anderen Herkunftssprachen haben, ohne Anerkennung. Niehaus (2013, 41) zufolge ist dies vor allem dann der Fall, wenn die Kinder erst im Kindergarten oder in der Schule in Kontakt mit der Landessprache kommen. Eine oftmals vertretene Annahme sei, dass der Gebrauch der Herkunftssprache wie Türkisch oder Italienisch als Ursache für die Schulprobleme angesehen wird.

Über die kognitiven Vorteile hinaus kann der Herkunftssprachenunterricht dazu beitragen, die Motivation der Schüler und eine positive Einstellung der Schüler gegenüber die Schule aufrechtzuhalten. Karakaşoğlu (Internetquelle 11) sieht den schulischen Herkunftssprachenunterricht als einen motivierenden Faktor für die Schüler an. Sie stellt fest, dass Schüler sich eher mit der Schule identifizieren, wenn sie merken, dass ihre Herkunftskultur, Sprache und Religion dort geschätzt werden. Sie betont, dass „Schüler mit Migrationshintergrund der Normalfall sind und keine Störfaktoren“. Karakaşoğlu meint, dass „sich mit früher Förderung viel korrigieren lässt, was im Elternhaus schief läuft“. Damit meint sie eine möglichst frühe Sprachförderung für Migrantenkinder (Internetquelle 11).

5.1.2 Kritik am Herkunftssprachenunterricht in Deutschland

Der Herkunftssprachenunterricht ist sowohl fachlich als auch öffentlich viel diskutiert worden. Die Hypothesen über unterstützende Verbindungen bzw. störende Interferenzen zwischen Herkunftssprache und Zweitspracherwerb sind im Zusammenhang von stark politisierten Auseinandersetzungen über die Sprachenpolitik und gewisse schulische Maßnahmen, wie den Herkunftssprachenunterricht, zu sehen (Esser 2006a, 251). Trotz der Untersuchungen die die Notwendigkeit des herkunftssprachlichen Unterrichts stützen, gibt es in Deutschland Kritiker, die den Herkunftssprachenunterricht als unnötig betrachten. Es sind sowohl Pädagogen als auch Wissenschaftler, die dem Herkunftssprachenunterricht gegenüber

skeptisch oder kritisch eingestellt sind und die die Hypothese über die Vorteile der Herkunftssprachenförderung in Frage stellen. Laut den Skeptikern verursacht die Zweisprachigkeit eine Überforderung bei den Kindern. Oft spielen die finanziellen Umstände eine Rolle beim Widerstand gegen die schulische Förderung der Herkunftssprachen der Migranten, und das Verzichten auf den Herkunftssprachenunterricht wäre den Kritikern zufolge damit zu begründen, dass die Zweisprachigkeit dem Kind nicht nützen wird, zumal wenn die Erstsprache keine Weltsprache ist.

Ein Beispielfall, der die widersprüchlichen Einstellungen der deutschen Lehrer zur Rolle der Herkunftssprache der Schüler veranschaulicht, stammt von Sevgi Gürbüz-Şahin, einer Lehrbeauftragten an der Universität Duisburg-Essen. Gürbüz-Şahin (2010, 306) berichtet oftmals erlebt zu haben, dass die der türkischen Sprache kritisch gegenüberstehenden Lehrer den Eltern immer wieder empfehlen, mit ihren Kindern Deutsch zu sprechen, auch wenn sie selbst die deutsche Sprache nicht gut genug beherrschen. Laut Gürbüz-Şahin (2010, 306) meinen diese Lehrer, dass dies der einzig mögliche Weg sei, die deutsche Sprache zu lernen. Dies zeigt den Mangel an Wissen, den Lehrer immer noch aufweisen. Die Eltern, die selbst nicht die Landessprache beherrschen, sollen sie nicht mit ihren Kindern sprechen.

Als Beispiele für Wissenschaftler, die sich oft gegen den schulischen Herkunftssprachenunterricht ausgesprochen haben, können Namen wie Esser und Hopf genannt werden. Um zu veranschaulichen, was für kontroverse Meinungen es über den Herkunftssprachenunterricht in Deutschland gibt, werden im Folgenden einige Stellungnahmen der obengenannten Personen vorgestellt und es wird kurz auf die Geschichte der Forschung zu Zweisprachigkeit und deren Folgen eingegangen.

Von den Zwanziger Jahren des letzten Jahrhunderts bis in die 1960er Jahre herrschte die Auffassung, dass die Bilingualität eher schädlich für die kognitive Entwicklung und die Identität von Kindern wäre. Diese Auffassung stammte einerseits von Untersuchungen, die ein „language handicap“ bei neu eingewanderten, bilingualen Kindern belegten, andererseits von Vermutungen, dass verschiedene sprachliche Register sich gegenseitig stören, und dass sie auch die kognitiven Prozesse sowie emotionalen Bedingungen stören (Esser 2006a, 251). Diese Auffassung ist, dank der Untersuchung von u.a. Pearl und Lambert (1962), verändert worden. Im Unterschied zu den früheren Untersuchungen fanden sie, dass bilinguale Kinder eher bessere kognitive Fähigkeiten und eine stärkere Identifikation mit der anderssprachigen Aufnahmegesellschaft haben als einsprachige Kinder. Der Soziologe Hartmut Esser (2006a, 251-252) meint trotzdem, dass Ergebnisse dieser Art nicht früher herauskamen, nur weil wichtige Hintergrundvariablen, z.B. Bildung und Status der Eltern, nicht kontrolliert wurden. Die meisten bilingualen Schüler waren neu- eingewanderte Kinder aus unteren Schichten, und der irreführende Eindruck „einer kognitiven Retardierung“ ist möglicherweise durch Zweisprachigkeit entstanden. Auch Esser (2006a, 252), der die Bedeutung der herkunftssprachlichen Förderung kritisiert hat, gibt zu, dass der aktuelle Stand zum Verhältnis zwischen Zweisprachigkeit und kognitiven Fähigkeiten der Interdependenztheorie entspricht

(kompetente bilinguale Sprecher, mit Rücksicht auf Hintergrundfaktoren, haben eher höhere kognitive Fähigkeiten und größeres Abstraktionsvermögen als monolinguale Sprecher), aber weist darauf hin, dass es ungeklärt ist, ob diese positiven Wirkungen am Erwerb der Bilingualität selbst liegen, oder daran, dass nur kognitiv besonders befähigte Personen eine kompetente Zweisprachigkeit erreichen.

Esser vertritt die Meinung, dass es keine empirisch geprüften Beweise dafür gibt, dass das Erlernen der Herkunftssprache wichtig ist für das Erlernen der Zweitsprache und versucht die Haltbarkeit der Interdependenztheorie zu widerlegen (Esser 2006a, 265 ff.). Er stellt fest, dass bereits in einer Reihe von Untersuchungen versucht wurde, die Interdependenz-Hypothese empirisch zu prüfen. Das Ergebnis sei gemischt gewesen: es gebe Hinweise sowohl auf die Triftigkeit als auch theoretische Kritik an der Hypothese selbst, an methodischen Einzelheiten der Studien, z.B. den Stichproben und den Operationalisierungen, und besonders an der oft unbesehenen Interpretation von etwa gefundenen Kovariationen zwischen L1- und L2-Erwerb als Beleg für das Vorliegen einer kausalen Beziehung. Der Haupteinwand ist nach Esser (2006a, 265) „die in so gut wie allen empirischen Studien nicht weiter kontrollierte Möglichkeit einer Scheinbeziehung zwischen der Entwicklung einer L1 und einer L2 über gemeinsam darauf wirkende Drittvariablen.“

In einer Debatte (Internetquelle 11) hat Esser sich auf der finanziellen Ebene gegen die schulische Herkunftssprachenförderung ausgesprochen. Seiner Meinung nach sollte alles Geld in die Deutschförderung gesteckt werden, besonders weil die Mittel für die Maßnahmen begrenzt sind. Die Sprache des Aufnahmelandes – in diesem Fall also Deutsch – sei der allerwichtigste Schlüssel für den Bildungs- und Berufserfolg. Er behauptet ferner, dass die Muttersprache, wenn es weder Deutsch noch Englisch ist, im Berufsleben kaum jemandem nützt (vgl. Internetquelle 11).

Sprachen sind wie Währungen, sie haben einen unterschiedlichen Verkehrswert. Und da ist Englisch normalerweise wichtiger als Finnisch, Slowenisch oder Türkisch. In der Regel bringt, mit Ausnahme von Englisch, die Muttersprache auf den entscheidenden Feldern von Bildung und Beruf keinen Gewinn. (Internetquelle 11)

Wie der Äußerung zu entnehmen ist, ist Esser (2006b, 4) der Ansicht, dass die neben der Sprache des Aufnahmelandes zusätzliche Beherrschung der Muttersprache für den Schulerfolg und den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt irrelevant ist. Esser (2006b, 2-3) ist der Auffassung, dass die kompetente Bilingualität sowieso eine Ausnahme bleiben wird. Seine Begründung dafür ist, dass Bedingungen, die den Zweitsprachenerwerb fördern, meistens einer Beibehaltung und kompetenten Beherrschung der Muttersprache entgegenwirken.

Esser (2006b, 3) betont, dass beim schulischen Erfolg fast ausschließlich Kompetenzen in der Zweitsprache entscheidend seien. Er ist davon überzeugt, dass der Herkunftssprachenunterricht keinen erkennbaren Einfluss auf die Schulleistungen der Migrantenkinder hat. „Eine besondere Wirkung von Programmen der bilingualen Erziehung auf das Erlernen der Landessprache und die schulischen Leistungen wird

(bislang) durch die empirische Forschung nicht bestätigt” (Esser 2006b, 3). Ähnliche Ansichten wie Esser hat Diether Hopf, emeritierter Professor für Schulpädagogik. Hopf (2005, 245) stellt fest, dass die Beherrschung der Verkehrssprache, d.h. des Deutschen, der Schlüssel zum Schulerfolg ist und dass die Lesekompetenz die wichtigste Voraussetzung für den Lernerfolg in zentralen Schulfächern ist. Seiner Meinung nach soll vor allem die verfügbare und aktive Lernzeit für die Verkehrssprache ausgeweitet werden. Völlig lehnt er den Herkunftssprachenunterricht nicht ab, was der folgenden Äußerung zu entnehmen ist. “Sobald die Schüler mit Migrationshintergrund die Verkehrssprache beherrschen und im Lehrplan auf der Höhe ihrer Mitschüler sind, sollte dann auch wahlweise Unterricht in den Herkunftssprachen angeboten werden [...]“ (Hopf 2005, 249)

Laut Hopf (2005, 245) soll ein bestimmtes Niveau in der Zweitsprache erreicht werden, bevor es überhaupt Sinn macht, schulische Lernzeit für den Erhalt oder Ausbau der Kompetenzen in der Herkunftssprache bereit zu stellen. Hopf (2005, 245 ff.) macht eine Reihe von Vorschlägen, was durchdacht und getan werden müsste, damit Schüler mit Migrationshintergrund in der Zweitsprache das Niveau ihrer Mitschüler erreichen können. Dabei berücksichtigt er die heterogenen Bedürfnisse und Altersgruppen. Es müsse unterschiedliche Maßnahmen für die in Deutschland geborenen Kinder mit Migrationshintergrund und für die Kinder geben, die erst im Schulalter nach Deutschland gekommen sind.

Die Arbeitsmarkteffekte der Zweitsprachigkeit sind ein weiteres umstrittenes Thema und ein weiteres Argument, die Notwendigkeit des Herkunftssprachenunterrichts zu widerlegen. Esser (2006a, 469 ff.) zufolge gibt es nur wenig Studien, die positive Effekte des Bilingualismus auf dem Arbeitsmarkt bestätigen. Bei den meisten Migrantengruppen seien die Effekte der Beherrschung einer anderen Erstsprache als Deutsch sehr gering, weil auch die Gruppengröße verschiedener, seltener Herkunftssprachen und damit die Märkte, in denen die Zweisprachigkeit nützlich sein könnte, gering sind. Der Bilingualismus lohne sich normalerweise nicht, auch wenn die zweite Sprache einen besonderen regionalen oder globalen Wert hätte. Obwohl Esser die Arbeitsmarkteffekte als ein Gegenargument gegen den schulischen Herkunftssprachenunterricht benutzt, gibt es zum gleichen Phänomen auch entgegengesetzte Meinungen.

5.2 Finnische Diskussion über die Notwendigkeit des Herkunftssprachenunterrichts

In diesem Kapitel werden in Finnland verwendete Argumente für und gegen den Herkunftssprachenunterricht behandelt. Zuerst wird kurz auf das Thema Geschichte des Herkunftssprachenunterrichts in Finnland eingegangen, das in Finnland viel später aktuell wurde als in Deutschland.

In Finnland wurde Herkunftssprachenunterricht zum ersten Mal in den 1970er Jahren erteilt. Damals handelte es sich um Kinder mit Flüchtlingshintergrund. Im Jahr 1987 wurde der Unterricht auch für andere Migrantenkinder eingeführt. Die Umstände,

unter denen die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Finnland angefangen hat, haben die damaligen Richtlinien beeinflusst: es gab nur wenig Migranten und nur wenige Sprachgruppen (Saukkonen 2013, 203). Die Linienführungen verknüpften sich stark mit den Flüchtlingen, den Asylsuchenden und den ingermanländischen Aussiedlern. Es wurde angenommen, dass wenigstens ein Teil von diesen Menschen später zurückkehren würde, genau wie die meisten der in den 1970er Jahren angekommenen Chilenen.

Am Anfang der 1990er Jahre hat das Unterrichtsministerium mehrere Maßnahmen hinsichtlich der Grundlagen des Staatszuschusses für den Ergänzungsunterricht für Migrantenschüler festgelegt. Die Entwicklung der sprachlichen Rechte basiert zum Teil auf den legislativen Festlegungen im Rahmen der traditionellen Minderheitsgruppen² in Finnland. In der heutigen Form wird Herkunftssprachenunterricht seit ungefähr 20 Jahren erteilt. Seit 1995 haben die finnischen Städte und Kommunen die Möglichkeit, Staatszuschüsse für die Aufrechterhaltung der Herkunftssprachen der Migrantenschüler zu beantragen.

5.2.1 Argumente für den Herkunftssprachenunterricht in Finnland

Das finnische Schulsystem steht allgemein den Schülern mit Migrationshintergrund sowie der zunehmenden Multikulturalität positiv gegenüber und die Schüler werden dazu ermutigt, die eigene ethnische oder kulturelle Identität zu bewahren (Saukkonen 2013, 130). Dem Unterrichtsministerium zufolge ist es ein Ziel des neunjährigen Einheitsunterrichts, den nach Finnland eingewanderten Schülern Mittel für eine gleichwertige Teilnahme anzubieten. Ein wesentliches Mittel für die Bewahrung und Aufrechterhaltung der eigenen Sprache und Kultur ist die Möglichkeit zur Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht. Die Kenntnisse in der Muttersprache und die Anerkennung der eigenen kulturellen Herkunft werden als wertvoll an sich betrachtet, und gleichzeitig wird deren Bedeutung bei der Eingliederung in die Gesellschaft geschätzt. Darüber hinaus steckt dahinter die Richtlinie, dass das Kind das nicht vergessen soll, was es schon einmal gelernt hat. Damit sind die eigene Herkunftssprache und z.B. die Lesekenntnisse gemeint (Saukkonen 2013, 130).

Wie Lasonen (2008, 266) meint, bringt der Bilingualismus dem Kind linguistische, kognitive und auch neurologische Vorteile und unterstützt die ethnische Identität und das harmonische Persönlichkeitswachstum sowie die Entwicklung des Denkvermögens, der Sprachfähigkeit, der Selbstverwirklichung und der kommunikativen Kompetenzen. Mit Rücksicht darauf wäre die folgende Situation traurig:

² In der Gesetzgebung werden Samen und Romani erwähnt, auch wenn diese keine offiziell anerkannten Minderheitsgruppen in Finnland sind (Saukkonen 2013, 121-122).

Ohne die Unterstützung der Weiterentwicklung der Muttersprache (L1) werden Immigrantenkinder in das öffentliche Schulsystem als einsprachige Sprecher ihrer Muttersprache (L1) eingegliedert, aber verlassen das Schulsystem als einsprachige Sprecher der Landessprache (L2) – eine schlimme Folge einer Sprachpolitik, die versäumt, die Muttersprache (L1) zu unterstützen. (Lasonen 2008, 266)

Auch Mäkelä (2007, 14-15) stellt fest, dass eine gute Beherrschung der Muttersprache dem Kind dabei hilft, seine Wurzeln zu kennen und sich in die neue Heimat zu integrieren. Mäkelä (2007, 14-15) verweist auf Untersuchungen in verschiedenen Ländern, die gezeigt haben, dass gute Kenntnisse in der Muttersprache den Zweitspracherwerb fördern. Laut Mäkelä (2007, 15) ist die Aufrechterhaltung der Muttersprache der Migranten aus dem Blickwinkel der Gesellschaft eine lohnende Investition. Die vielseitigen Sprachkenntnisse fördern die internationale Zusammenarbeit und Interaktion, den Dialog zwischen Kulturen und Religionen sowie die Entwicklung des Geschäfts- und Wirtschaftslebens. Anders als Esser (s.o. 5.1.2) meint Mäkelä, dass die Kenntnisse in einer aus der finnischen Perspektive seltenen Sprache einem auf dem Arbeitsmarkt nützen können.

Das Ratgeberbuch „Mehrsprachigkeit – eine wertvolle Ressource“ von Kielten mosaiikki ry (2012), das in den Schulen der Stadt Tampere verteilt wird, stützt sich auf die folgenden Argumente:

- die frühe Kindheit ist eine günstige Zeit fürs Sprachenlernen, aber die eigene Muttersprache kann verloren gehen, wenn sie nicht gefördert wird,
- die Mehrsprachigkeit kann Gedächtnisbeeinträchtigungen verhindern,
- die Herkunftssprache ist eine Familie, Verwandtschaft und Freunde verbindender Faktor und ein wichtiger Teil des Verständnisses des Kindes von sich selbst.

Der Politikwissenschaftler Pasi Saukkonen (2013, 202ff.) erörtert das Funktionieren des Herkunftssprachenunterrichts in Finnland und legt Verbesserungsmöglichkeiten dar. Saukkonen betont die Vorteile der schulischen Herkunftssprachenförderung und stellt fest, dass die Angebote an Herkunftssprachenunterricht vor allem als ein prinzipielles Signal dafür dienen, dass die sprachliche Vielseitigkeit und die Mehrsprachigkeit einer Person von der Gesellschaft anerkannt werden. Allein dieses Signal sei in gewissem Sinne ausreichend. Trotzdem meint Saukkonen, (2013, 202) dass Maßnahmen zur Förderung des Herkunftssprachenunterrichts notwendig sind. Der Unterricht wird umfassend organisiert: im Jahr 2011 wurde Herkunftssprachenunterricht für 13 000 Schüler in ungefähr fünfzig Sprachen erteilt. Der Umfang des Unterrichts hat ständig zugenommen, aber im Vergleich zur Zunahme der Anzahl der Migranten ist der Zuwachs gering. Wenn Herkunftssprachenunterricht in einer Sprache nicht angeboten wird, liegt dies meistens am Mangel an Lehrern (Saukkonen 2013, 131). Zum Beispiel nimmt von den russischsprachigen Schülern weniger als ein Drittel am Herkunftssprachenunterricht teil. Auch in anderen Herkunftssprachen nehmen keineswegs alle Schüler, die das Recht daran haben, am

Herkunftssprachenunterricht teil. Daraus folgt, dass die für den Unterricht gesetzten Ziele bei diesen Kindern nicht verwirklicht werden können. Zu diesem Problem hat sich die Migrations- und flüchtlingspolitische Kommission schon in den 1990er Jahren geäußert. Die Kommission hat damals vorgeschlagen, dass der Umfang des Herkunftssprachenunterrichts auf drei oder vier Wochenstunden angehoben wird. Ein anderer Verbesserungsvorschlag von Saukkonen (2013, 202-202) betrifft gerade den Umfang des Unterrichts, der momentan maximal zwei Stunden pro Woche beträgt. Es sei unrealistisch sich vorzustellen, dass alle vom Schulministerium gesetzten Ziele des Herkunftssprachenunterrichts im Rahmen von zwei Wochenstunden erreicht und aufrechterhalten werden könnten, zumal wenn es sich um kleinere Sprachgemeinschaften handelt, bei denen die Herkunftssprache hauptsächlich nur in familiärer Umgebung benutzt wird. Deswegen solle der Unterricht umfangreicher werden.

Unter Linguisten sind die Einstellungen gegenüber der Herkunftssprachenförderung weitgehend positiv: Suomi toisena kielenä -opettajat ry³ (Internetquelle 13) spricht sich für den schulischen Herkunftssprachenunterricht aus. Der Verein spricht sich dafür aus, dass recherchiert werden sollte, wie die Herkunftssprachen der Schüler besser genutzt werden könnten und welche Sprachen im zukünftigen Finnland am wichtigsten wären. Eine Alternativ wäre dem Verein zufolge die Umwandlung der Herkunftssprache in eine schulisch gelernte A-Sprache⁴, mit der schon in der ersten Klasse angefangen wird. Bisher ist dieser Entwurf allerdings nicht weiterentwickelt worden.

5.2.2 Kritik am Herkunftssprachenunterricht in Finnland

In Finnland werden die Angebote am Herkunftssprachenunterricht in der Öffentlichkeit hauptsächlich von Politikern kritisiert, die auch anderen Investitionen in Migranten, u.a. hinsichtlich der Anzahl der Kontingentflüchtlinge, kritisch gegenüberstehen. Zum Beispiel der umstrittene Politiker, Linguist und ehemalige Vorsitzende des Verwaltungsausschusses⁵, Jussi Halla-aho, meint, „[e]s ist nicht die Aufgabe der Schule, Unterricht in allerlei Minderheitssprachen anzubieten“ (Internetquelle 14) Halla-aho stellt fest, dass es wichtig ist, in der Schule Sprachen zu unterrichten, aber meint andererseits, dass Finnland damit aufhören sollte, Herkunftssprachenunterricht zu organisieren um die kulturelle Identität der Einwanderer aufrechtzuhalten. Der Herkunftssprachenunterricht an sich löse keine Integrationsprobleme. Halla-aho begründet seine Meinung anhand des Beispiels aus Frankreich, wo der Herkunftssprachenunterricht die Integration der Migranten nicht gefördert habe. Halla-ahos Meinungen sind den Meinungen von Esser (s.o.) ähnlich:

³ Verein für Lehrer von Finnisch als Zweitsprache.

⁴ In Finnland ist die A-Sprache die erste schulisch gelernte Fremdsprache. Die A-Sprache lernt man ab der dritten Klasse der neunjährigen Einheitsschule.

⁵ Der Verwaltungsausschuss des finnischen Parlaments ist für Migration zuständig.

weil die Mittel für die Maßnahmen begrenzt sind, soll das Geld nicht in Herkunftssprachenförderung gesteckt werden.

Weil das Thema Herkunftssprachenunterricht umstritten ist und weil über die Veranstaltung des Unterrichts noch verhältnismäßig wenig Erfahrungen vorhanden sind, ist es nicht überraschend, dass von gleichen Personen sowohl Unterstützung und Verbesserungsvorschläge als auch kritische Meinungen stammen. In dem folgenden Beispielsfall handelt es sich nicht darum, ob der Herkunftssprachenunterricht an sich notwendig ist, sondern eher darum, für wen und in welchem Umfang der Unterricht angeboten werden soll. Obwohl Saukkonen (2013) Verbesserungsvorschläge (s.o S. 37) für den schulischen Herkunftssprachenunterricht macht, kann eine seiner Stellungnahmen als Kritik betrachtet werden: Saukkonen (2013, 203) meint, dass für den Herkunftssprachenunterricht in Finnland sehr ehrgeizige Ziele⁶ gesetzt worden sind. Das Erreichen dieser Ziele sei nicht möglich ohne ausreichende Investitionen sowohl vom Organisator des Unterrichts als auch von den am Unterricht teilnehmenden Schülern. Wenn dies nicht gelingt, bestehe die Gefahr, dass die Ressourcen von beiden Seiten, von Schülern und von der Gesellschaft, verschwendet werden, ohne dass einer konkret vom Unterricht profitiert. Saukkonen (2013, 203) vermutet, dass für alle nach Finnland einwandernden fremdsprachigen Kindern auch in der Zukunft kaum ein so umfangreiches Angebot an Herkunftssprachenunterricht möglich ist, dass dies - auch in der Zusammenarbeit mit Familie und nächster Umgebung - dazu reichen würde, eine Beibehaltung und Weiterentwicklung der guten herkunftssprachlichen Kompetenz zu garantieren. Deswegen schlägt Saukkonen (2013, 203) vor, dass die Anzahl der für den Unterricht Berechtigten begrenzt werden könnte. So könnte der Umfang des Unterrichts vermehrt und dessen Qualität verbessert werden. Mit Zunahme des Umfangs meint Saukkonen nicht nur eine größere Stundenanzahl, sondern eine Umgestaltung des Unterrichts dergestalt, dass die Schüler und ihre Eltern echtes Interesse am Herkunftssprachenunterricht hätten. Das Interesse könnte laut Saukkonen zum Beispiel dadurch geweckt werden, dass der Herkunftssprachenunterricht kein zusätzliches Angebot wäre, sondern ein eigenständiges Schulfach. Saukkonen macht einige Vorschläge für Reform des Unterrichts. Als Alternative sieht Saukkonen (2013, 203-204) die Begrenzung des Herkunftssprachenunterrichts auf „wirkliche Einwandererkinder“. Mit „wirklichen Einwandererkindern“ meint Saukkonen die im Ausland geborenen Kinder der Migranteltern. Die in Finnland geborenen Kinder der Migranteltern hätten in dieser Vision kein Recht auf Herkunftssprachenunterricht. Eine andere Alternative zur Begrenzung des Rechts auf Herkunftssprachenunterricht wäre, dass nur Flüchtlinge und die eine Aufenthaltserlaubnis erhaltenen Asylsuchenden sowie ihre in Finnland geborenen Kinder das Recht auf den Unterricht hätten. Diese Vision entspricht der herkunftssprachenunterrichtlichen Wirklichkeit in den 1970er Jahren. Saukkonen (2013, 204) begründet seinen Vorschlag mit den Motiven der nach Finnland einwandernden Menschen. Er meint, dass Flüchtlinge und Asylsuchende oft ihre

⁶ Auf die für den Herkunftssprachenunterricht in Finnland gesetzten Ziele wird in Kapitel 6 eingegangen.

Heimat weniger freiwillig verlassen als andere Migranten. Von den anderen Migranten kann Saukkonen (2013, 204) zufolge daher eine stärkere Motivation zur Integration erwartet werden als z.B. von Flüchtlingen. Bei Flüchtlingen und Asylsuchenden dient die mögliche Zurückwanderung als eine Begründung für die schulische Aufrechterhaltung der Herkunftssprache.

Für eine totale Abschaffung des Herkunftssprachenunterrichts plädiert Saukkonen nicht, weil die Gesellschaft in dem Fall ein Assimilation voraussetzendes, nationalistisches Signal schicken würde. Auch die Vorteile, die der Herkunftssprachenunterricht mit sich bringen kann, würden nicht genutzt werden.

Genau wie die Meinungen von Saukkonen (2013) können auch die Stellungnahmen und Vorschläge des Vereins der Lehrer von Finnisch als Zweitsprache (Internetquelle 13) aus dem Blickwinkel des Herkunftssprachenunterrichts als widersprüchlich betrachtet werden. Besonders ein Entwurf kann aus Sicht der Förderung des schulischen Herkunftssprachenunterrichts als kontraproduktiv betrachtet werden: Es wird vorgeschlagen, dass die Ressourcen für den Unterricht besonders auf die frühkindliche und vorschulische Erziehung sowie auf die unteren Klassen der Einheitsschule konzentriert würden. Der Vorschlag an sich ist vernünftig, weil die Förderung der Erstsprache besonders bei den neuzugezogenen jungen Migrantenkindern, die noch über keine kognitiv-schulbezogenen Sprachfertigkeiten verfügen, eine große Rolle spielt. Daraus könnte man aber folgern, dass der Herkunftssprachenunterricht nach dem Verein in den oberen Klassen nicht notwendig ist. Andererseits gibt der Verein zu, dass das Herkunftssprachenlernen günstigenfalls nicht nur die Kenntnisse in der Herkunftssprache stärken kann, sondern auch die ausgeglichene Entwicklung der mehrsprachigen Identität des Schülers und das Lernen von anderen Sprachen und anderen Schulfächern fördern kann.

5.3 Vergleichende Zusammenfassung

Über die Folgen der Zweisprachigkeit gibt es in Finnland, genau wie in Deutschland, unterschiedliche Meinungen. Es sind zwei wissenschaftliche Standpunkte zu finden: Einerseits wird die frühe Zweisprachigkeit als ein Vorteil betrachtet, die die Auffassungsgabe verbessert und vielseitige Lernbereitschaft und Anpassungsfähigkeit mit sich bringt. Andererseits meinen die Skeptiker, dass die frühe Zweisprachigkeit Halbsprachigkeit und Überforderung verursacht. Über die Notwendigkeit der Herkunftssprachenförderung sprechen nicht nur Wissenschaftler, sondern auch Pädagogen und Politiker, deren Interesse die finanzielle Seite betrifft. Finnland hat eine lange Tradition mit der Zweisprachigkeit, aber nur kurzfristige Erfahrungen mit Migranten, deren Integration in die Gesellschaft und der Aufrechterhaltung der Migrantensprachen. Deutschland dagegen hat eine längere Erfahrung mit Migranten, aber eine klare Vorstellung von Deutschland als einem einsprachigen Land. Aus diesem Ausgangspunkt ist es sehr interessant zu beobachten, was für Meinungen Pädagogen, Wissenschaftler und Politiker vertreten.

Als Beispiel für kritische Meinungen zum Herkunftssprachenunterricht in Finnland wurde drei Momente hervorgehoben. Als Beispiel für einen migrationskritischen Politiker wurde die Position des Abgeordneten Jussi Halla-aho zur Notwendigkeit des Herkunftssprachenunterrichts vorgestellt. Seine Stellungnahme ähnelt der des deutschen Soziologen Hartmut Esser: die Investitionen an Herkunftssprachenunterricht sind überhaupt nicht notwendig.

Als Verteidiger des Herkunftssprachenunterrichts in Finnland könnte Saukkonen (2013) anhand seiner Entwicklungsvorschläge gesehen werden. Einige seiner Vorschläge für die Erneuerung des Herkunftssprachenunterrichts sind meiner Meinung nach zwar ungerecht und teilweise unlogisch: Ob die mögliche Zurückwanderung der Migrantenschüler überhaupt als Grund für das Recht auf den schulischen Herkunftssprachenunterricht betrachtet werden kann, ist meiner Meinung nach fragwürdig. Doch wenn ja, soll nicht vergessen werden, dass nicht nur Flüchtlinge und Asylsuchende mögliche Zurückwanderer sind, sondern es auch eine Gruppe von sonstigen Migranten gibt (siehe S. 12), die eventuell auch in ihre Heimat zurückkehren. Auch Kinder von diesen Menschen sollen das Recht auf die Beibehaltung ihrer Muttersprache und auf den schulischen Herkunftssprachenunterricht haben.

In Finnland wird der Herkunftssprachenunterricht u.a. vom Verein der Lehrer für Finnisch als Zweitsprache als vorteilhaft betrachtet. Der Verein vertritt ähnliche Meinungen wie Yasemin Karakaşoğlu über eine möglichst frühe Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Der Vorschlag über Investitionen in den Herkunftssprachenunterricht, mit dem schon in der ersten Klasse angefangen würde, scheint meiner Meinung nach logisch: um kognitiv-schulbezogene Sprachfertigkeiten in der Zweitsprache erwerben zu können, muss das Kind in Anlehnung an die Interdependenzhypothese diese zuerst in der Erstsprache erworben haben. Besonders für neuzugezogene Migrantenkinder, die noch nicht oder nur wenig die Zweitsprache beherrschen, wäre ein möglichst früher Herkunftssprachenunterricht nützlich, weil die kognitiv-schulbezogenen Fähigkeiten dann über die Erstsprache erworben werden könnten, ohne dass das Kind sie später nochmals über die Zweitsprache erwerben müsste.

Im Allgemeinen hat es keine großen Debatten über die schulische Herkunftssprachenförderung in der Öffentlichkeit gegeben. Die Frage, ob es den Unterricht überhaupt in den Schulen geben soll, taucht gelegentlich besonders im Zusammenhang mit politischen Diskussionen über die finanzielle Situation auf. Die übrige Diskussion zu dem Thema hat sich eher auf den Umfang des Unterrichts konzentriert sowie auf die Begrenzung der Anzahl der für den Unterricht berechtigten Schüler.

Eine Besonderheit in den in dieser Arbeit vorgestellten finnischen Argumenten im Vergleich zu den deutschen ist, dass aus gleicher Richtung, d.h. von den gleichen Personen, sowohl Kritik als auch Unterstützung für den schulischen Herkunftssprachenunterricht stammen. In Deutschland dagegen scheinen die

Verteidiger bzw. Kritiker des schulischen Herkunftssprachenunterrichts eindeutiger entweder dafür oder dagegen zu stehen.

6 Case-Studie: Die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere

In diesem Kapitel wird eine Case-Studie vorgestellt, deren Ziel es ist, die Rahmenpläne und die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in einer deutschen und in einer finnischen Stadt zu untersuchen. Die Städte sind Bielefeld in Nordrhein-Westfalen und Tampere in Finnland. Die Wahl dieser Städte wird in Unterkapitel 6.1 begründet. Um zu zeigen, warum ein repräsentativer Vergleich zwischen Deutschland und Finnland in diesem Fall nicht möglich ist, wird in Unterkapitel 6.2 zunächst auf die unterschiedlichen Zuständigkeiten für Schulpolitik in den beiden Ländern eingegangen. Vor der Vorstellung der Richtlinien über den Herkunftssprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen und Finnland wird in Unterkapitel 6.3 ein Blick auf die zwei in Europa praktizierten Konzepte der Herkunftssprachenförderung für Migrantenkinder geworfen..

Der Kern dieses Kapitels besteht in der Vorstellung und dem Vergleich der Rahmenpläne und der Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere. Weil in Bielefeld die Gesetze des Landes Nordrhein-Westfalen gelten und in Tampere die der finnischen Zentralregierung, werden die Schulgesetze des Landes NRW und Finnlands in Unterkapitel 6.4 vorgestellt.

Schließlich wird die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere anhand der Leitideen, gelernten Sprachen und Teilnehmerzahlen vorgestellt. Zum Schluss werden die wichtigsten Ähnlichkeiten und Unterschiede in den Rahmenplänen und im Unterricht zusammengefasst.

Die Informationsgewinnung über die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in beiden Städten war anspruchsvoll. Weil die Städte alle Informationen z.B. über die Anzahl der in der Stadt wohnenden Kinder je nach Sprachgruppen, über die Teilnahme am Unterricht und über alle verschiedenen Sprachgruppen nicht abspeichern, war es nicht möglich, für diese Case-Studie alle gewünschten Informationen entsprechend von beiden Städten zu bekommen. Als wichtigstes Ergebnis dieser Studie betrachte ich daher den Vergleich zwischen den Rahmenplänen.

6.1 Warum Bielefeld und Tampere?

Für die vergleichende Case-Studie wollte ich zwei ungefähr gleich große Städte auswählen. Weil der Zugang zu Informationen und Daten über die konkrete Veranstaltung des Herkunftssprachenunterrichts schwierig ist, war es am

zweckmäßigsten, von den größeren finnischen Städten gerade meine Heimatstadt Tampere auszuwählen. Von der deutschen Seite war es wichtig, dass die Stadt im Bundesland Nordrhein-Westfalen liegt, weil gerade dieses Bundesland unter dem Aspekt der Förderung der Herkunftssprachen der Migranten am interessantesten ist. Eine vergleichbare Stadt in Nordrhein-Westfalen zu finden und von dort die notwendigen Informationen zu erlangen war nicht einfach, sondern ist erst nach zahlreichen Erkundigungen und Kontaktaufnahmen gelungen. Die vorhandenen Auskünfte über den Herkunftssprachenunterricht in Bielefeld haben einen Vergleich zwischen einer deutschen und einer finnischen Stadt ermöglicht. Die Städte sind von der Größe ähnlich⁷ und in beiden Städten gibt es eine bedeutende Migrantenpopulation.

Die Stadt Bielefeld liegt im bevölkerungsreichsten Bundesland Deutschlands, Nordrhein-Westfalen, und ist die größte Stadt der Region Ostwestfalen-Lippe. Bielefeld wird als Stadt der Wissenschaften und Innovationen beschrieben und hat mehrere Fachhochschulen sowie eine Universität. In Bielefeld leben über 100.000 Menschen mit Migrationshintergrund.

Tampere liegt in Westfinnland und ist nach Helsinki und Espoo die drittgrößte Stadt Finnlands und die größte skandinavische Stadt, die im Binnenland liegt. Tampere ist eine Industriestadt und hat zwei Universitäten. Im Vergleich zu anderen finnischen Großstädten (Helsinki, Turku) wohnen die Migranten in Tampere relativ unsegregiert überall in der Stadt (Internetquelle 17).

6.2 Unterschiedliche Zuständigkeiten für Schulpolitik in Deutschland und Finnland

Die Bundesrepublik Deutschland besteht aus 16 Bundesländern, die alle ihre eigenen Gesetze im Bereich der Bildungspolitik sowie in anderen Bereichen erlassen. Das Schulwesen in der Bundesrepublik ist nicht national einheitlich geregelt. Daher ist auch die Beschulung von Kindern mit Migrationshintergrund nicht einheitlich, und in Deutschland werden verschiedene Formen des herkunftssprachlichen Unterrichts praktiziert.

In Deutschland wird die vorschulische Erziehung und Bildung durch Kinderkrippen (0-3 Jahre) und Kindergärten (3-6 Jahre) erteilt. In einigen Bundesländern gibt es Vorschulkindergärten oder Vorschulklassen für 5-Jährige, aber der Besuch der Vorschule ist bei deutschen Kindern nicht so üblich wie bei finnischen, von denen mehr als 90% die Vorschule besuchen. Die Schulpflicht beginnt in allen deutschen Bundesländern im sechsten Lebensjahr des Kindes und endet, wenn das Kind 18 wird. Kennzeichnend für das deutsche Schulsystem ist „die horizontale Ausrichtung mehrerer, nebeneinander herlaufenden Schulformen“ (Niehaus 2013, 29).

Nordrhein-Westfalen hat im Rahmen der Schulpolitik besondere Aufmerksamkeit auf die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts gerichtet, und daher habe ich

⁷ Bielefeld hat 327 000 Einwohner, die Stadtregion Tampere 313 000 Einwohner.

gerade dieses Bundesland für diese Case-Studie ausgewählt. In den neuen Bundesländern (der ehemaligen DDR), wo der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund deutlich niedriger ist als in den alten Bundesländern, wird soweit kein Herkunftssprachenunterricht angeboten. Nordrhein-Westfalen kann daher als Bahnbrecher im Bereich der schulischen Förderungsmaßnahmen für Migranten beschrieben werden.

In Finnland ist die höchste für den Unterricht zuständige Instanz das Unterrichtsministerium, dem die Schulverwaltung untergeordnet ist. In Finnland werden Kinder ein Jahr später eingeschult als in Deutschland. Im Alter von sieben beginnt die neun Jahre umfassende Schulpflicht. Die neunjährige finnische Einheitsschule besuchen alle Kinder, und im Anschluss daran besucht ungefähr die Hälfte der Schüler die gymnasiale Oberstufe und die andere Hälfte absolviert eine Berufsausbildung.

Finnland ist offiziell ein zweisprachiges Land, und hat daher einen anderen Ausgangspunkt zur mehrsprachigen Beschulung von Kindern und zu Rechten sprachlicher Minderheiten als Deutschland. Die offiziellen Sprachen Finnlands sind Finnisch und Schwedisch. Obwohl der Anteil der Schwedischsprachigen in Finnland nur ungefähr 5 % beträgt, hat die Minderheitsbevölkerung aus historischen und geographischen Gründen eine gleichberechtigte Stellung neben der Mehrheitsbevölkerung. Die schwedischsprachige Bevölkerung wohnt in bestimmten Gebieten in Finnland: die Mehrheit wohnt an der West- und Südküste sowie auf Åland⁸. Darüber hinaus gibt es in Finnland sogenannte Sprachinseln, kleine Sprachgemeinschaften innerhalb eines größeren fremden Sprachgebiets. Zum Beispiel hat die Stadt Tampere eine schwedischsprachige Minderheit, und kann daher als eine Sprachinsel betrachtet werden (Knubb-Manninen 2008, 280).

Finnland und Schweden haben eine lange gemeinsame Geschichte, weil Finnland bis Anfang des 19. Jahrhunderts ein Teil von Schweden war. In der neuesten Geschichte von Finnland und Schweden ist die in den 1960er Jahren erfolgte Auswanderung von Finnen nach Schweden ein Faktor, der bis heute dazu beigetragen hat, dass in Finnland die Bewahrung der Herkunftssprache einen besonderen Wert hat. Aufgrund der schlechten Arbeitssituation in Finnland in den 1960er und 1970er Jahren sind 300 000 Finnen nach Schweden ausgewandert. Die Finnen selbst haben es damals für wichtig gehalten, ihre Herkunftssprache in der neuen Heimat aufrechtzuerhalten. Von Finnland wurden sogar Lehrer nach Schweden geschickt, damit die Kinder der finnischen Einwanderer ihre Sprachkenntnisse nicht verlieren würden. Das Ziel der Finnen in Schweden war am Anfang das gleiche wie das der Arbeitsmigranten in

⁸ Åland (finn. Ahvenanmaa) besteht aus Inseln und Schären in der Ostsee zwischen Schweden und Finnland und ist eine autonome Region Finnlands.

Deutschland: im Ausland Geld zu verdienen und dann in die Heimat zurückzukehren (Internetquelle 16).

Die Schwedenfinnen sind eine der ältesten Migrantengruppen in Schweden, und sie erhielten einen Minderheitenstatus im Jahr 2000. Der Minderheitsstatus gibt den Finnischsprachigen das Recht, in den Regionen Finnisch bei Behörden und Gerichten zu verwenden, dort wo die Sprache in ausreichendem Maße benutzt wird (Knubb-Manninen 2008).

Laut dem finnischen Sprachgesetz haben der Staat sowie die zweisprachigen Gemeinden die Pflicht, alle Bürger in ihrer eigenen Muttersprache zu bedienen. Über alle Ereignisse muss in beiden Sprachen informiert werden, in der Praxis wird das Informieren aber nicht unbedingt in gleichem Umfang in beiden Sprachen umgesetzt. Die schwedischsprachigen Bürger haben das Recht, Unterricht in ihrer eigenen Muttersprache zu bekommen. Weil der Hauptanteil der schwedischsprachigen Bevölkerung in bestimmten Regionen wohnt, gibt es keine großen Probleme bei der Veranstaltung des Unterrichts. Die in den finnischsprachigen Gemeinden wohnenden schwedischsprachigen Kinder sind in der Praxis oft zweisprachig aufgewachsen und besuchen entweder eine völlig finnischsprachige Schule oder eine Schule, wo es schwedischsprachige Klassen gibt (Knubb-Manninen 2008).

Auf Grund des Unterrichtsgesetzes kann in den finnischen Schulen neben Finnisch oder Schwedisch auch eine andere Muttersprache des Schülers gelehrt werden. In dem vom finnischen Unterrichtsministerium verlegten Ratgeberbuch „Opas oman äidinkielen opetukseen“ (Leitfaden für den Unterricht in der Muttersprache, Hrsg. Latomaa 2007, 14-15) wird festgestellt, dass die aktive Bewahrung von verschiedenen Muttersprachen aus mehreren Blickwinkeln gerechtfertigt werden kann. Das Recht, die eigene Muttersprache zu bewahren, kann als menschliches Grundrecht angesehen werden.

Deutschland und Finnland haben sehr unterschiedliche Ausgangspunkte für die Schulpolitik und dadurch für den mehrsprachigen Unterricht. In Deutschland entscheiden alle 16 Bundesländer selbstständig über ihre eigene Schulpolitik, während in Finnland die unterrichtliche Situation einheitlicher ist. Als offiziell einsprachiges Land hat Deutschland einen anderen Ausgangspunkt für die Veranstaltung des mehrsprachigen Unterrichts als das zweisprachige Finnland. Andererseits hat Deutschland eine längere Geschichte mit Migrantensprachen als Finnland. Beide Länder stehen aber vor der gleichen Herausforderung: der Anteil der fremd- und mehrsprachigen Schüler wächst ständig.

6.3 Zwei Konzepte des Herkunftssprachenunterrichts

Im Hinblick auf die Sprachförderung der Migrantenkinder und -jugendlichen gibt es in Europa diverse nationale, politische Strategien im Bildungsbereich, die auf der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in den Schulen basieren. Mehr als zwei Drittel der europäischen Staaten verfügen über Regelungen oder Empfehlungen, die das Angebot von Herkunftssprachenunterricht für Migrantenschüler betreffen. In einigen Ländern gibt es in Bezug auf den Herkunftssprachenunterricht nur private Angebote, die durch die zentralen oder kommunalen Bildungsbehörden unterstützt werden können. In manchen Ländern, wo nur eine sehr geringe Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wohnen, gibt es keine Regelungen oder Empfehlungen über den Herkunftssprachenunterricht (Internetquelle 15).

Die Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur (Internetquelle 15) unterscheidet zwei wesentliche Formen der Organisation von Herkunftssprachenunterricht für Migrantenschüler. Diese Formen werden als bilaterale Abkommen und Übernahme durch das nationale Schulsystem bezeichnet. Das erstgenannte Konzept besteht in der Organisation des Kursangebots im Rahmen bilateraler Abkommen zwischen dem Aufnahmeland und den Ländern, aus denen die meisten Migrantengruppen stammen. Bei einem bilateralen Abkommen wird die Infrastruktur durch die Aufnahmegesellschaft zur Verfügung gestellt. Die Lehrkräfte dagegen werden durch das Herkunftsland gestellt. Das zweite Konzept, die Übernahme durch das nationale Schulsystem, das verbreiteter in Europa ist als das erste, besteht darin, dass alle Migrantenschüler im Prinzip das Recht auf Herkunftssprachenunterricht haben. Dem folgenden Zitat ist zu entnehmen, dass in Finnland die Förderungsmaßnahmen für Migrantenschüler, u.a. der Herkunftssprachenunterricht, innerhalb des nationalen Bildungssystems stattfinden.

In Finnland unterstreicht der Plan der Regierung für Bildung und Forschung 2007-2012, wie wichtig es ist, die Präsenz von Migrantenschülern an den Schulen zu berücksichtigen und Maßnahmen anzubieten, mit deren Hilfe diese Schüler sowohl Erfolg innerhalb des nationalen Bildungssystems haben als auch an Kursen in ihrer Muttersprache teilnehmen können. (Internetquelle 15)

Wie sich dem Zitat entnehmen lässt, wird in Finnland der Herkunftssprachenunterricht in das nationale Schulsystem eingebunden. In Deutschland dagegen fallen die bilateralen Abkommen über Herkunftssprachenunterricht in den Zuständigkeitsbereich der Bundesländer. Deutschland hat bilaterale Abkommen in Bezug auf den Herkunftssprachenunterricht für Migrantenschüler mit Kroatien, Spanien, Griechenland, Italien, Marokko, Portugal und der Türkei unterzeichnet (Internetquelle 15).

6.4 Rahmenpläne für den Herkunftssprachenunterricht in Bielefeld und Tampere sowie Schulgesetze in Nordrhein-Westfalen und Finnland

In diesem Unterkapitel werden die Rahmenpläne für den Herkunftssprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen und Finnland vorgestellt. Die Formen der Rahmenpläne unterscheiden sich voneinander: Der nordrhein-westfälische Rahmenplan konzentriert sich auf die Veranstaltung des Unterrichts auf theoretischer Ebene, während der finnische Rahmenplan auch spezifizierte Ziele zu den verschiedenen Teilbereichen des Herkunftssprachenlernens beinhaltet.

6.4.1 Rahmenplan für den Herkunftssprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen besteht die Möglichkeit, die Herkunftssprache als „schulische Fremdsprache durch Sprachfeststellungsprüfungen anerkennen zu lassen“ (Niehaus 2013, 57). Dies ist einer der Gründe, warum der Rahmenplan für Herkunftssprachenunterricht gerade in NRW für diese Untersuchung am interessantesten ist. Die Stellung des Herkunftssprachenunterrichts in NRW haben neuere Beschlüsse gestärkt. Ein Beispiel dafür ist der Beschluss des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW vom Jahr 2010, wo die Überleitung des Herkunftssprachenunterrichts in den Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe I im Vordergrund stand. Die Herkunftssprache kann in NRW als zweite oder dritte schulische Fremdsprache anerkannt werden, was in keinem anderen Bundesland momentan möglich ist.

Im Bildungsportal des Schulministeriums Nordrhein-Westfalen (Internetquelle 18) wird festgestellt, dass für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die keine hinreichenden Deutschkenntnisse haben, das Erlernen der deutschen Sprache das wichtigste Unterrichtsziel ist. Es wird betont, dass Angebote in Deutsch als Zweitsprache und in der Herkunftssprache keine Alternative sind, sondern dass sie einander ergänzen. Wissenschaftliche Untersuchungen belegen, dass die Pflege der Herkunftssprache ein ausgezeichneter Beitrag zum Erwerb der deutschen Sprache ist. Auch die Schulpraxis zeige häufig, dass Schülerinnen und Schüler mit altersgemäßen Kenntnissen in der Herkunftssprache, die als so genannte Seiteneinsteiger im Verlauf ihrer Schullaufbahn in eine deutsche Schule aufgenommen werden, weitaus leichter Deutsch lernen als Gleichaltrige, die in Deutschland anregungsarm aufgewachsen sind (Internetquelle 18).

Nach § 1 des Schulgesetzes von Nordrhein-Westfalen (Internetquelle 19) hat jeder junge Mensch ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Alle Schülerinnen und Schüler, die auf Dauer im Land Nordrhein-Westfalen wohnen, ihre Ausbildungs- oder Arbeitsstätte haben, unterliegen der Schulpflicht. Neben den deutschen Schülern mit der Herkunftssprache Deutsch gibt es viele Schüler mit Migrationshintergrund, von denen manche Deutsche sind, und

manche eine andere Nationalität haben. Dazu gehören auch ausgesiedelte Schüler sowie diejenigen deutschen Schüler, deren Eltern im Ausland geboren sind.

Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte werden in Nordrhein-Westfalen schon vor Schuleintritt sprachlich gefördert. Soweit sie aber aus unterschiedlichen Gründen (etwa kurze Verweildauer im Land) dennoch bei ihrem Eintritt in die Schule noch nicht über die notwendigen deutschen Sprachkenntnisse verfügen, stehen das Erlernen und die Beherrschung der deutschen Sprache an erster Stelle vor jeder anderen Zielsetzung des Unterrichts. Der gemeinsame Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Zuwanderungsgeschichte schafft gegenseitiges Verständnis und leistet einen besonderen Beitrag für die schulische und gesellschaftliche Integration der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte. Darum hat gemeinsamer Unterricht Vorrang vor jeder getrennten Form. Für die Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte sind die mitgebrachten Herkunftssprachen und die Kultur der Herkunftsländer Teil ihrer Identität; sie sind für ihre Persönlichkeitsentwicklung von besonderer Bedeutung. Überdies ist Mehrsprachigkeit ein kultureller Reichtum in einer immer stärker zusammenwachsenden Welt. Darum wird durch das Land Nordrhein-Westfalen an den allgemeinbildenden Schulen Unterricht in den am meisten gesprochenen Herkunftssprachen angeboten. (Internetquelle 19)

Wie dem Erlass zu entnehmen ist, wird in Nordrhein-Westfalen die Herkunftssprache für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler als wichtig betrachtet. Dennoch wird deutlich, dass das Erlernen der deutschen Sprache das allerwichtigste Ziel des Unterrichts ist. Gemeinsamer Unterricht von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund wird als Vorteil gesehen, weil damit gegenseitiges Verständnis geschaffen werden kann und weil dies bei der Integration vorteilhaft ist. Dennoch gibt es in allen Schulformen in Nordrhein-Westfalen Vorbereitungsklassen. Das Ziel der Vorbereitungsklasse ist eine möglichst schnelle Eingliederung der Schülerinnen und Schüler in die Regelklasse. In der Vorbereitungsklasse werden die Schüler in der deutschen Sprache intensiv und individuell gefördert, und normalerweise bleibt der Schüler höchstens zwei Jahre in einer Vorbereitungsklasse. Für die Entscheidung über die Zuweisung in eine Vorbereitungsklasse ist die Schulaufsichtsbehörde verantwortlich. Die Entscheidung wird aufgrund des Vorschlags des Schulleiters und nach Beratung mit den Eltern getroffen.

Der Unterricht in der Herkunftssprache wird zum zusätzlichen Unterricht gezählt; er ist ein zusätzliches Angebot, das für die am meisten in Nordrhein-Westfalen gesprochenen Herkunftssprachen von Schülern mit einer Einwanderungsgeschichte nach Maßgabe der haushaltsrechtlichen und organisatorischen Möglichkeiten und unter staatlicher Schulaufsicht an den Schulen eingerichtet wird. Die Aufgabe des Unterrichts ist, auf der Grundlage des gültigen Lehrplans die herkunftssprachlichen Fähigkeiten in Wort und Schrift zu erhalten, zu erweitern und wichtige interkulturelle Kompetenzen zu vermitteln. Zur Feststellung des individuellen Lernfortschritts sind nach Maßgabe des Lehrplans schriftliche Übungen zulässig (Internetquelle 19).

In Nordrhein-Westfalen wird der Herkunftssprachenunterricht in der Primarstufe dort angeboten, wo die Anzahl der Kindergruppe einer gemeinsamen Herkunftssprache dauerhaft mindestens 15 beträgt. In der Sekundarstufe I muss die Anzahl der Schüler mindestens 18 sein. Wenn die Lerngruppengröße auch bei jahrgangsübergreifendem Unterricht nicht erreicht werden kann, werden Kooperationsmöglichkeiten mit benachbarten Schulen geprüft. Die Schulaufsichtsbehörde entscheidet über Ausnahmen. In NRW gab es im Frühjahr 2013 886 Lehrerstellen im Bereich des Herkunftssprachenunterrichts. Der Umfang des Unterrichts beträgt in der Regel drei Wochenstunden. Die Schüler, die am Herkunftssprachenunterricht teilnehmen, sind zu regelmäßiger Teilnahme verpflichtet und die Anmeldung gilt bis Ende der Dauer der jeweiligen Schulstufe. In der Regel wird der Unterricht in der Herkunftssprache in Regelklassen und Vorbereitungsklassen der Primarstufe im Umfang von fünf Wochenstunden angeboten. Die Schule informiert die Eltern über das Angebot an herkunftssprachlichem Unterricht. Die Anmeldung verpflichtet zur regelmäßigen Teilnahme am Unterricht und die Leistungsbewertung wird im Zeugnis vermerkt. Über die Teilnahme am Unterricht bekommt der Schüler eine Bescheinigung.

Eine Besonderheit von Nordrhein-Westfalen ist die Möglichkeit, den Herkunftssprachenunterricht in den Schulen der Sekundarstufe I in ein Fremdsprachenangebot umzuwandeln. Ausschlaggebend für die Einrichtung eines solchen Angebots ist, dass ausreichend große Lerngruppen zustande kommen. Die Schule informiert die Eltern der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte hierüber beim Übergang in die Sekundarstufe I.

Eine andere Möglichkeit, den Herkunftssprachenunterricht der Schüler in Nordrhein-Westfalen zu organisieren, ist der Konsulatsunterricht. Wenn Konsulate Sprachunterricht anbieten wollen, prüft die Schulaufsicht die Möglichkeit, den Unterricht in einer Schule mit Ganztagsangeboten zu organisieren.

Werden für Sprachen Bedarfe angemeldet, für die bisher in Nordrhein-Westfalen kein herkunftssprachlicher Unterricht angeboten wird und auch ein solches Angebot wegen zu kleiner Lerngruppen oder mangels qualifizierter Lehrkräfte in absehbarer Zeit nicht eingerichtet werden kann, bleibt es den ausländischen Konsulaten unbenommen, hierfür Konsulatsunterricht als außerschulische Angebote einzurichten. Gleiches gilt, wenn über die bestehenden Herkunftssprachangebote hinaus Bedarfe entstehen, die mit den vorhandenen Ressourcen des Landes nicht abgedeckt werden können. Dieser Sprachunterricht bedarf keiner Genehmigung der Schulaufsicht. (Internetquelle 19)

Von Nordrhein-Westfalen sind keine für alle Herkunftssprachen gemeinsamen Grundlagen für den Unterricht erhältlich, weshalb in dieser Untersuchung keine genauen Lernziele für den Herkunftssprachenunterricht berücksichtigt werden können.

6.4.2 Rahmenplan für den Herkunftssprachenunterricht in Finnland

Im staatlichen Rahmenplan (Internetquelle 20, S. 95) wird über Schüler mit Migrationshintergrund und über den Herkunftssprachenunterricht Folgendes gesagt:

Auf Grund von §12 des Unterrichtsgesetzes kann nach der Wahl der Eltern neben Finnisch, Schwedisch, Samisch, Romani oder Zeichensprache auch eine andere Muttersprache des Schülers gelehrt werden. In dem Fall wird die vorliegende Sprache nach der Definition der Regierung (Erlass 1435/2001 §8) über die Stundenzahl im Fach Muttersprache und Literatur unterrichtet. Beim Erstellen des Unterrichtsprogramms und beim Definieren des Zielniveaus des Unterrichts wird der Lehrgang Finnisch oder Schwedisch als Muttersprache umgesetzt. Im Unterricht werden die unterschiedlichen sprachlichen und kulturellen Hintergründe der Schüler berücksichtigt. Auf die Spärlichkeit der von der Umgebung stammenden Unterstützung für die Sprachentwicklung des Kindes wird geachtet.

Mit dem Begriff Migrant werden im Rahmen des Lehrplans (Internetquelle 20, S. 36) die sowohl im Ausland als auch in Finnland geborenen Kinder von Einwanderern bezeichnet. Über die Kinder mit Migrationshintergrund hinaus dürfen Kinder mit finnischer Herkunft am Herkunftssprachenunterricht teilnehmen, falls ihre Kenntnisse in der jeweiligen Sprache auf dem Niveau eines Muttersprachlers sind. In der Praxis handelt es sich um Kinder, die mit ihren Eltern eine längere Zeit im Ausland gewohnt haben und dort die Schule besucht haben und die lokale Sprache gelernt haben.

Im Herkunftssprachenunterricht werden die Grundelemente des Lehrplans befolgt mit Rücksicht auf die Hintergründe und Ausgangspunkte der Schüler, wie z.B. die Muttersprache, Herkunftskultur, den Grund der Einwanderung und die Dauer des Aufenthalts in Finnland. Darüber hinaus gibt es spezielle Ziele im Unterricht. Der Unterricht soll den Schüler dabei unterstützen, ein aktives und ausgeglichenes Mitglied sowohl der finnischen als auch der eigenen Sprach- und Kulturgemeinschaft zu werden.

Falls die Sprachkenntnisse des Schülers mit Migrationshintergrund im Finnischen bzw. im Schwedischen in allen Bereichen nicht auf dem Niveau eines Muttersprachlers sind, werden Schüler statt in der Unterrichtssprache der Schule im Fach Finnisch oder Schwedisch als Zweitsprache unterrichtet. Es wird festgestellt, dass für Schüler mit Migrationshintergrund nach Möglichkeit Herkunftssprachenunterricht organisiert werden muss.

Neben dem Unterricht im Finnischen bzw. Schwedischen und dem Herkunftssprachenunterricht müssen Schüler mit Migrationshintergrund auch in anderen Bereichen des Lernens unterstützt werden, damit sie gleichwertige Lernmöglichkeiten haben. Für Schüler mit Migrationshintergrund kann ein individueller Lernplan ausgefertigt werden, der ein Teil des Integrationsplans des Schülers ist.

Im Unterricht müssen die bisherige Lerngeschichte sowie die Erziehungs- und Unterrichtstraditionen berücksichtigt werden. Bei der Zusammenarbeit zwischen

Schule und Eltern werden der kulturelle Hintergrund der Eltern und Erfahrungen hinsichtlich des Schulsystems des Herkunftslands wahrgenommen. Den Eltern werden das finnische Schulsystem, die Leitideen der Schule, der Lehrplan, die Bewertung, die Unterrichtsmethoden und der individuelle Lehrplan des Schülers bekannt gemacht. Das Wissen des Schülers und seiner Eltern über die Natur, die Lebensgewohnheiten, die Sprachen und die Kulturen des eigenen Herkunftsgebiets werden im Unterricht genutzt.

In Anhang 5 (Internetquelle 20) werden die vom finnischen Schulministerium empfohlenen Grundlagen für den Herkunftssprachenunterricht vorgestellt. Diese Grundlagen gelten für alle Herkunftssprachen. Darüber hinaus gibt es präzisere Rahmenpläne für die einzelnen Sprachen. Das Ziel des Herkunftssprachenunterrichts ist, dass die Schüler sich für die eigene Muttersprache interessieren, dass sie die Kenntnisse in der Muttersprache auch nach der 9-jährigen Einheitsschule weiterentwickeln, dass sie die Sprache benutzen und dass sie ihre eigene Herkunft und Kultur schätzen. Der Herkunftssprachenunterricht fördert die Möglichkeiten des Schülers, intensiv alle Schulfächer zu lernen. Beim Verfassen der Lehrpläne für die Herkunftssprachen dienen die Eigenschaften und die Struktur der Sprache, die Entwicklung der Schriftsprache und die gesamte kulturelle Herkunft als Ausgangspunkt. In den Unterrichtsstunden muss der Schüler die Möglichkeit haben, verschiedene Teilbereiche der Kultur kennenzulernen. Bei der Zielsetzung werden das Alter des Schülers, seine früheren Unterrichtserfahrungen, seine Lerngewohnheiten und die Unterstützung für die Entwicklung der Muttersprache, die von zu Hause und von der Umgebung angeboten werden kann, berücksichtigt. Der Ausgangspunkt für den Unterricht sind die sprachliche Fertigkeit und die kulturellen Erfahrungen des Kindes. Im Unterricht wird die Peer-group genutzt und den Schülern werden möglichst viele Gelegenheiten angeboten, die eigene Muttersprache in der Schule zu sprechen und zu hören. Der gezielte Herkunftssprachenunterricht wird durch die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus unterstützt. Darüber hinaus wird der Erwerb des wichtigen Wortschatzes in anderen Schulfächern durch den Herkunftssprachenunterricht unterstützt.

Die folgenden Grundlagen für den Herkunftssprachenunterrichts sind für zwei Wochenstunden verfasst worden.

Während des Unterrichts in der Einheitsschule lernt der Schüler die für die eigene Muttersprache und Herkunftskultur bezeichnende Kommunikationstechniken und die zentralen sozialen Regeln der Sprache kennen und die Muttersprache mutig und natürlich in verschiedenen Kommunikationssituationen in und außerhalb der Schule zu benutzen. Darüber hinaus lernt er die elementare Lesefähigkeit zu beherrschen und diese Fertigkeit zu vertiefen und gesehene, gehörte, selbst erfahrene und gelesene Informationen zu evaluieren und zu bearbeiten. Als weiteres Ziel wird genannt, dass der Schüler die Schreibrichtung der Muttersprache kennt, die Buchstaben zeichnen kann und die Regeln für die Rechtschreibung und die Strukturen der Schriftsprache kennt. Als spezifische Ziele werden folgende Punkte erwähnt:

-
- den Wortschatz erweitern und vielseitiger gestalten
 - die sprachliche Bewußtheit entwickeln
 - die Bedeutung der Zweisprachigkeit für seine eigene Entwicklung verstehen
 - die eigene Kultur kennen und seine Fähigkeit entwickeln, die entsprechenden Erscheinungen verschiedener Kulturen miteinander vergleichen

Die zentralen Inhalte im Bereich der Interaktionsfähigkeiten sind:

- Übung der alltäglichen gesprochenen Sprache; Phrasen, Fragen nach Instruktionen in verschiedenen Interaktionssituationen in und außerhalb der Schule, auf Fragen antworten
- Unterrichtsgespräche in Gruppen: Erzählen von eigenen Erfahrungen, Gedanken und Gefühlen, Fragen stellen, Aussprache, Begründung eigener Meinungen, den Anderen zuhören
- Planen und Üben kleiner Vorträge
- Verfassen von Nachrichten an verschiedene Empfänger

Beim Lesen und Schreiben werden in den zentralen Inhalten des Herkunftssprachenunterrichts die Inhalte des Fachs „Finnisch als Muttersprache“ so zugrunde gelegt, dass die Spezifika der jeweiligen Sprache und Kultur berücksichtigt werden. Wenn das Hauptgewicht der herkunftssprachlichen Belletristik auf der mündlichen Geschichtenerzählung liegt, gewöhnt sich der Schüler daran, die von der Geschichte hervorgerufenen Gedanken und Gefühle auszudrücken und deren Bedeutung für sich selbst aufzuarbeiten.

In den zentralen Inhalten des Herkunftssprachenunterrichts werden die Inhalte des Fachs „Finnisch als Muttersprache“ so genutzt, dass die Spezifika der jeweiligen Sprache und Kultur berücksichtigt werden. Der Schüler lernt für seine Sprache und Kultur typische Texte kennen und benutzt diese Texte als Grundlage für seine eigenen schriftlichen oder mündlichen Erzählungen.

Zur Leistungsbewertung heißt es, dass „die Evaluation anleitend und ermutigend sein und dazu beitragen soll, die Fähigkeit des Schülers zur Selbsteinschätzung zu entwickeln“. Im Rahmenplan wird geregelt, ob die Evaluation numerisch oder sprachlich erfolgt. Am Ende des Schuljahrs wird den Schülern ein gesondertes Zeugnis über die Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht ausgestellt. Im Zeugnis werden die Sprache, der Umfang des Unterrichts und eine schriftliche oder eine numerische Bewertung festgehalten, je nachdem, was der Unterrichtsorganisator entschieden hat.

6.5 Herkunftssprachenunterricht in Bielefeld

Herkunftssprachenunterricht wird in den am meisten in NRW gesprochenen Herkunftssprachen angeboten. In Bielefeld ist der Herkunftssprachenunterricht ein zusätzliches Angebot zum Regelunterricht. Der Bielefelder Schulrat Harald Drescher (Drescher 2013), stellt fest, dass das Erlernen der deutschen Sprache Vorrang vor jeder weiteren Zielsetzung des Unterrichts hat. Dies entspricht genau den im nordrhein-westfälischen Rahmenplan genannten Zielen für den Herkunftssprachenunterricht. Darüber hinaus wird berücksichtigt, dass die Herkunftssprachen und die Kultur der Heimatländer ein Teil der Identität sind. Es wird festgestellt, dass die Beherrschung der Herkunftssprache das Erlernen weiterer Sprachen begünstigt und dass die Mehrsprachigkeit ein kultureller Reichtum in einer globalisierten Welt ist.

Die Mindestgruppengröße im Herkunftssprachenunterricht in den Schulen in Bielefeld beträgt 15 Teilnehmer, und der Unterricht wird in der Regel jahrgangsübergreifend organisiert. Der Lehrplan ist in deutscher Sprache verfasst. Die zentralen Ziele des Unterrichts sind Erhaltung und Erweiterung der herkunftssprachlichen Fähigkeiten in Wort und Schrift sowie Vermittlung interkultureller Kompetenzen. Thematische Erfahrungsfelder in den Doppeljahrgangsstufen (1+2, 3+4, 5+6) werden wie folgt genannt: „zu Hause hier und dort“, „Jeden Tag und jedes Jahr“, „Lernen – arbeiten – freie Zeit“, „Durch die Zeiten“, „Eine Welt für alle“ und „Kulturelle Tradition und Praxis“.

In der Sekundarstufe I ist es möglich, wie generell in Nordrhein-Westfalen, die Herkunftssprache an der Stelle einer Fremdsprache zu lernen. Die Einrichtung ist dauerhaft (das Ziel ist die Sprachprüfung) und dabei ist eine jahrgangs- und schulformübergreifende Organisation möglich. Am Ende der Sekundarstufe I steht die verbindliche Teilnahme an der Sprachprüfung. Die Note wird in den Leistungsteil des Abschlusszeugnisses übernommen. Eine Besonderheit in den Schulen in Bielefeld (und im gesamten Land NRW) ist die Ausgleichsfunktion für eine andere Fremdsprache. Die Fortführung des Herkunftssprachenunterrichts in der gymnasialen Oberstufe ist möglich.

Laut Schulrat Harald Drescher wohnen in Bielefeld insgesamt 17 945 Kinder zwischen und einschließlich 6 und 16 Jahren, die einen Migrationshintergrund haben. Die Zahl der Kinder zwischen und einschließlich 6 und 16 Jahren ohne Migrationshintergrund ist mit 16 245 in Bielefeld niedriger.

Die sieben größten Herkunftssprachengruppen sind Türkisch, Arabisch, Griechisch, Spanisch, Polnisch, Italienisch und Albanisch. In diesen Sprachgruppen lernen insgesamt 2005 Schüler ihre Herkunftssprache. Die größte Herkunftssprachengruppe sind die aus der Türkei stammenden (zu dieser Gruppe gehören die meisten Teilnehmer und Lehrkräfte), aber über die weitere Aufschlüsselung nach Herkunftssprachen gibt es in Bielefeld leider keine Daten.

6.6 Herkunftssprachenunterricht in Tampere

Im Jahr 2013 wurde in Tampere Herkunftssprachenunterricht in 24 Sprachen erteilt. Die Sprachen sind Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Bulgarisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Italienisch, Japanisch, Kurdisch, Pastu, Persisch, Polnisch, Portugiesisch, Romani, Rumänisch, Russisch, Somali, Spanisch, Thai, Türkisch, Ungarisch und Vietnamesisch (Internetquelle 21). Der staatliche Rahmenplan dient als Grundlage für die Lehrpläne der einzelnen Herkunftssprachen, die genaueren Lehrpläne für die einzelnen Herkunftssprachen werden von der Stadt oder der Kommune erstellt.

Wie in Kapitel 2.3 festgestellt, entscheiden die Eltern eines Migrantenschülers über die Muttersprache des Kindes. Die Stadt Tampere berichtet über den Herkunftssprachenunterricht folgendermaßen: Die Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht ist freiwillig, aber wenn man sich dafür entschieden hat, am Unterricht teilzunehmen, wird sie verbindlich. Der Unterricht findet in Gruppen von mindestens vier Schülern statt. Der Unterricht folgt den Lehrplänen der einzelnen Herkunftssprachen, aber darüber hinaus haben die Schüler individuelle Lernziele.

Herkunftssprachenunterricht wird zwei Stunden pro Woche während der ganzen 9-jährigen Einheitsschule und eine Stunde pro Woche in der Vorschule erteilt. Meistens findet der Unterricht am Nachmittag in der eigenen Schule oder in einer benachbarten Schule statt. Die Schüler erhalten ein getrenntes Zeugnis über die Teilnahme am Unterricht.

Die Stadt Tampere definiert den Zweck des Unterrichts wie folgt: Das Ziel des Herkunftssprachenunterrichts ist, das Denken des Schülers zu entwickeln, das Selbstgefühl und die Identität des Schülers zu stärken, und bei den Schülern Interesse für die Sprache zu wecken. Der Unterricht dient als Grundlage für die Entwicklung der Zweisprachigkeit.

Die Hintergründe der in Tampere wohnenden Schüler mit Migrationshintergrund sind unterschiedlich. Die Dauer des Aufenthalts, der Schulbesuch im Herkunftsland und die sprachliche Situation zu Hause rufen Unterschiede hervor. Eine wichtige Aufgabe der Eltern ist es, ihre Kinder beim Herkunftssprachenlernen zu ermutigen und beim Bedarf sie zum Unterricht zu fahren, falls er außerhalb der eigenen Schule des Kindes stattfindet (Internetquelle 21).

In Tampere waren im Herbst 2012 die sieben am meisten gelernten Herkunftssprachen Russisch, Arabisch, Somali, Persisch, Vietnamesisch, Estnisch und Chinesisch. Insgesamt nahmen 1066 Schüler am Herkunftssprachenunterricht teil. Davon lernten 325 Schüler Russisch, das die größte Sprachgruppe darstellt.

Nicht alle Migrantenschüler in Tampere nehmen am Herkunftssprachenunterricht teil. Wie in Kapitel 5.2 festgestellt, gibt es in Finnland Schwierigkeiten, Herkunftssprachenlehrer zu finden. Teiss (2007, 16), die selbst als Herkunftssprachenlehrerin in Tampere tätig gewesen ist, erörtert andere Gründe für die geringe Teilnahme am Unterricht. Sie stellt fest, dass viele Schüler im

Herkunftssprachenunterricht, die in Finnland geboren sind oder in zweisprachigen Familien aufwachsen, über eine dominierende Sprache verfügen, d.h. Finnisch. Einige Kinder besitzen nur eine passive Sprachbeherrschung in ihrer Herkunftssprache: sie verstehen viel, können aber selber nur wenig oder gar nicht in der Sprache kommunizieren. Diese zwei Phänomene haben teilweise Schuld daran, dass nicht alle Kinder am Herkunftssprachenunterricht teilnehmen und dass ein Teil der Kinder die Teilnahme abbricht. Eine andere Ursache für die Unterbrechungen des Unterrichtsbesuchs ist der Status der Herkunftssprache. Es ist festgestellt worden, dass der internationale Status der Sprache die Entwicklung der aktiven Zweisprachigkeit entweder fördert oder behindert. Normalerweise stehen die Schüler der Herkunftssprache gegenüber ähnlich wie die umgebende Gesellschaft (Teiss 2007, 16).

6.7 Vergleich des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere

Im Folgenden wird betrachtet, was für Ähnlichkeiten und Unterschiede bei den finnischen und nordrhein-westfälischen Rahmenplänen für den Herkunftssprachenunterricht und bei der Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in den Städten Bielefeld und Tampere zu sehen sind.

Zuerst kann festgestellt werden, dass der Herkunftssprachenunterricht in beiden Ländern ein zusätzliches Angebot zum Regelunterricht darstellt. Es ist für die Migrantenschüler nicht obligatorisch, am Herkunftssprachenunterricht teilzunehmen. Wenn der Schüler sich aber für den Unterricht entscheidet, wird er in den beiden Ländern verpflichtend.

Bei den für den Herkunftssprachenunterricht gesetzten Zielen gibt es Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede. Ein auffällender Unterschied zeigt sich darin, was als Ziel des Unterrichts betont wird. Im finnischen Rahmenplan wird festgestellt, dass das Ziel des Herkunftssprachenunterrichts ist, dass die Schüler sich für die eigene Muttersprache interessieren und dass sie die Kenntnisse in der Muttersprache auch in ihrem späteren Leben selbstständig weiterentwickeln. Weitere Ziele sind, dass sie die Sprache aktiv benutzen und dass sie ihre eigene Herkunft und Kultur schätzen. Ferner wird betont, dass der Unterricht den Schüler dabei unterstützen soll, ein aktives und ausgeglichenes Mitglied sowohl der finnischen als auch der eigenen Sprach- und Kulturgemeinschaft zu werden. Genauso werden im Rahmenplan von Nordrhein-Westfalen die Herkunftssprachen und die Kultur der Herkunftsländer als Teil der Identität der Schüler geschätzt und für wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung gehalten. Die Angebote an Herkunftssprachenunterricht werden damit begründet, dass die Mehrsprachigkeit ein kultureller Reichtum in einer immer stärker zusammenwachsenden Welt ist. Als erstes und allerwichtigstes Ziel wird aber der Erwerb der deutschen Sprache genannt:

Soweit sie [...] noch nicht über die notwendigen deutschen Sprachkenntnisse verfügen, stehen das Erlernen und die Beherrschung der deutschen Sprache an erster Stelle vor jeder anderen Zielsetzung des Unterrichts. (Internetquelle 19)

In dem finnischen Rahmenplan dagegen steht der Erwerb des Finnischen nicht derart im Vordergrund.

Im finnischen Rahmenplan wird betont, dass die bisherige Lerngeschichte und die Erziehungs- und Unterrichtstraditionen im Herkunftssprachenunterricht berücksichtigt werden müssen, während im Rahmenplan von NRW dies nicht erwähnt wird. Dies bedeutet nicht automatisch, dass die vorhandenen Kenntnisse und Lerngewohnheiten der Schüler unbedingt außer Acht gelassen werden. Im Rahmenplan werden sie aber nicht als wünschenswert erwähnt. Die Bedeutung des Herkunftssprachenlernens für den Zweitspracherwerb und für das Lernen von anderen Schulfächern wird in beiden Rahmenplänen erwähnt.

Die Mindestanzahl der Schüler ist in Bielefeld (sowie in Nordrhein-Westfalen allgemein) höher als in Finnland. Andererseits ist der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund in NRW größer als in Finnland. Daher kann angenommen werden, dass eine Herkunftssprachengruppe von fünfzehn Schülern in NRW leichter zu organisieren ist als in Finnland. Sowohl in Bielefeld als auch in Tampere werden jahrgangsübergreifende Gruppen gebildet, wenn die Anzahl der Schüler in einer Sprachgruppe gering ist.

Im Folgenden werden die in den Rahmenplänen genannten Ähnlichkeiten und Unterschiede sowie die Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere zusammengefasst.

In den Rahmenplänen auftretende Ähnlichkeiten:

- Der Herkunftssprachenunterricht wird zum zusätzlichen Unterricht gezählt, und er ist ein zusätzliches Angebot.
- Die Mitgliedschaft der eigenen Kulturgemeinschaft sowie die Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Identität werden als Ziele des Unterrichts genannt
- Der Herkunftssprachenunterricht wird als wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung betrachtet.
- Es wird festgestellt, dass der Herkunftssprachenunterricht die Möglichkeit des Schülers fördert, intensiv alle Schulfächer, besonders die Zweitsprache, zu lernen

In den Rahmenplänen auftretende Unterschiede:

- Im nordrhein-westfälischen Rahmenplan wird auf das Erlernen der deutschen Sprache als allerwichtigstes Ziel für die Migrantenschüler abgehoben, im

finnischen dagegen wird der Wert des Finnischen bzw. Schwedischen nicht betont, sondern die Herkunftssprache und die Zweitsprache werden für gleichwertig gehalten.

- In Nordrhein-Westfalen beträgt der Umfang des Unterrichts in der Regel fünf Wochenstunden (in Bielefeld in der Regel drei), in Finnland zwei.
- In Nordrhein-Westfalen ist es möglich, den Herkunftssprachenunterricht in den Schulen der Sekundarstufe I in ein Fremdsprachenangebot umzuwandeln, in Finnland sind die Herkunftssprachen keine versetzungsrelevanten Schulfächer.
- Im finnischen Rahmenplan wird betont, dass die bisherige Lerngeschichte sowie die Erziehungs- und Unterrichtstraditionen im Unterricht berücksichtigt werden müssen, während im Rahmenplan von NRW dies gar nicht erwähnt wird.

Ähnlichkeiten bei der Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere

- Die Teilnahme am Herkunftssprachenunterricht ist freiwillig, aber wenn man sich dafür entschieden hat, am Unterricht teilzunehmen, wird die Teilnahme verbindlich.
- Jahrgangübergreifende Organisation ist möglich, und wird häufig benutzt.

Unterschiede bei der Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere

- In Bielefeld findet der Unterricht in Gruppen von mindestens fünfzehn Schülern statt, in Tampere in Gruppen von mindestens vier Schülern.

7 Zusammenfassung

In dieser Magisterarbeit wurden die Diskussionen um die Bedeutung des schulischen Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland und Finnland sowie die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere untersucht. Das Ziel der Arbeit bestand darin, die gesellschaftswissenschaftlichen und politischen Diskussionen über die Bedeutung des schulischen Herkunftssprachenunterrichts in Deutschland und Finnland zu betrachten und zu vergleichen. Darüber hinaus wurde eine Case-Studie durchgeführt, in der die Rahmenpläne für den Herkunftssprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen und Finnland sowie die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere vorgestellt und miteinander verglichen wurden. Als Ausgangspunkt für das Thema Herkunftssprachenunterricht dienten die Berichte über deutsche und finnische Migrationsgeschichte sowie die Interdependenz- und Schwellenhypothese, die Theorie über den Zweitsprachenerwerb.

Im Vergleich zu Finnland ist Deutschland ein Land mit einer langen Migrationsgeschichte, die schon Ende der 1940er Jahre im Rahmen der Arbeitsmigration begann. In Finnland dagegen, spielen Fragen der Einwanderung und Integration von Migranten erst seit ungefähr 20 Jahren eine Rolle. Davor waren Migranten kein Thema in den Medien und riefen keine Diskussionen in der finnischen Politik hervor. In Deutschland sind die größte Migrantengruppe die ehemaligen Arbeitsmigranten und deren Nachkommen, während in Finnland die Aussiedler aus der ehemaligen Sowjetunion die bedeutendste Migrantengruppe darstellen. Beide Länder nehmen jährlich Kontingentflüchtlingen und Asylbewerber auf, Deutschland aber im Vergleich zur Einwohnerzahl in größerem Umfang als Finnland.

Die Ausgangspunkte für die Diskussion um die Integration der Migranten waren unterschiedlich. Die Einwanderung nach Deutschland nach dem zweiten Weltkrieg hat sich am Anfang auf Arbeitsmigration gestützt; die Einwanderung nach Finnland fand erst später statt, und zwar überwiegend im Rahmen des politischen Exils. Mittlerweile sind sowohl in Deutschland als auch in Finnland Eheschließungen und Familienzusammenführungen ein häufiger Grund für Migration geworden.

Das Ziel dieser Arbeit war, die öffentlichen Diskussionen um eine wichtige Integrationsmaßnahme, den schulischen Herkunftssprachenunterricht, zu untersuchen. Meine Annahme war, dass die Einstellungen in Finnland aufgrund der langen Geschichte mit zwei offiziellen Landessprachen und der Bemühungen für die Sicherung der sprachlichen Stellung der finnischen Minderheitsbevölkerung in Schweden positiver wären als in Deutschland, wo die Stellung des Deutschen als die einzige offizielle Landessprache stärker ist. Anhand der in dieser Arbeit vorgestellten Stellungnahmen kann festgestellt werden, dass sowohl in Deutschland als auch in Finnland kritische Meinungen zu finden sind. Andererseits finden viele deutsche und

finnische Pädagogen und Wissenschaftler die Herkunftssprachenförderung der Migrantenkinder notwendig und sind bereit, den schulischen Herkunftssprachenunterricht weiterzuentwickeln. Ein Unterschied zwischen den in dieser Arbeit behandelten Meinungen in Deutschland und Finnland ist, dass die deutschen Verteidiger bzw. Kritiker des schulischen Herkunftssprachenunterrichts eindeutiger entweder dafür oder dagegen Stellung nehmen, während die Meinungen der finnischen Seite weniger stark dafür oder dagegen sind.

In Anlehnung an die in dieser Arbeit vorgestellte Interdependenztheorie kann festgestellt werden, dass der schulische Herkunftssprachenunterricht eine wichtige Funktion beim Schulerfolg eines Migrantenkinds hat. Der schulische Herkunftssprachenunterricht für Schüler mit Migrationshintergrund kann als Integrationsmaßnahme betrachtet werden. In Anlehnung an die Interdependenzhypothese, deren Kern im transferfähigen sprachlichen Wissen liegt, kann die Förderung der Herkunftssprachen der Migranten gerechtfertigt werden. Die Interdependenzhypothese besagt, dass das Beherrschen der Erstsprache für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache zentral ist, weil ein Teil der kommunikativen Kompetenzen in der Erstsprache in der Zweitsprache nicht neu erworben werden muss. Die Interdependenzhypothese dient als Ausgangspunkt für den Bedarf des schulischen Herkunftssprachenunterrichts.

Sowohl in Deutschland als auch in Finnland gibt es Angebote zur schulischen Herkunftssprachenförderung. In Finnland sind die Rahmenpläne für den Unterricht einheitlicher als in Deutschland, weil der Herkunftssprachenunterricht in Finnland zum Zuständigkeitsbereich der Zentralregierung gehört und in Deutschland zum Zuständigkeitsbereich des jeweiligen Bundeslands. In Deutschland variiert die Veranstaltung des Unterrichts stark je nach den Prinzipien des jeweiligen Bundeslandes, weshalb ein repräsentativer Vergleich zwischen Deutschland und Finnland in diesem Fall nicht möglich war. Die in dieser Arbeit vorgestellte Case-Studie diente dazu, die Rahmenpläne und die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in einer finnischen und in einer nordrhein-westfälischen Stadt zu untersuchen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herauszufinden. In beiden Rahmenplänen wurden die Beibehaltung der eigenen Sprache und Kultur sowie die Identitätsentwicklung des Schülers als Ziele erwähnt. Anders als im finnischen Rahmenplan wurde im nordrhein-westfälischen Rahmenplan das Erlernen der Zweitsprache betont. Der Umfang des Unterrichts ist in Bielefeld größer als in Tampere. Der größte Unterschied besteht in der Möglichkeit, die Herkunftssprache in Nordrhein-Westfalen anstelle einer schulischen Fremdsprache zu lernen.

8 Schlusswort

In Anlehnung an die in dieser Arbeit vorgestellte Theorie über den Zweitsprachenerwerb kann festgestellt werden, dass eine gute Beherrschung der Herkunftssprache den Zweitsprachenerwerb fördert. Darüber hinaus bringt die Mehrsprachigkeit andere Vorteile mit sich: in den heutigen globalen Gesellschaften sind nicht nur Kenntnisse in den traditionellen Weltsprachen, wie im Englischen oder Französischen, notwendig. In den größeren Städten Deutschlands sind zum Beispiel türkische Infrastrukturen zu sehen. Auch Finnland wird immer multikultureller, und der prozentuale Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund und einer anderen Muttersprache als Finnisch oder Schwedisch wächst ständig.

Das Interesse dieser Untersuchung liegt darin einerseits, die in der Öffentlichkeit geäußerten Argumente für die aktive schulische Förderung der Herkunftssprachen der Migranten sowie Kritikpunkte daran herauszuarbeiten, und andererseits darin, die Aufmerksamkeit auf die Lösungen und Funktionsmodelle eines deutschen Bundeslandes und Finnlands im Rahmen der Integrationsförderung der Schüler mit Migrationshintergrund zu richten und gleichzeitig die Denkmodelle kritisch zu betrachten. Anhand der exemplarischen Case-Studie über die Durchführung des Herkunftssprachenunterrichts in Bielefeld und Tampere kann kein repräsentatives Bild über die Situation in Deutschland und Finnland vermittelt werden, aber sie dient dazu, Möglichkeiten zur Weiterentwicklung des Herkunftssprachenunterrichts sowohl in den nordrhein-westfälischen als auch in den finnischen Schulen zu beleuchten.

Literaturverzeichnis

- Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2008), *Deutsch als Zweitsprache*. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Ahrenholz, Bernt (2008a), „Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache“. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hrsg.) 2008, 3-16.
- Ahrenholz, Bernt (2008b), „Zweitsprachenerwerbsforschung“. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hrsg.) 2008, 64-80.
- Altmayer, Claus (2009), *Mehrsprachigkeit und Schulerfolg – die europäische (deutsche) Perspektive*. Universität Leipzig.
- Bade, Klaus J. (2008), *Analyse: Zuwanderung und Integration in Deutschland*. (<http://www.magazin-deutschland.de/de/artikel/artikelansicht/article/analyse-zuwanderung-und-integration-in-deutschland.html>). (Überprüft am 15.4.2012).
- Bausch, Karl-Richard & Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. A. Francke Verlag, Tübingen und Basel.
- Bonin, Jenny (2010), *Migrations- und Integrationspolitik in Dänemark und Finnland – ein nordischer Sonderweg?* Universität Rostock.
- Book, Susanne & Russi, Ilda (2010), *Unterstützende Faktoren des Zweitspracherwerbs Deutsch – Portugiesisch*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Boos-Nünning, Ursula & Karakaşoğlu, Yasemin (2004), *Viele Welten Leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Waxmann Verlag, Münster.
- Cummins, Jim (2000), *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon/Toronto/Buffalo/Sydney.
- Ehlers, Swantje (2008), „Lesekompetenz in der Zweitsprache“. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hrsg.) 2008, 215-227.
- Erdoğan, Metin (2002), *Ausbildung türkischer Jugendlicher in Deutschland*. Köln. (http://www.iq-consult.de/data/erdogan_bestandsaufnahme.pdf). (Überprüft am 12.11.2013).
- Esser, Hartmut (2006a), *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*. Campus Verlag, Frankfurt/New York.
- Esser, Hartmut (2006b), *Migration, Sprache und Integration. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration*. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. (http://www2000.wzb.eu/alt/aki/files/aki_forschungsbilanz_4.pdf). (Überprüft am 12.11.2013).
- Gestring, Norbert & Janßen, Andrea & Polat, Ayça (2006), *Prozesse der Integration und Ausgrenzung. Türkische Migranten der zweiten Generation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

- Gürbüz-Şahin, Sevgi (2010), „Förderung von Schülern mit Zuwanderungsgeschichte und deren Eltern im herkunftssprachlichen Unterricht“. In: Hoffmann, L./Ekinci-Kocks, Y. (Hg.) (2011)
- Hans, Silke (2010), *Assimilation oder Segregation? Einpassungsprozesse von Einwanderern in Deutschland*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hoerder, Dirk (2010), *Geschichte der deutschen Migration*. Verlag C.H. Beck, München.
- Hoffmann, L./Ekinci-Kocks, Y. (Hg.) (2011), *Sprachdidaktik in mehrsprachigen Lerngruppen. Vermittlungspraxis Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hopf, Diether (2005), „Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkinder“. In: Zeitschrift für Pädagogik. 2/2005 51 (2005) 2, S. 236-251
- Hufeisen, Britta (2008), Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hrsg.) 2008, 385-395.
- İleri, Esin (2003), Türkisch. In: Bausch & Christ & Krumm (Hrsg.) 2003, 577-581.
- Janßen, Andrea & Polat, Ayça (2005), *Zwischen Integration und Ausgrenzung – Lebensverhältnisse türkischer Migranten der zweiten Generation*. Carl von Ossietzky Universität, Oldenburg.
- Keim, Inken (2007), *Die türkischen „Power-Girls“ Lebenswelt und kommunikativer Stil einer Migrantinnengruppe in Mannheim*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Klein, Wolfgang (1984), *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*. Athenäum Verlag, Königstein.
- Knubb-Manninen, Gunnel (2008), „Der Unterricht der schwedischsprachigen Bevölkerung Finnlands“. In: Matthies & Skiera (Hrsg.) 2008, 280-284.
- Kocianová, Maria (2005), *Metasprachliche Fähigkeiten zweisprachiger Kinder. Zum Zusammenhang von sprachlicher und metasprachlicher Leistungsfähigkeit und die damit einhergehenden Implikationen für eine adäquate Förderung der Russisch-Deutsch sprechenden Kinder im Grundschulalter*. Ludwig-Maximilians-Universität, München.
- Lamparter-Posselt, Margarete & Jeuk, Stefan (2008), „Deutsch als Zweitsprache im Kindergarten“. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hrsg.) 2008, 149-161.
- Lasonen, Johanna (2008), „Sozialpolitische und pädagogische Antworten auf Probleme der Migration“. In: Matthies & Skiera (Hrsg.) 2008, 265-272.
- Latomaa, Sirkku (Hrsg.) (2007), *Oma kieli kullaa kallis. Opas oman äidinkielen opetukseen*. Opetushallitus.
- Latomaa, Sirkku (2012), „Kielitilasto maahanmuuttajien väestöosuuden mittarina“. In: Yhteiskuntapolitiikka 77/2012, 525-534.
- Lengyel, Drorit (2001), *Kindliche Zweisprachigkeit und Sprachbehindertenpädagogik. Eine empirische Untersuchung des Aufgabenfeldes innerhalb der sprachheiltherapeutischen Praxis*. Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.

- Matthies, Aila-Leena & Skiera, Ehrenhard (2008), *Studien zum Bildungswesen und Schulsystem in Finnland*. Julius Klinkhardt Verlag, Flensburg.
- Mäkelä, Terhikki (2007a), ”Miksi äidinkieli tarvitsee tukea?” In: Latomaa, Sirkku (Hrsg.) (2007), 14-15.
- Niehaus, Kevin (2013), *Schulische Mehrsprachigkeitsförderung in Schweden und Deutschland. Sprachbildungsmaßnahmen zwischen Zweitsprache und Herkunftssprache*. Diplomica Verlag, Hamburg.
- Rehbein, Jochen (1987), „Diskurs und Verstehen. Zur Rolle der Muttersprache bei der Textverarbeitung in der Zweitsprache“. In: Apeltauer (Hrsg.) 1987, 113-172.
- Reich, Hans H. (2008), „Herkunftssprachenunterricht“. In: Ahrenholz & Oomen-Welke (Hrsg.) 2008, 445-456.
- Rickheit, Gert & Herrmann, Theo & Deutsch, Werner (Hrsg.) (2003), *Psycholinguistik. Ein internationales Handbuch*. De Gruyter, New York.
- Saukkonen, Pasi (2013), *Erilaisuuksien Suomi. Vähemmistö- ja kotouttamispolitiikan vaihtoehdot*. Gaudeamus, Helsinki.
- Schneider, Britta (2005), *Linguistic Human Rights and Migrant Languages*. Peter Lang GmbH Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Schorn, Violeta (2010), *Das Unterrichtsfach Bosnisch/Kroatisch/Serbisch an Wiener Schulen*. Wien. (http://othes.univie.ac.at/8391/1/2010-02-03_9925041.pdf). (Überprüft am 12.11.2013).
- Teiss, Kristiina (2007), ”Varhaislapsuuden merkitys oman äidinkielen ylläpitämisessä ja kaksikieliseksi kehittymisessä”. In: Latomaa, Sirkku (Hrsg.) (2007), 16-25.
- Winterfeldt, Nils (2007), *Mehrsprachigkeit und Bildung*. Universität zu Köln. (<http://www.krvtoed.de/tlv/sites/default/files/Mehrsprachigkeit%20und%20Bildung.pdf>). (Überprüft am 12.11.2013).
- Wolff, Dieter (2003), „Gesteuerter Fremdsprachenerwerb“. In: Rickheit, Gert & Herrmann, Theo & Deutsch, Werner (Hrsg.) 2003, 833-844.
- Wojnesitz, Alexandra (2010), *Drei Sprachen sind mehr als zwei. Mehrsprachigkeit an Wiener Gymnasien im Kontext von Migration*. Waxmann Verlag, Münster.
- Zeitschrift für Pädagogik*. 2/2005.
- Yhteiskuntapolitiikka*. 77/2012.

Internetquellen

Internetquelle 1:

<http://library.fes.de/pdf-files/akademie/online/50366.pdf>. (Überprüft am 28.9.2013).

Internetquelle 2:

<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/56367/migration-1955-2004>. (Überprüft am 28.9.2013).

Internetquelle 3:

<http://forumamfreitag.zdf.de/ZDFde/inhalt/9/0,1872,7122729,00.html>.

(Überprüft am 12.3.2012).

Internetquelle 4:

http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/DE/Bundesregierung/BeauftragtefuerIntegration/nap/nationaleraktionsplan/_node.html;jsessionid=BD2D3C7DCF28C886D1D697A541AB093E.s3t2?__site=Nachhaltigkeit. (Überprüft am 15.3.2012).

Internetquelle 5:

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/101282/054paananen.pdf?sequence=1>.

(Überprüft am 29.10.2013).

Internetquelle 6:

<http://www.migration-info.de/artikel/2003-10-26/laenderprofil-finnland>.

(Überprüft am 29.10.2013).

Internetquelle 7:

<http://elektra.helsinki.fi/se/a/0781-0318/2002/60/maahanmu.pdf>.

(Überprüft am 29.10.2013).

Internetquelle 8:

<http://www.kela.fi/tyottoman-maahanmuuttajan-tuet>.

(Überprüft am 29.10.2013).

Internetquelle 9:

http://www.pakolaisneuvonta.fi/files/10_vaitetta_ja_faktaa.pdf.

(Überprüft am 29.10.2013).

Internetquelle 10:

<http://ankommen.spaltenstein-websites.ch/Spracherwerbtheorie.pdf>.

(Überprüft am 29.10.2013).

Internetquelle 11:

<http://www.zeit.de/2010/39/B-Streitgesprach-Integration/seite-1>.

(Überprüft am 29.10.2013).

Internetquelle 12:

<http://www.hallonachhilfe.de/magazin/artikel/1/921-mehrsprachigkeit.html>.

(Überprüft am 15.9.2013).

Internetquelle 13:

<http://s2opettajat.yhdistysavain.fi/@Bin/235997/S2opettajien+palautte+suomen+kiele+n+toimintaohjelmaan.pdf>.

(Überprüft am 28.10.2013).

Internetquelle 14:

<http://www.uusisuomi.fi/kotimaa/111621-nyt-puhuu-tyytyvainen-jussi-halla-aho>.

(Überprüft am 25.10.2013).

Internetquelle 15:

Eurydice 2009, Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur. *Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa*.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101DE.pdf.

(Überprüft am 28.10.2013).

Internetquelle 16:

http://yle.fi/elavaarkisto/artikkelit/finne_ruotsinsuomalaiset_52174.html#media=52190. (Überprüft am 8.9.2013).

Internetquelle 17:

http://yle.fi/uutiset/maahanmuuttajat_asuvat_muiden_joukossa/5364292. (Überprüft am 12.10.2013).

Internetquelle 18:

<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/FAQMU/Deutsch.html>.

(Überprüft am 26.10.2013).

Internetquelle 19:

<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf>.

(Überprüft am 26.10.2013).

Internetquelle 20:

http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf.

(Überprüft am 25.10.2013).

Internetquelle 21:

<http://www.tampere.fi/koulutusjaopiskelu/perusopetus/opiskelu/monikielisetoppilaat/a/idinkieli.html>.

(Überprüft am 26.10.2013).

Internetquelle 22:

http://www.pakolaisneuvonta.fi/index_html?lid=38&lang=suo.

(Überprüft am 7.11.2013).

Vorträge

Drescher, Harald (24.4.2013) *Herkunftssprachlicher Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in Bielefeld*. Bielefeld.