

**„Zweisprachigkeit, Schulerfolg und Integration
von Migrantenkindern
mit polnischsprachigem Hintergrund“**

DISSERTATION

zur Erlangung
des akademischen Grades
Doktorin der Philosophie
an der Fakultät für Geisteswissenschaften
der Universität Duisburg-Essen

vorgelegt von

Izabela Schymura

Erstgutachter: Prof. Dr. Rupprecht S. Baur

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Heike Roll

Disputation: 30.04.2014

Essen, im Oktober 2013

- VERKÜRZTE UND ÜBERARBEITETE VERSION -

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	7
Einleitung und Fragestellung	9
KAPITEL 1: ZUWANDERUNG UND INTEGRATION IN DEUTSCHLAND	13
1.1 Migration und Integration: gestern, heute und morgen	13
1.1.1 Formen der Zuwanderung nach Deutschland.....	17
1.1.1.1 EU-Binnenmigration von Unionsbürgern	17
1.1.1.2 Temporäre Arbeitsmigration	18
1.1.1.3 Rückkehr deutscher Staatsangehöriger.....	20
1.1.1.4 Ausländische Studierende.....	20
1.1.1.5 Ehegatten- und Familiennachzug aus Drittstaaten	20
1.1.1.6 Asylbewerber.....	21
1.1.1.7 Spätaussiedlerzuwanderung.....	21
1.1.1.8 Zuwanderung von jüdischen Familien	22
1.1.2 Staatsangehörigkeit in der Statistik	22
1.1.3 Voraussetzungen für die Integration	24
KAPITEL 2: FORSCHUNGSBILANZ ZUM THEMA ZWEISPRACHIGKEIT UND SCHULERFOLG VON MIGRANTENKINDERN IN DEUTSCHLAND	29
2.1 Schulerfolg und die ethnische Zugehörigkeit.....	29
2.2. Erklärungsfaktoren für Differenzen im Bildungserfolg	40
2.2.1. Individuelle migrations- und familienbiografische Hintergründe.....	40
2.2.2. Assimilationsaspekte	44
2.2.3. Institutionelle Bedingungen.....	45
2.2.4 Alltägliche sprachliche Umgebung	47
2.3 Streitfall Zweisprachigkeit: Argumente für und wider die Förderung der Muttersprache	50
2.4 Frühkindliche Zweisprachigkeit und vorschulische Bildung als Determinante des Schulerfolgs.....	58
2.4.1 Spracherwerbsstrategien.....	60
2.4.1.1 Eine Person – eine Sprache	60
2.4.1.2 Familiensprache – Umgebungssprache	60
2.4.1.3 Gemischte Sprachen	60
2.4.2 Ergebnisse der neurologischen Forschung	62
2.4.3 Bilingualer Spracherwerb und Sprachfrüherförderung	64

KAPITEL 3: POLNISCHE MIGRATION IN DEUTSCHLAND.....	77
3.1 Historischer Rückblick.....	77
3.1.1 Deutsch-polnische Geschichte bis 1945	77
3.1.2 Zuwanderung aus Polen nach dem Zweiten Weltkrieg	84
3.2 Heterogenität der Migranten mit polnischsprachigem Hintergrund	88
3.2.1 ‚Polonia‘ in Deutschland.....	88
3.2.2 Sprache als Identitätsmerkmal	92
3.2.2.1 Aussiedler	92
3.2.2.2 Heiratsmigrantinnen.....	96
3.2.3 Gemeinsame Merkmale	97
3.3 Polnischunterricht in Bundesrepublik Deutschland.....	100
3.3.1 Polnischunterricht in Nordrhein-Westfalen	103
3.3.2 Auf dem Weg zum Ausbau des Polnischunterrichts.....	107
KAPITEL 4: HYPOTHESEN	111
KAPITEL 5: METHODISCHE BEMERKUNGEN.....	113
5.1 Methodische Vorgehensweise	113
5.1.1 SPREEG-Untersuchung	113
5.1.2 Vorbereitung und Pretest	116
5.2 Durchführung der Befragung.....	119
KAPITEL 6: ERGEBNISSE.....	123
6.1 Quantitative Auswertung der erhobenen Daten	123
6.1.1 Sozialdaten	124
6.1.1.1 Herkunft und Schulbildung.....	124
6.1.1.2 Staatsbürgerschaft	126
6.1.1.3 Bildungsniveau der Eltern.....	126
6.1.1.4 Wohnort der Großeltern	127
6.1.2 Sprachverhalten.....	127
6.1.2.1 Sprachen in der Familie	127
6.1.2.2 Sprachen im Freundeskreis	129
6.1.2.3 Sprachpräferenz	129
6.1.2.4 Polnischunterricht	130
6.1.2.5 Selbsteinschätzung von Polnischkenntnissen	130
6.1.2.6 Schulerfolg.....	132

6.1.2.7	Nachhilfe und Förderunterricht	133
6.1.2.8	Polnischkenntnisse und ihr Nutzen	133
6.1.3	Hypothesen	135
6.1.3.1	Polnischkenntnisse und Schulerfolg.....	135
6.1.3.1.1	Je besser die Deutschkenntnisse sind, desto besser sind die Schulleistungen in anderen Fächern	135
6.1.3.1.2	Je besser die polnischen Sprachkenntnisse sind, desto besser sind die Deutschkenntnisse	135
6.1.3.1.3	Je besser die Polnischkenntnisse sind, desto besser sind die Schulleistungen in Englisch und Mathematik	136
6.1.3.1.4	Je besser die Polnischsprachkenntnisse sind, desto höhere Schulform besuchen die Kinder	137
6.1.3.1.5	<i>Potenziell</i> polnischsprachige SchülerInnen nehmen öfter Nachhilfe- und Förderangebote in Anspruch als die polnischsprachige Schülerschaft	137
6.1.3.1.6	Die Wahrscheinlichkeit eines Hauptschulbesuchs nach der Einreise in Deutschland ist bei den SchülerInnen größer, die die Grundschule in Polen besucht haben	137
6.1.3.2	Bildungsniveaus der Eltern.....	138
6.1.3.2.1	Je höher das Bildungsniveau der Mutter ist, desto besser sind die polnischen Lese-und Schreibkenntnisse	138
6.1.3.2.2	Je höher das Bildungsniveau der Mutter ist, desto bessere Schulleistungen in Deutsch, Englisch und Mathematik erzielen die Kinder der Familie	138
6.1.3.2.3	Je höher das Bildungsniveau der Mutter ist, eine desto höhere Schulform besuchen die Kinder der Familie	139
6.1.3.2.4	Je höher das Bildungsniveau des Vaters, desto bessere Leistungen erzielen die Kinder der Familie	139
6.1.3.2.5	Je höher das Bildungsniveau des Vaters ist, eine desto höhere Schulform besuchen die Kinder der Familie	140
6.1.3.3	Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch.....	140
6.1.3.3.1	Der Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts Polnisch zeigt einen positiven Effekt auf die polnische Sprachkompetenz.....	140
6.1.3.3.2	Der Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts Polnisch zeigt einen positiven Effekt auf den Schulerfolg	141

6.1.3.3.3	Die Mütter der SchülerInnen, die am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, haben überwiegend ein hohes Bildungsniveau	141
6.1.3.4	Staatsbürgerschaft und Sprachgebrauch	142
6.1.3.4.1	Die SchülerInnen, die über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen, erzielen bessere Deutschnoten	142
6.1.3.4.2	Bei SchülerInnen, die über die polnische Staatsbürgerschaft verfügen, wird zu Hause Polnisch gesprochen.....	142
6.1.3.4.3	Bei den SchülerInnen, deren Großeltern in Polen wohnen, wird zu Hause Polnisch gesprochen.....	143
6.1.4	Zusammenfassung.....	144
6.2	Sprachbiografien ‚polnischer‘ Migrantenkinder	149
RESÜMEE.....		169
ABBILDUNGSVERZEICHNIS		175
TABELLENVERZEICHNIS		177
LITERATURVERZEICHNIS		179

VORWORT

Die vorliegende Arbeit hätte ohne Mitwirkung, Unterstützung und Vertrauen von vielen Menschen nicht zustande kommen können.

Mein ausdrücklicher Dank gebührt an erster Stelle meinem verehrten Doktorvater Herrn Professor Dr. Dr. h.c. Rupprecht S. Baur, der mir mit seiner fachlichen Kompetenz und seinen wertvollen Anregungen stets zur Seite stand. Für fachlichen Rat und konstruktive Kritik danke ich ebenfalls Frau Prof. Dr. Heike Roll und Herrn Christoph Chlosta.

Des Weiteren möchte ich mich bei jeder von mir befragten Person bedanken, die mir einen Einblick in ihre Lebenswelt gewährt und persönliche Fragen beantwortet hat.

Einen herzlichen Dank schulde ich ebenfalls den Schulleitungen sowie MitarbeiterInnen und LehrerInnen der Schulen, die an der Untersuchung teilgenommen haben. Mit ihrer Hilfe konnte der Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen hergestellt und die Befragung durchgeführt werden.

Bei Frau Heike Gessner – der Mitarbeiterin des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen der Stadt Essen – bedanke ich mich für die Bereitstellung der aktuellen Bevölkerungsstatistik, die für die vorliegende Arbeit eine wichtige Grundlage darstellt und eine Einordnung in einen größeren bildungspolitischen Kontext ermöglicht. Wichtige Unterstützung bei der statistischen Datenauswertung fand ich bei Frau Beatrix Beitz, der ebenfalls mein großes Dankeschön gilt.

Darüber hinaus bedanke ich mich für die Unterstützung und die entgegengebrachte Nachsicht bei meiner Familie.

EINLEITUNG UND FRAGESTELLUNG

Der Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg der Migrantenkinder und der Förderung ihrer Muttersprache ist in Deutschland ein bildungspolitisch, wissenschaftlich und pädagogisch kontrovers diskutiertes Thema, zu dem es teilweise widersprüchliche Forschungsergebnisse gibt. Einerseits bestätigen sie im Sinne der Interdependenzhypothese von Cummins die positive Auswirkung der Muttersprache auf die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch (z.B. Baur, Gogolin in verschiedenen Publikationen). Andererseits liegen die ‚time-on-task‘-Hypothese stützende Forschungsanalysen vor, nach der die Förderung der Muttersprache den Zweitspracherwerb verzögert (z.B. Esser, Hopf in verschiedenen Publikationen).

Konsens in allen Forschungsdisziplinen besteht hingegen darüber, dass der Schulerfolg der Migranten und ihre Integration in die deutsche Gesellschaft unmittelbar mit ihren Deutschsprachkenntnissen zusammenhängen. Diesbezüglich stellte bereits 1976 Hans H. Reich fest: „Eine weitreichende Beherrschung der deutschen Sprache ist für die Kinder ausländischer Arbeiter in der BDR eine Hauptvoraussetzung zur Wahrnehmung sozialer Chancen und zur Selbstbehauptung in einer überwiegend deutschsprachigen Umwelt. Ein breites und qualifiziertes Angebot schulischer und außerschulischer Möglichkeiten zum Erwerb der deutschen Sprache ist daher eine der ersten Pflichten des Aufnahmelandes.“ (Reich 1976, S. 149)

Fast vierzig Jahre später scheint Deutschland angesichts der Ergebnisse der Schulleistungsstudien wie PISA für Fünfzehnjährige oder IGLU für Viertklässler diese Pflicht nicht erfüllt zu haben. Die Folge davon ist, dass Migrantenkinder¹ im deutschen Bildungssystem häufig scheitern und im internationalen Vergleich schlechter abschneiden als in anderen Gesellschaften (vgl. Chlosta/Ostermann 2008). „Für die Disparitäten der Bildungsbeteiligung sind primär weder die soziale Lage der zugewanderten Familien noch die Distanz zur Majoritätskultur als solche verantwortlich. Von der entscheidenden Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau. Für Kinder aus Zuwanderungsfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere.“ (Deutsches PISA-Konsortium 2002a, S. 199)

¹ Die vorhandenen Daten zum Bildungsstand von Migrantenkindern sind teilweise unvollständig, weil die Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutsche Staatsbürgerschaft besitzt und in der Statistik nicht als „Ausländer“ geführt wird (Jahresgutachten 2010, S. 137).

Abgeleitet aus der Forschungslage liegen der Fragestellung der vorliegenden Dissertation folgende Prämissen zugrunde:

- 1 Zwischen Bildung und Integration der Migranten besteht ein enger Zusammenhang.
- 2 Voraussetzung für Schulerfolg von Migrantenkindern in Deutschland ist eine altersgemäße Beherrschung der deutschen Sprache.
- 3 Die Frage, ob der Schulerfolg und damit die Integration der Migranten mit der Förderung ihrer Muttersprache zusammenhängen, konnte bisher nicht eindeutig beantwortet werden.
- 4 Bei der Betrachtung des Schulerfolgs von Migrantenkindern in Deutschland lassen sich Unterschiede zwischen ethnischen und/oder herkunftssprachlichen Gruppen feststellen.

Da der Schulerfolg von Migrantenkindern als ein wichtiger Integrationsindikator angesehen werden kann, scheinen einige ethnische Gruppen (vgl. Kapitel 2.1) in Deutschland besser integriert zu sein als andere. Schlüssige Erklärungen für ethnische Differenzen konnten in der einschlägigen Forschung bisher allerdings nicht gefunden werden (vgl. Esser 2006, S. 547).

In der vorliegenden Dissertation werden die vorstehenden Fragen am Beispiel der in Essen lebenden Migrantenkinder mit polnischsprachigem Hintergrund² untersucht. Das Integrationsverhalten der ‚polnischen‘³ Migranten und ihre Bildung werden analysiert, und es wird versucht, Faktoren zu finden, die für eine erfolgreiche Integration der Migranten in Deutschland verantwortlich sind und die Unterschiede erklären können.

Die Untersuchungspopulation bilden ‚polnische‘ Migrantenkinder im Alter von 10-19 Jahren, die im Befragungszeitraum die Essener Schulen der Sekundarstufe besuchten und die Zweitsprache Deutsch bereits erworben haben. Das Augenmerk der vorliegenden Arbeit liegt auf der sekundären Bildung, in der sich die Schulkarrieren größtenteils

² Der Begriff *Migrantenkinder mit polnischsprachigem Hintergrund* umfasst hier:

- Kinder und Jugendliche der ersten Generation (Eltern und ihr Kind in Polen geboren),
- Kinder und Jugendliche mit einem in Polen geborenen Elternteil,
- Kinder und Jugendliche der zweiten Generation (beide Elternteile in Polen geboren, Kind oder Jugendlicher selbst in Deutschland geboren).

³ Um den umständlichen Ausdruck *mit polnischsprachigem Hintergrund* zu vermeiden, werde ich in der Dissertation von ‚polnischen‘ Migranten, Migrantenkindern und SchülerInnen sprechen, wobei die Anführungszeichen signalisieren, dass es sich um die o.g. Gruppe handelt.

entscheiden und die sprachliche Entwicklung als weitgehend abgeschlossen gilt. Da sich die sprachlichen und die kognitiven Effekte unterschiedlicher sprachlicher Sozialisationsmaßnahmen nur langfristig erkennen lassen (vgl. Baur 2001a, S. 111), verspricht eine Untersuchung dieser Altersgruppe aussagekräftige Erkenntnisse für die Entwicklung des Verhältnisses zwischen der Muttersprache Polnisch und der Zweitsprache Deutsch.

Im Fokus der vorliegenden Dissertationsstudie steht der Umgang der Familie mit der polnischen Sprache. Es handelt sich dabei sowohl um Kinder, die zu Hause ausschließlich Polnisch sprechen, als auch um Kinder, die mit Deutsch und Polnisch aufwachsen oder auch um Kinder, die zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen, obwohl ihre Eltern in Polen geboren und aufgewachsen sind. Da sich die vorliegende Arbeit nicht mit dem Zweitspracherwerb, sondern mit der Frage befasst, wie der Erhalt bzw. die Aufgabe der Muttersprache mit den Schulleistungen korrelieren, erscheint eine detaillierte Analyse aller Zweitspracherwerbstheorien für diese Fragestellung irrelevant.

Die Dissertationsstudie versteht sich als Folgeuntersuchung der im Jahre 2002 durchgeführten *SprachenErhebung Essener Grundschüler* (SPREEG) und orientiert sich an den in diesem Projekt gewonnenen Daten und Erkenntnissen.

Die Analyse umfasst die Nachfolgenerationen der (Spät-)Aussiedler⁴ sowie die Zuwanderer aus Polen, die einen festen Aufenthaltstitel entweder bereits besitzen oder beabsichtigen, in Deutschland sesshaft zu werden. Die polnischsprachigen und *potenziell* polnischsprachigen⁵ SchülerInnen werden zunächst mittels eines Fragebogens quantitativ befragt. Zu den wichtigsten Fragen gehören die Vitalität der polnischen Sprache sowie Schulleistungen der ‚polnischen‘ Migrantenkinder und ihre Bildungsbeteiligung in weiterführenden Schulen. Der Schulerfolg der ‚polnischen‘ SchülerInnen wird im Zusammen-

⁴ Abhängig von dem Zeitpunkt der Einwanderung in die BRD wird zwischen Vertriebenen (1945-49), Aussiedlern (1950-92) und Spätaussiedlern (seit 1993) unterschieden. Die nach dem 1. Januar 1993 aufgenommenen Aussiedler werden offiziell als Spätaussiedler bezeichnet. Aus Gründen besserer Lesbarkeit wird mit Ausnahme des Kapitels 1.1.1.7 im Folgenden für die beiden Gruppen der Begriff „Aussiedler“ verwendet.

⁵ SchülerInnen mit polnischem Migrationshintergrund, die Polnisch zu Hause sprechen, werden in der Arbeit als *polnischsprachige* Kinder oder SchülerInnen bezeichnet. Für SchülerInnen mit polnischsprachigem Hintergrund, die zu Hause kein Polnisch mehr sprechen, wird in der Arbeit dagegen die Bezeichnung *potenziell* polnischsprachige Kinder oder SchülerInnen verwendet.

hang mit den Faktoren Kenntnis und Gebrauch der Muttersprache sowie Muttersprachlicher Unterricht⁶ Polnisch untersucht. Die polnischen Sprachkenntnisse der SchülerInnen werden (nach dem Vorbild von SPREEG) auf der Grundlage von Selbsteinschätzungen vorgenommen. Die von den polnischsprachigen bzw. *potenziell* polnischsprachigen Kindern und Jugendlichen erreichten Schulnoten in Kernfächern wie Deutsch, Mathematik und Englisch werden mit der Teilnahme am Muttersprachlichen Polnischunterricht und der sprachlichen Kompetenz im Polnischen in Beziehung gesetzt. Schulische Leistungen von SchülerInnen, die ihre Muttersprache Polnisch gebrauchen, werden den schulischen Leistungen von SchülerInnen, die ihre Muttersprache aufgegeben haben, gegenübergestellt. Anschließend werden vertiefende qualitative Interviews mittels offener Fragen geführt, mit dem Ziel, die Ergebnisse der quantitativen Befragung zu bestätigen bzw. zu widerlegen.

Unter Berücksichtigung der geschichtlichen Entwicklung, der aktuellen Situation und der zukünftigen Perspektive wird die gesellschaftliche Heterogenität in Deutschland als Folge der Zuwanderung in Kapitel 1 in den Blick genommen. Mit dem aktuellen Forschungsstand zum Thema „Zweisprachigkeit und Schulerfolg der Migrantenkinder in Deutschland“ beschäftigt sich das 2. Kapitel. Ausgehend von dem geschichtlichen Hintergrund der polnischen Migration in Deutschland ist Kapitel 3 dem spezifischen Charakter der polnischen Zuwanderung gewidmet. Die Hypothesen im Hinblick auf Polnischkenntnisse und Schulerfolg, Bildungsniveau der Eltern, Teilnahme am Muttersprachlichen Polnischunterricht sowie Staatsbürgerschaft und Sprachgebrauch der ‚polnischen‘ Migrantenkinder werden in Kapitel 4 formuliert. Kapitel 5 wendet sich methodischen Fragen zu. Kapitel 6 beinhaltet die Ergebnisse der durchgeführten quantitativen und qualitativen Befragung. Auf der Grundlage dieser Daten in Verbindung mit Ergebnissen einer unabhängig durchgeführten Pilotstudie⁷ werden Formen einer typischen Sprachentwicklung von ‚polnischen‘ Migrantenkindern verallgemeinernd dargestellt. Die Zusammenfassung der Ergebnisse wird als Resümee formuliert.

⁶ Die aktuelle Bezeichnung für den in den 70er Jahren ursprünglich für die ‚Gastarbeiterkinder‘ eingeführten *Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht* lautet *Herkunftssprachlicher Unterricht* bzw. *Unterricht in der Herkunftssprache*. Zur Vereinheitlichung der Terminologie wird im Folgenden der Begriff *Muttersprachlicher Unterricht* verwendet.

⁷ Im April 2012 wurden im Rahmen der unveröffentlichten Ersten Staatsarbeit zum Thema „Sprachbiografien polnischer Studierender-eine Pilotstudie“ 14 Studierende der Universität Duisburg-Essen mit polnischsprachigem Hintergrund von Amelia Zydek interviewt.

KAPITEL 1: ZUWANDERUNG UND INTEGRATION IN DEUTSCHLAND

1.1 Migration und Integration: gestern, heute und morgen

„Die Geschichte und die Kultur Europas ist das Ergebnis der Überlagerung und Vermischung vieler Kulturen und vieler Völker, die im Laufe der Jahrhunderte durch die Gebiete gezogen sind [...] Die Integration der Einwanderer darf nicht durch die Ausmerzung der Unterschiede, durch die Aufgabe der Herkunftssprachen und -kulturen geschehen. Ganz im Gegenteil, was uns bereichert, ist die Einbeziehung und „Vermischung“ dieser verschiedenen Wurzeln in einem gemeinsamen kosmopolitischen Erbe.“

(Bericht des Europäischen Parlaments 2005, S. 8)

Migration und Integration der Migranten sind zwei Seiten derselben Medaille. Als ein gesellschaftliches, wirtschaftliches und kulturelles Phänomen ist Migration ein fester Bestandteil der deutschen Geschichte.

Deutschland – „ein demografisch schrumpfendes und alterndes Migrationsland mit hoher transnationaler, insbesondere innereuropäischer Mobilität“ (Jahresgutachten 2010, S. 13) – blickt auf eine lange Tradition der Immigration zurück: Nach Zuwanderungsströmen von portugiesischen Juden, Franzosen, Spaniern und Italienern und den Ende 19. Jahrhunderts aus den Ostprovinzen Preußens immigrierten Polen lag die Ausländerzahl in Deutschland im Jahre 1910 bei fast 1,3 Millionen. Bis zum Jahre 1944 ist die Zahl auf über 7 Millionen Ausländer angestiegen (vgl. Seitz 2006, S. 9).

Nach dem Zweiten Weltkrieg hat Deutschland zahlreiche Einwanderungswellen erfahren. Die meisten Einwanderungen in die Bundesrepublik erfolgten vor der Wiedervereinigung (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2008, S. 344).

In den 50er und 60er Jahren waren es zunächst ausländische Arbeitnehmer – sog. ‚Gastarbeiter‘ – aus Italien (1955), danach aus Spanien (1960), Griechenland (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und aus Jugoslawien (1968), die millionenfach zu Einwanderern wurden (vgl. Jahresgutachten 2010, S. 15). „Bis zum Jahre 1973 hatte die Bundesregierung in die zahlenmäßige Anwerbung von Gastarbeitern nicht eingegriffen, sondern der Nachfrage von Unternehmerseite überlassen, jedoch mit Zunahme der wirtschaftlichen Schwierigkeiten und unter dem Eindruck der Ölkrise und der Gefahr der sich verstärkenden Rezession wurde immer wieder der Ruf nach Schließung der Grenzen laut.“ (Scheron/Scheron 1982, S. 15)

Nach dem 1973 erlassenen Anwerbestopp sind viele ‚Gastarbeiter‘ in ihre Heimatländer zurückgekehrt. Die meisten von ihnen waren jedoch ledig und kinderlos. Bei den restlichen Gastarbeitern erwirkte der Anwerbestopp die Befürchtung, bei nur vorübergehender Rückkehr ins Heimatland keine neue Arbeitserlaubnis mehr zu erhalten und führte zu einem erhöhten Familiennachzug. Der Anwerbestopp stellte sich als kontraproduktiv heraus: „Er senkte die Zuwanderung nur kurzfristig und beschleunigte dann durch den Familiennachzug und die Verlagerung des Lebensmittelpunktes nach Deutschland das, was er begrenzen sollte: Es war der Wandel von Arbeitswanderungen über Daueraufenthalte zu einer echten Einwanderungssituation – in der es jahrzehntelang an der nötigen konzeptorientierten Integrationsförderung fehlte.“ (Jahresgutachten 2010, S. 26)

Seit den 80er Jahren sind Millionen Menschen deutscher Abstammung aus Osteuropa sowie Flüchtlinge und Asylbewerber aus aller Welt zugewandert. Die größte Zuwanderungsgruppe waren Ende der 80er Jahre 2,5 Millionen Aussiedler, wovon 23% aus Polen kamen (vgl. Jahresgutachten 2010, S. 13).

Jahrzehntelange Migrationsbewegungen haben die gesamte Bevölkerungsstruktur in Deutschland verändert. Anfang der 70er Jahre konnten in der BRD fünf große Herkunftsgruppen unterschieden werden: Italien, Spanien, Griechenland, Türkei und Jugoslawien. Vierzig Jahre später stammen die Zuwanderer in Deutschland aus mehr als 80 Herkunftsländern (vgl. Jahresgutachten 2010, S. 16).

Die größte Einwanderungsgruppe, aber auch die größte Gruppe, die aus Deutschland fortzieht, sind seit Jahren die Polen (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 18). Während die Zahl der Zuzüge aus Rumänien und Bulgarien zurzeit eine steigende Tendenz aufweist, wird für die Zuwanderer aus der Türkei dagegen seit 2006 ein jährlicher Wanderungsverlust verzeichnet (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 5f.).

Unter dem Begriff *Integration*⁸ kann allgemein ein gegenseitiger Prozess der Angleichung zwischen Menschen mit Migrationshintergrund und der einheimischen Bevöl-

⁸ Zum Thema *Integration von Migranten* in Deutschland gibt es eine Fülle von Untersuchungen: Repräsentative Daten über die strukturelle Integration (Bildungs-, Arbeitsmarkt- und Einkommensposition, die Familienstruktur, die Wohnsituation und das Wohnumfeld), die kulturelle und soziale Integration (Sprachkompetenz in Deutsch und in der Herkunftssprache, Partnerwahl, Freundeskreis, Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen) liefern unter anderem der Mikrozensus, das Sozio-

kerung verstanden werden. Dieser Prozess kann als erfolgreich gelten, wenn sich Migranten in allen Bereichen dem Durchschnitt der Einheimischen annähern (vgl. Woellert et al. 2009, S. 9f.). Integration bedeutet in diesem Zusammenhang „ein Eingliedern in die Struktur der Gesellschaft, d.h. das Suchen eines Platzes im Beruf und in der privaten Sphäre, der den eigenen Fähigkeiten entspricht und der die Interaktion zu den übrigen Gesellschaftsmitgliedern ermöglicht, ohne daß die eigene Persönlichkeit, die vom Heimatland geprägt wurde, aufgegeben werden muß. Integration heißt demnach nicht Assimilation, d.h. eine völlige Unterwerfung und einseitige Anpassung einer Minderheit an die Mehrheit. Vorbedingung für eine oben beschriebene Art der Integration ist jedoch, daß ein nationales Selbstbewußtsein der Einheimischen einem internationalen Bewußtsein weicht.“ (Scheron/Scheron 1982, S. 176)

Die einheimische Bevölkerung in Deutschland sah allerdings jahrzehntelang keine Notwendigkeit, ein internationales Bewusstsein zu entwickeln, zumal seitens der Politik oft wiederholt wurde, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei (Drieschner 2006). Die langjährige gesellschaftliche Realität wurde erst mit dem zum 1. Januar 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetz⁹ offiziell: Deutschland ist ein Einwanderungsland, in dem rund 15,5 Millionen Menschen, fast ein Fünftel der Gesamtbevölkerung, einen Migrationshintergrund¹⁰ haben (Statistisches Bundesamt 2010, S. 7). Die größte Gruppe innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund stellen danach Personen türkischer Herkunft (15,8%). Die zweitgrößte Gruppe (8,3%) mit 1,3 Millionen bilden Menschen mit polnischem Hintergrund (Abb. 1.1).

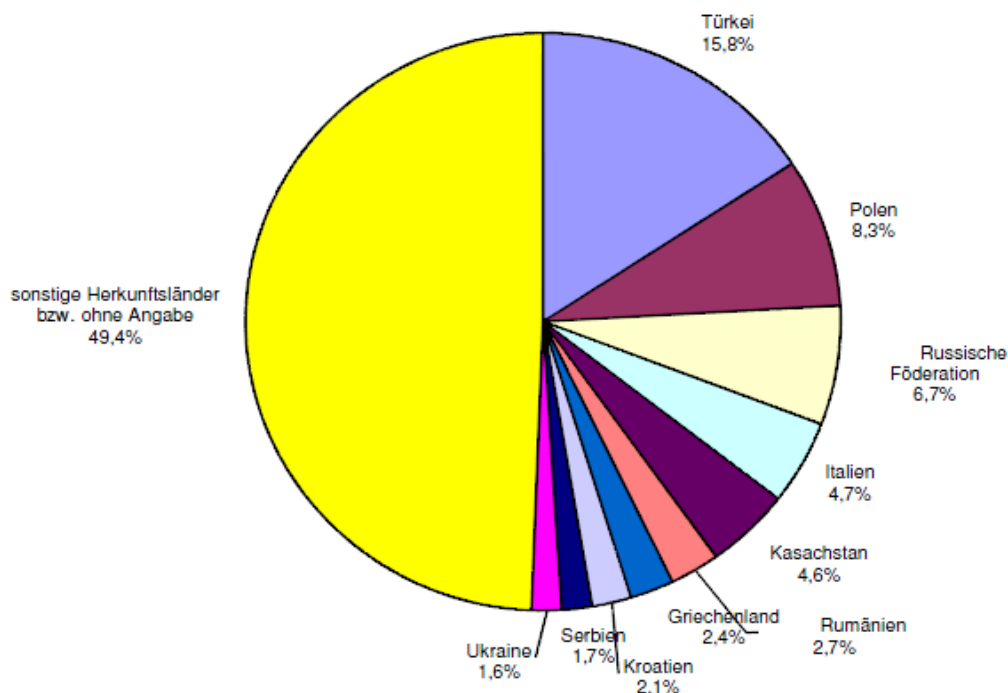
ökonomische Panel (SOEP), die Repräsentativuntersuchung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ (RAM), Familienberichte der Bundesregierung sowie die Integrationsstatistiken des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge.

Die Akkuration und Adaption von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Alter von 13 bis 18 Jahre aus 13 Ländern untersuchte die ICSEY Studie (International Comparative Studies of Ethnocultural Youth). Die emotionale Dimension der Integration, die sog. identifikative Integration (subjektive Einordnung der eigenen Identität, Wertorientierung, Zugehörigkeit zur Aufnahmegesellschaft) wurde in einer 2009 durchgeführten bevölkerungsrepräsentativen Befragung des Allensbacher Instituts erforscht. Über die schulischen Leistungen der Migrantenkinder geben unter anderem Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien sowie DESI- und LAU-Studie Auskunft.

⁹ Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern.

¹⁰ Zu der *Bevölkerung mit Migrationshintergrund* zählt das Statistische Bundesamt „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit.“ (Migrationsbericht 2010, S. 211)

Abbildung 1.1: Personen mit Migrationshintergrund nach Herkunftsland (15,5 Millionen)



Quelle: Migrationsbericht 2010, S. 216

Der Anteil der jüngeren Personen mit Migrationshintergrund ist am größten: Mehr als jedes dritte Kind unter zehn Jahren hat einen Migrationshintergrund (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 219). Allein diese Zahlen sprechen im Hinblick auf die Integration der Migrantenkinder in das deutsche Bildungssystem für eine möglichst früh einsetzende Deutschsprachförderung. Der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund wird sich nach Ansicht des Vorsitzenden des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), Klaus J. Bade, in den nächsten Jahren noch vergrößern, denn: „Die Zuwandererbevolkerung ist demografisch jünger und hat eine höhere Geburtenrate als die deutsche Bevölkerung ohne Migrationshintergrund [...] Aus diesen Gründen wird selbst bei abnehmender Zuwanderung der Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund eigendynamisch weiter ansteigen.“ (Jahresgutachten 2010, S. 13)

Die Einwanderungsgesellschaft in Deutschland prägen heute verschiedenste Gruppen von Zuwanderern und ihren Nachkommen, die inzwischen in der zweiten und dritten Generation in Deutschland leben. Die Bevölkerung Deutschlands ist in dem Maße heterogen geworden, dass eine einseitige Assimilation der Zuwanderer, die längst einen integralen Bestandteil der Gesellschaft in Deutschland ausmachen, nicht mehr möglich

ist. „Heterogenität und Differenz als Normallage ertragen zu lernen wird damit zur Hauptaufgabe der Sozialisation in der Einwanderungsgesellschaft, deren vielgestaltiger Wandel umso mehr auf eine gemeinsame Basis von Werten und Normen angewiesen ist.“ (Jahresgutachten 2010, S. 16)

Obwohl die ethnischen Migrantengruppen häufig als homogen wahrgenommen werden, unterscheiden sie sich stark voneinander. Die Differenzen bestehen in Migrationsbiografie, Migrationszweck, Rechtsstatus, regionalen kulturellen Werten und Traditionen, sozialen Bedingungen sowie persönlichen Erfahrungen. Die jeweiligen Migrationsarten unterscheiden sich rechtlich im Hinblick auf die Einreise- und Aufenthaltsgenehmigung (vgl. Jahresgutachten 2010, S. 16).

1.1.1 Formen der Zuwanderung nach Deutschland

Man kann folgende Arten der Zuwanderung nach Deutschland differenzieren (Migrationsbericht 2010, S. 38):

- EU-Binnenmigration von Unionsbürgern¹¹,
- Temporäre Arbeitsmigration (Saison-, Werkvertrags- und Gastarbeitnehmermigration und weitere zeitlich begrenzte Arbeitsmigration aus den neuen EU-Staaten und aus Nicht-EU-Staaten),
- Rückkehr deutscher Staatsangehöriger,
- Zugang zum Zweck des Studiums und der Ausbildung,
- Familien- und Ehegattennachzug von Drittstaatsangehörigen,
- Zuwanderung von Asylbewerbern,
- Spätaussiedlerzuwanderung,
- Zuwanderung von jüdischen Familien aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion.

1.1.1.1 EU-Binnenmigration von Unionsbürgern

Eine der wichtigsten Zuwanderungsformen ist die EU-Binnenmigration, die Zuzüge und Abwanderung von Deutschen und EU-Bürgern in die EU-Länder und aus den einzelnen

¹¹ Unionsbürger sind Personen, die die Staatsangehörigkeit eines Mitgliedstaates der Europäischen Union besitzen.

Ländern der Europäischen Union erfasst. Entscheidend ist dabei die EU-Bürgerschaft und nicht das Herkunfts- oder Zielland der Migranten. Für die Einreise und für den Aufenthalt in Deutschland bedürfen Unionsbürger weder eines Visums noch einer Aufenthaltserlaubnis (§2 Abs.4 FreizügG/EU). Unionsbürger, die einen gültigen Personalausweis oder Reisepass haben, dürfen sich bis zu drei Monaten voraussetzungslos in Deutschland aufhalten. Infolge der EU-Erweiterung werden auch die Staatsangehörigen aus den neuen EU-Ländern freizügigkeitsberechtigt (vgl. Migrationsbericht 2011, S. 47f.).

1.1.1.2 Temporäre Arbeitsmigration

Zugewanderte Arbeitskräfte dürfen als Beschäftigte von ausländischen Unternehmen aufgrund eines Werkvertrages in Deutschland arbeiten. Dafür wurden bilaterale Werkvertragsarbeitnehmerabkommen mit mittel- und osteuropäischen Staaten und der Türkei abgeschlossen. Die größte Gruppe der Werkvertragsarbeitnehmer stellen jedes Jahr Staatsangehörige aus Polen. Im Jahr 2010 waren rund 6.500 Werkvertragsarbeitnehmer aus Polen in Deutschland tätig (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 80ff.).

Für die am 1. Mai 2004 der EU beigetretenen mittel- und osteuropäischen Staaten galten bis zum 30. April 2011 Übergangsregelungen für einige Branchen. Für Akademiker aus den EU-8-Staaten¹² wurde der Arbeitsmarkt am 01.01.2009 vollständig geöffnet (vgl. Baas et al. 2011, S. 1).

Da die Unionsbürger keinen Aufenthaltstitel benötigen, wird ihnen von Amts wegen eine Bescheinigung über das Aufenthaltsrecht ausgestellt und eine Arbeitserlaubnis erteilt. Für Polen wurde zum 1. Mai 2011 die uneingeschränkte Arbeitnehmerfreizügigkeit eingeführt (Migrationsbericht 2010, S. 80). Im Mai 2011 wurden nach Angaben des IAB¹³ rund 7.000 Zuzüge nach Deutschland aus Polen verzeichnet. Im Vergleich zum Vormonat (rund 3.000) ist die Anzahl der Zuzüge aus Polen zwar gestiegen, im Folgemonat aber auf rund 4.500 Zuzüge wieder gesunken (vgl. Baas et al. 2011, S. 2).

¹² Polen, Tschechische Republik, Ungarn, Slowakei, Slowenien, Estland, Lettland und Litauen.

¹³ Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (IAB) führt seit 1989 jährliche Erhebungen des Gesamtwirtschaftlichen Stellenangebots (EGS) in Deutschland durch. 2010 nahmen an der IAB-Erhebung über 15.000 Betriebe und Verwaltungen teil.

Eine in quantitativer Hinsicht relevante Gruppe von ausländischen Arbeitnehmern in Deutschland bilden Saisonarbeiter, deren Zahl im Jahr 2010 im Vergleich zum Vorjahr relativ konstant bei 294.000 lag. Mehr als 90% der Saisonarbeitnehmer werden im Bereich der Land- und Forstwirtschaft eingesetzt. Trotz rückläufiger Zahl der Vermittlungen bleibt Polen weiterhin das Hauptherkunftsland der Saisonbeschäftigten. Bis 2005 stellten polnische Staatsangehörige weit über 80% aller Saisonarbeitnehmer. Danach nahm der Anteil polnischer Saisonarbeitnehmer kontinuierlich ab und lag im Jahr 2010 bei 60,3%. Die Zahl der rumänischen Saisonarbeitnehmer hat sich dagegen in den letzten zehn Jahren fast verzehnfacht (Migrationsbericht 2010, S. 86f.). „Seit dem 1. Januar 2011 sind die Staatsangehörigen der am 1. Mai 2004 zur EU beigetretenen Staaten – durch Änderung des nationalen Rechts – für die Ausübung von Saisonbeschäftigungen von der Arbeitserlaubnispflicht befreit. Eine Arbeitserlaubnis benötigen somit nur noch Saisonarbeitnehmer aus Bulgarien, Rumänien und Kroatien.“ (Migrationsbericht 2010, S. 83).

2000 wurde angesichts des Mangels an IT-Fachkräften in Deutschland von der Bundesregierung eine ‚Green-Card-Regelung‘ eingeführt, die den deutschen Unternehmen erlaubte, Spezialisten der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) aus Ländern außerhalb des europäischen Wirtschaftsraums für maximal fünf Jahre zu beschäftigen. Ab 2006 werden IKT-Fachkräfte nach §18 AufenthG i.V.m. §27 Nr. 1 BeschV. in Deutschland beschäftigt. Ihre Zuwanderung war gegenüber dem Vorjahr weiterhin rückläufig (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 6).

Die Anzahl der Erteilungen von Aufenthaltstiteln zur Ausübung einer Beschäftigung ist im Jahr 2010 insgesamt um 13% auf rund 28.000 gestiegen. Zu den Hauptherkunftsländern gehörten insbesondere Indien, China und die Vereinigten Staaten (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 6).

Laut Studien muss für das Jahr 2030 mit mehr als fünf Millionen fehlenden Arbeitskräften in den naturwissenschaftlich-technischen Berufen gerechnet werden. Aus diesem Grund wird zurzeit von Politikern ein neues Zuwanderungskonzept zur Bekämpfung des Fachkräftemangels ausgearbeitet (vgl. Freudenreich 2011, S. 3).

1.1.1.3 Rückkehr deutscher Staatsangehöriger

Auf die Zuwanderungszahlen wirkt sich die Zahl der zurückkehrenden Deutschen aus, die im Jahr 2010 leicht angestiegen ist. Untersuchungen zeigen, dass viele deutsche Staatsangehörige nicht dauerhaft im Ausland bleiben. Die Schweiz bleibt seit 2004 das Hauptzielland deutscher Auswanderer (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 6f.).

1.1.1.4 Ausländische Studierende

Statistisch gesehen gehören ausländische Studierende in eine Gruppe. Sie müssen jedoch in zwei Untergruppen aufgeteilt werden, um die Daten zum Bildungserfolg der in Deutschland geborenen Jugendlichen nicht zu verfälschen (vgl. Tarvenkorn 2011, S. 51):

- Bildungsinländer sind größtenteils in Deutschland geboren, besitzen aber nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Die Hochschulzugangsberechtigung haben die Bildungsinländer in Deutschland erworben.
- Bildungsausländer haben die Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben und kommen speziell zum Studium nach Deutschland.

Die Zahl der das Studium in Deutschland beginnenden Bildungsausländer ist im Jahr 2010 im Vergleich zum Vorjahr um 9% auf den bisher höchsten Stand von 66.400 Studierenden angestiegen¹⁴ (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 6). Eine der größten Ausländergruppen an deutschen Hochschulen stellen mit 11.000 die Studierenden aus Polen (vgl. Gnauck/Ganczak 2011).

1.1.1.5 Ehegatten- und Familiennachzug aus Drittstaaten

Einen beträchtlichen Teil der Zuwanderung bewirkt ferner Ehegatten- und Familiennachzug aus Drittstaaten. Im Sinne des Art. 6 des Grundgesetzes nachzugsberechtigt sind grundsätzlich nur Kinder und Ehegatten des sich legal in Deutschland aufhaltenden Familienangehörigen. Kinder können bis zum 18. Lebensjahr bzw. bis zum 16. Lebens-

¹⁴ Dieser Anstieg beruht zum Teil auf der Tatsache, dass die Studiengebühren für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen sehr viel niedriger sind als in anderen Ländern. In den USA können die Studiengebühren beispielsweise bis zu 23.000 Euro, in Großbritannien bis zu 28.000 Euro pro Jahr betragen (FAZ vom 24.01.2005).

jahr nachziehen. Ein Ehegatten- und Familiennachzug setzt im Allgemeinen einen gesicherten Aufenthaltsstatus und Lebensunterhalt des in Deutschland lebenden Familienangehörigen voraus.

Der Familiennachzug aus Drittstaaten wurde im Rahmen des EU-Richtlinienumsetzungsgesetzes 2007 neu geregelt: Zur Einreisevoraussetzung wurde das Mindestalter nachziehender Ehegatten auf 18 Jahre angehoben und Nachweispflicht von einfachen Deutschkenntnissen auf dem Niveau A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen eingeführt (vgl. Jahresgutachten 2011, S. 98).

1.1.1.6 Asylbewerber

Eine weitere Zuwanderungsform bilden Asylbewerber, d.h. politisch verfolgte Ausländer, denen nach Art. 16a des Grundgesetzes das Recht auf Asyl in Deutschland gewährt wird. Das Asylverfahren innerhalb der EU wurde durch die Richtlinie über Mindestnormen für Asylverfahren in den Mitgliedstaaten 2005/85/EG vom 01.12.2005 vereinheitlicht. Nach dem Asylverfahrensgesetz wird grundsätzlich jedes eingereichte Asylgesuch von einer staatlichen Verwaltungsstelle geprüft und die Entscheidung schriftlich dem Antragssteller mitgeteilt. Der Antragsteller hat Anspruch darauf, im Rahmen einer gewissen Frist gegen die Entscheidung gerichtlich vorzugehen. Über die Rechtmäßigkeit der Verwaltungsentscheidung entscheiden die nationalen Verwaltungsgerichte. Die Zahl der Asylbewerber weist eine steigende Tendenz auf. „Im Jahr 2010 wurden 41.332 Asylerstanträge registriert. Dies entspricht einem Anstieg um fast 50% im Vergleich zum Vorjahr.“ (Migrationsbericht 2010, S. 6)

Zu den größten Asylantragstellergruppen gehörten Kurden aus der Türkei sowie Bürger aus dem Iran und Afghanistan (vgl. Jahresgutachten 2011, S. 139).

1.1.1.7 Spätaussiedlerzuwanderung

„Spätaussiedler sind nach § 4 des Bundesvertriebenengesetzes (BVFG) deutsche Volkzugehörige, die unter einem Kriegsfolgenschicksal gelitten haben und die im Bundesvertriebenengesetz benannten Aussiedlungsgebiete nach dem 31. Dezember 1992 im Wege des Aufnahmeverfahrens verlassen und innerhalb von sechs Monaten einen

ständigen Aufenthalt im Bundesgebiet begründet haben.“ (Migrationsbericht 2010, S. 50).

Bis zum 31.12.1992 galten alle in den ehemaligen deutschen Gebieten lebenden deutschen Volkszugehörigen als persönlich benachteiligt und erhielten in einem speziellen Aufnahmeverfahren in Deutschland die deutsche Staatsangehörigkeit. Mit Ausnahme von Spätaussiedlern aus den Nachfolgestaaten der Sowjetunion müssen derzeit alle Antragsteller erlittene Benachteiligungen nachweisen (vgl. § 4 BVFG).

Mit dem Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes zum 1. Januar 2005 wurden die Einbeziehungsvoraussetzungen des § 27 Abs. 1 S. 2 BVFG neu gefasst und die Zahl der jährlich aufzunehmenden Spätaussiedler und ihren Familienangehörigen auf rund 100.000 Personen gesetzlich beschränkt. Zur Aufnahme ist seither ein Nachweis über Grundkenntnisse der deutschen Sprache erforderlich. Die nach dem 31.12.1992 geborenen Personen sind keine Spätaussiedler mehr (vgl. § 4 BVFG).

Die Zuwanderung von Spätaussiedlern und ihren Familienangehörigen weist seit Jahren eine sinkende Tendenz auf. Im Jahr 2010 wurden lediglich noch 2.350 Aufnahmeanträge (überwiegend von den Spätaussiedlern aus der ehemaligen Sowjetunion) gestellt. Damit ist der niedrigste Wert seit Beginn der Aussiedleraufnahme im Jahr 1950 verzeichnet (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 6).

1.1.1.8 Zuwanderung von jüdischen Familien

Anhand der 1991 beschlossenen Regelung zur Zuwanderung von jüdischen Familien aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion kamen bis zum Jahr 2004 ca. 15.000 jüdische Emigranten jährlich nach Deutschland. Infolge des Zuwanderungsgesetzes reduzierte sich die Zahl der Anträge, sodass im Jahr 2009 lediglich 141 Neuanträge gestellt wurden. Die jüdischen Familien stammen hauptsächlich aus der Ukraine (47 %) und aus Russland (33 %) (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 491f.).

1.1.2 Staatsangehörigkeit in der Statistik

Im Hinblick auf die Staatsangehörigkeit können die Zuwanderer in Deutschland zwei Gruppen zugeordnet werden: Deutsche Staatsangehörige (mit und ohne Migrations-

hintergrund) und Ausländer. Deutsche mit Migrationshintergrund sind entweder selbst zugewandert (Aussiedler, eingebürgerte Ausländer) oder sind in Deutschland geboren (Kinder von Aussiedlern, Eingebürgerten und Ausländern). Bis 2005 wurde in den amtlichen Statistiken in der Regel lediglich das Merkmal ‚Staatsangehörigkeit‘ erfasst. Aus diesem Grund konnte weder zwischen der ersten und der zweiten Migrationsgeneration differenziert werden noch ließen sich die als Deutsche in die Statistik eingegangenen Aussiedler und Eingebürgerte identifizieren (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 210).

Als Reaktion auf die Unzulänglichkeiten der amtlichen Statistiken erhebt das Statistische Bundesamt seit 2005 neben der Staatsbürgerschaft auch die Herkunft im Sinne eines Migrationshintergrunds. Im Vergleich der Daten des Bundesverwaltungsamtes und des Mikrozensus kommen erhebliche Diskrepanzen zum Vorschein: Seit 1950 haben laut der Aufnahmestatistik 4,5 Millionen Aussiedler das Aufnahmeverfahren durchlaufen. Im Mikrozensus sind allerdings nur 3,3 Millionen als Aussiedler gesondert erfasst (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 214). 1,2 Millionen Menschen wurden anscheinend anhand ihrer deutschen Staatsangehörigkeit der Gruppe der Deutschen ohne Migrationshintergrund zugewiesen.

Besonders deutlich werden die statistischen Diskrepanzen am Beispiel der Stadt Essen. Im Handbuch Essener Statistik zur Bevölkerungsentwicklung in den Jahren 1987-2011 liegt die Anzahl der polnischen Bevölkerung mit doppelter und ausschließlich nicht-deutscher Staatsangehörigkeit im Jahr 2011 bei rund 18.000¹⁵. Anhand der Einwohnerdatei des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen der Stadt Essen für das Jahr 2011, in der alle Hinweise auf nichtdeutsche Herkunft¹⁶ berücksichtigt wurden, beträgt die Anzahl der aus Polen eingereisten Bevölkerung rund 36.000. Die tatsächliche Größe der Bevölkerung mit polnischsprachigem Hintergrund ist damit doppelt so groß als in der offiziellen Statistik (vgl. Bildungsbericht Stadt Essen 2011, S. 18, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen der Stadt Essen 2012).

¹⁵ Bei den Angaben handelt es sich um Annäherungswerte.

¹⁶ In einer auf Anfrage erstellten Aufstellung des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen der Stadt Essen wurden folgende Daten erfasst: Geburtsort außerhalb Deutschland (heutige Grenzen), nach 1945 geboren oder 1945 bzw. früher geboren, Geburtsort nicht in einem Staat, der im Bundesvertriebenengesetz genannt ist, Einbürgerung, Status als Aussiedler, etc. bzw. bei Kindern auch Hinweise auf nichtdeutsche Herkunft der Eltern, oder zweite nichtdeutsche Staatsangehörigkeit bzw. erste nichtdeutsche Staatsangehörigkeit.

Die Berücksichtigung aller Hinweise auf nichtdeutsche Herkunft gibt Auskunft über die derzeitige Bevölkerungsstruktur in Essen. Mit rund 150.000 Personen stellen Zugewanderte 27% der Essener Bevölkerung, wobei bei jedem zweiten Kind unter 9 Jahren Hinweise auf nichtdeutsche Herkunft vorliegen. Die größte Migrantengruppe in Essen stellen demnach Personen mit polnischem Migrationshintergrund (rund 36.000), zweitgrößte Gruppe (rund 30.000) bilden türkischstämmige Migranten. Während für die Altersstufe von 20-64 Jahren beide Gruppen gleich groß sind, ist die Gruppe der Kinder und Jugendlichen unter 19 Jahren bei den Türken doppelt so groß wie bei den Polnischstämmigen (vgl. Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen der Stadt Essen 2012).

Wie die Auswertungen der Einwohnerdatei zeigen, ist die Zahl nichtdeutscher Kinder seit Einführung der am 1. Januar 2000 in Kraft getretenen Novellierung des Staatsangehörigkeitsrechts rückläufig, weil viele Kinder nichtdeutscher Eltern mit ihrer Geburt neben der Staatsangehörigkeit der Eltern (bzw. eines Elternteils) auch die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten¹⁷. In der Schulstatistik wird allerdings bei diesen Kindern nur die deutsche Staatsangehörigkeit erfasst. Die Daten über ihre zweite, nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, werden nicht erhoben. Auch Kinder von eingebürgerten Ausländern gehen als deutsche Kinder ohne Migrationshintergrund in die Schulstatistik ein (vgl. Bildungsbericht Stadt Essen 2011, S. 18).

1.1.3 Voraussetzungen für die Integration

Die seit Jahrzehnten von zunehmender sozialer Mobilität geprägte deutsche Gesellschaft ist komplex und multikulturell geworden. Menschen unterschiedlicher Sprache, Herkunft und Weltanschauung begegnen sich in ihrer gewünschten Heimat Deutschland, in der sie ihre Lebenswelt nach neuen Weltbildern und Wertsystemen gestalten. Mit der neuen gesellschaftlichen Struktur hat sich auch der Begriff Integration grundlegend verändert. Von Eingliederung von zugewanderten ‚Fremden‘ in eine

¹⁷ Kinder ausländischer Eltern müssen sich beim Erreichen der Volljährigkeit für die deutsche oder die ausländische Staatsangehörigkeit entscheiden. Bis zum Ablauf des 23. Lebensjahres muss dazu eine Erklärung abgegeben werden, sonst wird ihnen die deutsche Staatsangehörigkeit aberkannt (Bildungsbericht Stadt Essen, S. 18). Die Regelung betrifft nicht die Bürger, die die Staatsangehörigkeit eines EU-Mitgliedstaates, der Schweiz oder eines Staates besitzen, mit dem die Bundesrepublik Deutschland einen völkerrechtlichen Vertrag nach § 12 Abs. 3 StAG abgeschlossen hat, oder denen eine Genehmigung zur Beibehaltung der deutschen Staatsangehörigkeit erteilt worden ist (§ 25 StAG). Diese können eine doppelte Staatsangehörigkeit beibehalten (vgl. Statistisches Bundesamt 2012, S. 46).

homogene Aufnahmegesellschaft kann angesichts der aktuellen Anzahl der in Deutschland geborenen Kinder und Jugendlichen keine Rede mehr sein (vgl. Jahresgutachten 2010, S. 16f.). Ende 2010 waren von den in Deutschland lebenden Migranten, die ihr 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben, 90,6% der Türken, 88,1% der Kroaten, 85,2% der Italiener und 82,0% der Griechen in Deutschland geboren. In der Altersgruppe der unter Achtzehnjährigen war der Anteil bei Staatsbürgern aus den osteuropäischen Ländern niedriger und lag bei den Ukrainern bei 42,3%, bei Polen bei 30,7% und bei Russen bei 29,8% (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 223).

Für das alltägliche Zusammenleben der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund ist neben einer auf gegenseitige Akzeptanz, Toleranz und Achtung aufgebauten gemeinsamen Grundlage von gesellschaftlichen Werten und Normen die sprachliche Verständigung unabdingbar. Je besser man die Sprache des Landes kennt, in dem man lebt, desto stärker ist das Gefühl, in diesem Land seine Heimat gefunden zu haben. Gute Beherrschung der Landessprache kann daher einer der Gründe dafür sein, dass sich die zweite Migrantengeneration in Deutschland wohler fühlt als die erste (vgl. Jahresgutachten 2010, S. 17). Die zweite Migrantengeneration wird einheitlich im deutschen Aufnahmesystem sozialisiert und weist aus diesem Grund sehr starke Assimilationsvorteile auf (vgl. Wilkiewicz 1989, S. 9).

Der RAM-Untersuchung¹⁸ zufolge weisen die in Deutschland geborenen Ausländer den im Ausland geborenen Migranten gegenüber folgende Merkmale auf: „Jünger, mit besseren deutschen Sprachkenntnissen ausgestattet, (noch) keine oder nur wenige eigene Kinder, sich eher mit Deutschland verbunden fühlend, mehr soziale Kontakte (einerlei, ob zu Deutschen oder zu Landsleuten) pflegend, etwas besser schulisch gebildet und weniger stark gefühlsmäßig an das Herkunftsland gebunden.“ (Babka von Gostomski 2010, S. 249)

Die Integration dieser Migrantengeneration scheint nach den Ergebnissen der ICSEY-Studie¹⁹ eng mit ihrem Wohlbefinden zusammenzuhängen: Die wahrgenommene

¹⁸ Im Rahmen der in den Jahren 2006/2007 durchgeführten RAM-Untersuchung wurden 4.576 Ausländer im Alter von 15 bis 79 befragt (davon 1.544 Türken, 972 Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien, 746 Italiener, 677 Griechen und 637 Polen), die eine Mindestaufenthaltsdauer von zwölf Monaten in Deutschland hatten.

¹⁹ Die große internationale Studie (ICSEY) zur Akkulturation und Adaption von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Alter von 13 bis 18 Jahre untersuchte 5.366 Personen aus 13 Ländern

Diskriminierung beeinträchtigt sowohl ihre psychische als auch soziokulturelle Adaption und hat auf sie einen starken segregierenden Effekt. Für eine erfolgreiche Identitätsbildung und Akkuration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund wäre daher wichtig, dass sie sowohl mit der soziokulturellen und sprachlichen Herkunft ihrer Familie als auch mit der Sprache und Kultur des Aufnahmelandes zugleich verbunden bleiben. Die synchrone Zusammengehörigkeit zu beiden Sprachen und Kulturen behindert nicht den Bildungserfolg, sondern scheint ihn zu begünstigen (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2010, S. 11ff.).

Als Voraussetzung für Integration wird auch im Rahmen der europäischen Sprachenpolitik der Wert der Mehrsprachigkeit herausgestellt (vgl. Gemeinsame Erklärung des Europarates und der Europäischen Kommission 2011). Mehrsprachigkeit bedeutet im bildungspolitischen Kontext, dass von staatlicher Seite Hilfen zum Erhalt und zum Weiterlernen der mitgebrachten Sprachen angeboten werden, und dass das Personal in den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen über Möglichkeiten der Förderung von Mehrsprachigkeit informiert ist. Die Realität ist – trotz der statistischen Zahlen, die eine aktive Mehrsprachigkeitspolitik nahe legen – immer noch unzulänglich. Hinsichtlich der Schulplanung und Sprachenpolitik für SchülerInnen mit Migrationshintergrund sollte jede Schule über diese Daten verfügen. Es ist nämlich immer noch nicht selbstverständlich, dass die Daten über die vorhandene Mehrsprachigkeit berücksichtigt werden.²⁰

Im Hinblick auf die Mehrsprachigkeitserziehung ist ein Widerspruch zwischen den bildungspolitischen Entscheidungen kaum zu übersehen: Einerseits wird die Förderung der Mehrsprachigkeit und ein früh einsetzender Fremdsprachenunterricht propagiert, andererseits werden die als natürliche Ressourcen bereits vorhandenen Sprachen im Curriculum nicht berücksichtigt. Wenn der Unterricht in der Herkunftssprache nicht an Schulen, sondern als ein von dem Regelunterricht abgekoppeltes Angebot durchgeführt bzw. an die Herkunftsländer delegiert wird (vgl. Kapitel 3.3), geht seitens der Bildungspolitik die einmalige Chance verloren, die Bezüge zwischen der jeweiligen Herkunftssprache zu der Zweitsprache Deutsch aufzubauen und zu koordinieren. Ohne eine

(vgl. Allemann-Ghionda et al. 2010, S. 10).

²⁰ Bereits 2005 haben Baur/Chlosta/Ostermann/Schroeder dafür plädiert, Daten über die Verwendung von Sprachen in schulbezogene Untersuchungen und Statistiken obligatorisch aufzunehmen.

solche Bezugnahme können positive Effekte der Herkunftssprachkenntnisse auf den Erwerb der Zweitsprache Deutsch nicht gewährleistet werden.

Angesichts einer zunehmend globalisierten Welt, in der auf die Sprachkompetenzen in möglichst vielen Sprachen immer größerer Wert gelegt wird und Fremdsprachkenntnisse mittlerweile zur Allgemeinbildung gehören, wäre eine Verknüpfung der Deutschsprachförderung mit der Mehrsprachigkeitserziehung an den deutschen Schulen wünschenswert. „Will man den Ansprüchen einer mehrsprachigen Gesellschaft gerecht werden, so scheint der frühe Erwerb des Deutschen **und** der Erhalt der Herkunftssprache eine logische Konsequenz.“ (Cantone 2011, S. 225, Hervorh. im Original)

Zusammenfassend lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen: Eine erfolgreiche Integration der Migranten setzt zwei Bedingungen voraus. Zum Einen ist seitens der Migranten die Beherrschung der deutschen Sprache und eine kulturelle Anpassung eine unabdingbare Voraussetzung für die gleichwertige Partizipation am gesellschaftlichen Leben in Deutschland. Darüber besteht disziplinübergreifender Konsens. Zum Zweiten ist die mitgebrachte Sprache und Kultur ein wesentlicher Bestandteil der Identität der Migranten. Nur wenn dies von der Mehrheitsgesellschaft gesehen und anerkannt wird, kann eine erfolgreiche Integration und ein friedliches Miteinander der Migranten und der Einheimischen in gegenseitiger Wertschätzung erreicht werden.

Interkulturelle Bildung, die sowohl Entfremdung als auch Diskriminierung den Nährboden entzieht, könnte eine Grundlage für das gegenseitige Verständnis schaffen. Nach einem mehrsprachigkeitsfreundlichen Kindergarten könnte in der Schule in jedem Fach – in enger Zusammenarbeit mit den Migranteneltern – die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft durch Zusatzmaterialien und mehrsprachige Vokabellisten sowie zweisprachige Wörterbücher gefördert werden. Der muttersprachliche Unterricht müsste sich am Regelunterricht orientieren und darauf ausgerichtet sein, durch kontrastive Sprachvergleiche und Sprachentransfer eine Verbindung zwischen dem zu Hause erworbenen Weltwissen und der Schulbildung herzustellen. Diese den Schulerfolg der Migrantenkinder unterstützende Verbindung zwischen der Erst- und Zweitsprache unter Beibehaltung der Bilingualität aufrechtzuerhalten und zu stärken, wäre eine die deutsche Gesellschaft sprachlich und kulturell bereichernde Form der Integration.

KAPITEL 2: FORSCHUNGSSTAND ZU ZWEISPRACHIGKEIT UND SCHULERFOLG VON MIGRANTENKINDERN IN DEUTSCHLAND

2.1 Schulerfolg und die ethnische Zugehörigkeit

„Schulerfolg ist nach wie vor der beste Indikator für die schulische Integration ausländischer Kinder und Jugendlicher. Erst wenn sie den gleichen Anteil an den Abschlüssen der Sekundarstufe I und II erreicht haben wie deutsche Schüler, kann von erfolgreicher Integration gesprochen werden.“ (Sandfuchs 2000, S. 55)

Im Jahre 2008 haben im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (27%) doppelt so viele ausländische Jugendliche (55,2%) die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder ohne jeglichen Abschluss verlassen (vgl. Jahresgutachten 2010, S. 138). Von erfolgreicher Integration der zugewanderten Schülerschaft in Deutschland kann daher noch keine Rede sein. Die aktuelle Entwicklung weist eher in die gegengesetzte Richtung: Deutschland ist das OECD-Land mit den stärksten migrationsbedingten Disparitäten zwischen deutschen und zugewanderten SchülerInnen (vgl. Kultusministerkonferenz 2007, S. 11).

Theoretisch kann ein Integrationsprozess unabhängig von dem Bildungsniveau der Migranten verlaufen und eine Chancennivellierung zwischen deutschen und zugewanderten Kindern ermöglichen (vgl. Büchel/Wagner 1996, S. 93). Praktisch eröffnet Bildung die Zugangsmöglichkeiten zur Partizipation am gesellschaftlichen und kulturellen Leben in der neuen Heimat, kann zu besseren beruflichen Chancen führen und erhöht die Kompetenzen im Umgang sowohl mit der eigenen als auch mit der fremden kulturellen Differenz (vgl. Sechster Familienbericht 2000, S. 169).

Das Recht auf Bildung ist nach der UN-Menschenkonvention Art. 26 ein Menschenrecht. Niemandem darf das Recht auf Bildung verwehrt werden, jeder sollte unabhängig von seiner sozialen und kulturellen Herkunft gleichen Zugang zu Bildung und damit gleiche Chancen zur erfolgreichen und eigenständigen Lebensverwirklichung erhalten. Der Bildungserfolg sollte nur die Leistungsfähigkeit des Individuums widerspiegeln und von anderen Faktoren wie Geschlecht, finanzielle Lage, soziale und kulturelle Herkunft unabhängig sein. Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule sollte dem Ausgleich vorhandener Bildungsdisparitäten dienen (vgl. Jahresgutachten 2010, S. 142).

In Deutschland sind die Bildungsbeteiligung und Zuweisungen zu bestimmten Schulformen mit der sozialen Herkunft der Kinder stark gekoppelt und Kinder aus sozial-schwachen sowie zugewanderten Familien an Hauptschulen überrepräsentiert (vgl. Kultusministerkonferenz 2002, S. 28).

Für die meisten Gastarbeiter, die in den 50er und 60er Jahren zunächst ohne Kinder nach Deutschland gekommen waren, stand das Recht auf Bildung nicht im Mittelpunkt. Jahrelang wurde sowohl bei den Gastarbeitern als auch bei den deutschen Politikern davon ausgegangen, dass es sich um einen relativ kurzen Aufenthalt handelt, nach dem die ‚Gäste‘ zu ihren Familien in ihre Heimatländer zurückkehren würden. Die Frage der Eingliederung und der Beschulung der Kinder ausländischer Arbeitnehmer kam erst mit dem zunehmenden Familiennachzug auf (vgl. Seitz 2006, S. 15). Alle ausländischen SchülerInnen wurden zwar der allgemeinen Schulpflicht unterworfen, bei der Beschulung stellte sich allerdings heraus, dass die ausländischen Kinder wegen mangelnder Deutschkenntnisse dem Unterricht in der deutschen Sprache nicht folgen konnten. Durch Maßnahmen zur Behebung der Sprachdefizite versuchte man, die zugewanderte Schülerschaft schnellstmöglich in die Regelklassen einzugliedern und gleichzeitig durch Teilnahme am herkunftssprachlichen Ergänzungsunterricht auf die Rückkehr in ihre Heimatländer vorzubereiten (vgl. Seitz 2006, S. 16).

Anfang der 80er Jahre wurde die defizitorientierte ‚Ausländer-Sonderpädagogik‘ durch die ‚interkulturelle Erziehung‘ ersetzt. Das neue pädagogische Konzept sollte sowohl die Zuwanderer als auch die Einheimischen auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten. In den 90er Jahren kam aufgrund rechtsextremistischer Gewaltübergriffe auf Ausländer in Deutschland die antirassistische Erziehung hinzu, die sich Gleichheit, Gleichwertigkeit und Toleranz als Ziele setzte (vgl. Seitz 2006, S. 20).

Die interkulturelle Erziehung beruht auf folgenden Prinzipien (vgl. Kultusministerkonferenz 1996, S. 3):

- Bewusstsein eigener kulturellen Identität und Bereitschaft zur Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen Kulturen,
- Entwicklung von Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen,
- Wahrnehmung von Vorurteilen gegenüber Fremden und Fremdem,
- Achtung und Respekt vom Anderssein,

- objektive Betrachtung der eigenen und anderen Standpunkte,
- gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft.

Kindern und Jugendlichen soll in der Schule beigebracht werden, wie die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehenden Konflikte versöhnlich ausgetragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beigelegt werden können (vgl. Kultusministerkonferenz 1996, S. 3).

Im Nationalen Integrationsplan, der im Juli 2006 auf Initiative der Bundesregierung in Zusammenarbeit mit MigrantInnen erarbeitet wurde, wird die Integration als eine Aufgabe von nationaler Bedeutung definiert: „Menschen mit Migrationshintergrund sind mit allen Kräften in Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt zu integrieren, keinem Kind und Jugendlichen dürfen wegen seines aufenthaltsrechtlichen Status Bildungschancen verweigert werden.“ (Bundesregierung 2007, S. 62)

Der Nationale Integrationsplan sieht folgende Ziele vor (Bundesregierung 2007, S. 11):

- Förderung von frühkindlicher Bildung,
- Sicherung von guter Bildung und Ausbildung,
- Verwirklichung der Gleichberechtigung von Frauen und Mädchen,
- Stärkung der Integration durch bürgerschaftliches Engagement und gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben,
- Stärkung von interkultureller Kompetenz, Erhöhung von Arbeitsmarktchancen,
- Verbesserung von Integrationskursen und Förderung der Integration durch Sport,
- Nutzung von Medien der Vielfalt und Förderung von weltoffener Wissenschaft.

Im Dezember 2007 hat die Kultusministerkonferenz zusammen mit den Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund eine Gemeinsame Erklärung „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit“ verfasst, in der gemeinsame Ziele zur Verbesserung von Integration und zur Förderung des Schulerfolgs der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vereinbart wurden. In der Erklärung wird die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für alle Kinder und Jugendliche, der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus in Bildungseinrichtungen hinsichtlich des Bildungserfolgs aller Kinder und Jugendlichen sowie des interkulturellen Lernens von den Ländern offiziell anerkannt (vgl. Kultusministerkonferenz 2007, S. 2ff.).

Die Kultusministerkonferenz und die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund sehen den Umgang mit der Heterogenität und die Integration von Migranten in das Bildungssystem und Erwerbsleben als eine drängende Aufgabe, die zügig und nachhaltig realisiert werden muss (Kultusministerkonferenz 2007, S. 8).

Die Bildungspolitik in Deutschland scheint also nach einer langen in der Überzeugung verbrachten Zeit, dass Deutschland kein Einwanderungsland sei, die heterogene Zusammensetzung der Schulklassen wahrzunehmen. Obwohl der Anteil mehrsprachiger Kinder in Deutschland steigende Tendenz aufweist und Regelklassen mit einem hohen Anteil mehrsprachiger Kinder an vielen Schulen längst zum Schulalltag gehören, scheinen die Bildungsinstitutionen in Deutschland jedoch die multikulturelle Vielfalt und Differenz ihrer Schülerschaft immer noch für einen vorübergehenden ‚Störfaktor‘ zu halten: „Würden die ‚ausländischen‘ Schüler und Schülerinnen, für die Eingliederungs- und Fördermaßnahmen gedacht sind, von einem Tag auf den anderen fortbleiben und die Maßnahmen eingestellt werden, so würde dies die Schule als Institution – auch nach mehr als 30 Jahren Integration ‚ausländischer‘ SchülerInnen – in ihrer Funktionsfähigkeit nicht beeinträchtigen, im Gegenteil: Sie könnte nun wieder tatsächlich ‚störungsfrei‘ arbeiten.“ (Krüger-Potratz 2000, S. 380)

Mehrsprachige Klassen bedeuten zweifelsohne eine große pädagogisch-didaktische Herausforderung, bei deren Bewältigung sich die Lehrkräfte, insbesondere ohne entsprechende Qualifikationen im Umgang mit Heterogenität (vgl. Baur/Scholten-Akoun et. al. 2010, S. 325f.), oft überfordert fühlen können. Dabei liegt die Unterstützung der zugewanderten Familien bei ihrem Bildungsvorhaben im Interesse der deutschen Gesellschaft, denn „verbleiben die Familien ausländischer Herkunft in Deutschland, beteiligen sie sich durch ihre Bildungsanstrengungen an der Erneuerung des Humanvermögens des Landes. Wenn sie vorhaben, ins Herkunftsland zurückzukehren, bedeutet die Realisierung hoher Bildungsziele zugleich auch einen Transfer von qualifiziertem Humanvermögen. Sie leisten hiermit einen Beitrag zur Entwicklung ihrer Länder und fungieren zugleich über dort erreichte höhere soziale Positionen als Bindeglieder zwischen Deutschland und den Herkunftsländern.“ (Sechster Familienbericht 2000, S. 169f.)

Eine höhere Bildung und Ausbildung der Kinder ist eines der Hauptmotive für die Migration. Zugewanderte Familien haben daher meistens hohe Bildungsaspirationen. Durch die Migration erhoffen sich viele Familien einen sozialen Aufstieg, der mit Bildungskarrieren ihrer Kinder verwirklicht werden kann (Sechster Familienbericht 2000, S. 169f.).

Obwohl alle Migranteneltern in der Regel ein sehr hohes Bildungsniveau für ihre Kinder anstreben, fehlt Migranteneltern mit niedrigem Bildungsstand und unzureichenden Deutschkenntnissen nicht selten das nötige Wissen über das deutsche Bildungssystem. Zumal sich die Herkunftsbildungssysteme häufig inhaltlich und strukturell entscheidend vom deutschen Bildungssystem unterscheiden (vgl. Jahresgutachten 2010, S. 144). Der migrationsbedingte Wechsel in ein anderes Beschäftigungssystem kann darüber hinaus zur Entwertung der mitgebrachten Qualifikationen führen. Viele Zuwanderer wagen in ihrer Wunschheimat einen Neuanfang, der meistens mit einer niedrigeren Startposition verbunden ist. Von ihrem beruflichen Erfolg bzw. Misserfolg, ihren persönlichen und sozialen Kompetenzen wird es letzten Endes abhängen, in welchem Ausmaß diese Erfahrungen in die Bildungsabläufe ihrer Kinder einfließen. Dabei sind die Entscheidungen der Eltern bezüglich der Schulwahl für ihre Kinder sowie ihre materiellen und kulturellen Ressourcen zur Unterstützung des schulischen Lernens in Form von kompetenten Hausaufgabenhilfen oder verstärkten Kontakten zu Schulen für den Bildungsweg der Kinder von überragender Bedeutung (vgl. Kultusministerkonferenz 2002, S. 2).

Die Institution Schule leistet einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsbildung der Schülerschaft. Sie ist ein Ort, an dem die Migrantenkinder am häufigsten mit Deutschen jahrelang in Kontakt kommen (müssen), und wo man deshalb bestens differenzierte Kenntnis und Akzeptanz für andere Kulturen vermitteln kann (vgl. Sechster Familienbericht 2000, S. 23). Die unerlässliche Kommunikation mit der Schule wird durch ein andersartiges Bildungssystem in dem Herkunftsland oder geringere Schulerfahrungen der Eltern zusätzlich erschwert. Je ähnlicher die kulturellen Systeme der beiden Länder sind, desto schneller werden die gesellschaftlichen Werte und Normen des Aufnahmelandes akzeptiert. Durch die gemeinsamen christlichen Wurzeln und die Nachbarschaftsnähe Polens gibt es beispielsweise zwischen Polen und Deutschland keine gravierenden Unterschiede in der Weltanschauung, was den Integrationsprozess der

„polnischen“ Migranten im Vergleich zu anderen Migrantengruppen zweifellos unterstützt.

Eine herausragende Rolle in der Kommunikation sowohl mit den SchülerInnen als auch mit ihren Eltern kommt der Lehrperson zu. Insbesondere, wenn die Migranten aus Ländern stammen, in denen die primäre Verantwortung für die Bildung bei den Schulen liegt und von den Lehrkräften autoritäre Vermittlung des Unterrichtsstoffes erwartet wird, wie dies z.B. in den ehemaligen Ostblockländern der Fall ist. In polnischen Schulen beispielsweise gelten immer noch hierarchische Strukturen und „sozialistische Prinzipien“ wie Ordnung, Disziplin und Kollektivorientierung. Daher müssen sich besonders die im Schulalter zugewanderten Migrantenkinder, sog. „Seiteneinsteiger“, und ihre Eltern neben dem intensiven Erwerb der deutschen Sprache zunächst mit der unterschiedlichen Form des Unterrichts und anderen Anforderungen der Schule in Deutschland auseinandersetzen und sich an die veränderten Gegebenheiten anpassen (vgl. Sechster Familienbericht 2000, S. 183).

Vor allem die der ersten Migrationsgeneration angehörenden Eltern sind bei mangelnden Deutschsprachkenntnissen von den Anforderungen der Schule oft überfordert. Zur Unterstützung ihrer Kinder verfolgen Migranteneltern verschiedene Strategien: Viele Migranteneltern unterstützen ihre Kinder selbst oder versuchen die Defizite mit privatem Nachhilfeunterricht zu kompensieren. Spanische Zuwanderer beispielsweise gründen Elternvereine, die den Bildungsverlauf ihrer Kinder individuell begleiten (vgl. Jahresgutachten 2010, S. 145). „Die Extrempole in diesem Bereich bilden die Aussiedlerinnen und die Befragten mit türkischem Hintergrund. Während bei den jungen Aussiedlerinnen die Mutter überdurchschnittlich häufig die helfende Instanz in schulischen Fragen ist (21%), sind es die Geschwister besonders selten (5%). Umgekehrt sind die Geschwister überdurchschnittlich häufig die erste Hilfsinstanz bezüglich der Schule für Mädchen mit türkischem Hintergrund (24%), während die Mutter hier eine besonders marginale Rolle spielt (5%).“ (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006, S. 200)

Die bisherige Forschung zum Schulerfolg von Migrantenkindern belegt, dass SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu SchülerInnen ohne Migrationshintergrund in der deutschen Bildungsbilanz deutlich schlechter abschneiden. Bereits in

der Grundschule (IGLU²¹/VERA²²) erzielen Migrantenkinder niedrigere Schulergebnisse, wobei die migrationsbedingten Disparitäten zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund in der Grundschule noch geringer sind als in der Sekundarstufe (vgl. Siegert 2008, S. 54). Die soziale Selektivität des Bildungssystems, das migrationsbedingte Leistungsgefälle und der Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg der Kinder und dem sozioökonomischen Hintergrund der Eltern sind im Vergleich zu den anderen OECD-Ländern in Deutschland außergewöhnlich stark ausgeprägt. Die Situation von zugewanderten SchülerInnen der vergleichbaren Soziallage ist im Vergleich zu Deutschland in allen anderen OECD-Ländern günstiger (vgl. Jahresgutachten 2010, S. 142). Dabei sind neben der Gesetzgebung zur Einwanderung, der Integrationspolitik und des Aufbaus der Bildungssysteme auch die ausdrücklichen Intentionen und die Form des Unterrichts im Sinne von interkulturellem Verständnis von großer Bedeutung (vgl. Allemann-Ghionda/Pfeiffer 2008, S. 8).

Tabelle 2.1: Prozentuale Anteile fünfzehnjähriger SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland nach Herkunftsland und Generation

Herkunftsländer	2000		2003		2006		2009	
	gültige %	(SE)	gültige %	(SE)	gültige %	(SE)	gültige %	(SE)
Ehem. UdSSR								
Ein Elternteil im Ausland geboren	5.3	(1.5)	9.6	(2.4)	6.8	(1.9)	6.4	(1.5)
Zweite Generation	4.3	(1.3)	1.8	(1.1)	14.3 ^a	(4.7)	39.0^a	(4.6)
Erste Generation	89.7	(2.1)	88.2	(2.6)	78.9	(4.7)	54.6^a	(4.6)
Türkei								
Ein Elternteil im Ausland geboren	10.1	(2.6)	8.0	(1.4)	14.2 ^a	(2.2)	16.6	(2.4)
Zweite Generation	61.2	(4.7)	76.9 ^a	(2.6)	76.0	(2.8)	72.7	(2.5)
Erste Generation	27.3	(3.7)	13.6 ^a	(2.6)	8.9	(2.4)	10.4	(1.7)
Polen								
Ein Elternteil im Ausland geboren	26.9	(4.0)	27.3	(5.3)	34.3	(4.7)	29.6	(4.2)
Zweite Generation	10.4	(3.1)	19.3	(3.5)	54.9 ^a	(5.2)	57.9	(4.3)
Erste Generation	62.7	(3.9)	52.5	(5.4)	10.8 ^a	(2.9)	12.5^a	(2.9)
Anderes Herkunftsland								
Ein Elternteil im Ausland geboren	47.3	(3.0)	49.8	(3.2)	47.4	(3.5)	50.7	(2.5)
Zweite Generation	24.0	(2.4)	25.7	(3.3)	25.4	(2.4)	32.5	(2.9)
Erste Generation	28.7	(3.4)	24.5	(3.1)	27.3	(2.9)	16.9^a	(1.6)

Anmerkung. Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

^a signifikante Unterschiede zum jeweils vorherigen PISA-Zyklus ($p < .05$)

fett: signifikante Unterschiede zwischen 2000 und 2009 ($p < .05$)

Quelle: Stanat et al. 2010, S. 215

²¹ Im Rahmen der IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) werden Lesekompetenzen von SchülerInnen am Ende der Grundschulzeit getestet. Die Schulleistungsstudie wurde international vergleichend im Abstand von 5 Jahren (2001, 2006, 2011) durchgeführt.

²² VERA (Vergleichsarbeiten Grundschule) ist ein 2005 durchgeführtes Projekt, in dessen Rahmen mehr als 300.000 SchülerInnen der vierten Klassenstufe in sieben deutschen Ländern Vergleichsarbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch geschrieben haben.

Die Tabelle 2.1 zeigt die prozentualen Anteile fünfzehnjähriger SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland nach Herkunftsland und Generation.

Im Vergleich zu PISA 2000 ist der Anteil der Schülerschaft mit Migrationshintergrund im Alter von 15 Jahren in Deutschland erheblich gestiegen und lag in PISA 2009 bei fast 26 Prozent. Bedeutsam gestiegen ist auch der Anteil der zweiten Generation sowie der SchülerInnen mit nur einem in Deutschland geborenen Elternteil, während der Anteil der ersten Generation im Laufe der Zeit kontinuierlich erheblich gesunken ist (vgl. Stanat et al. 2010, S. 213).

Wie sich der Tabelle 2.2 entnehmen lässt, lag 2009 der Anteil der Fünfzehnjährigen mit Migrationshintergrund in Deutschland bei 25,6%. Die größte Gruppe (11,7%) hatte ihre Wurzeln in „einem anderen Herkunftsland“. Die Zuwanderergruppe in Deutschland ist daher äußerst heterogen, worauf in öffentlichen Diskussionen oft nicht eingegangen wird (vgl. Stanat et al. 2010, S. 213f.).

Tabelle 2.2: Prozentuale Anteile fünfzehnjähriger SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland

Migrationsstatus	2000		2003		2006		2009	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Migrationsstatus eindeutig zuzuordnen?								
Nicht zuzuordnen	1.8	(0.3)	7.5 ^a	(0.5)	7.3	(0.5)	10.6^a	(0.7)
Zuzuordnen	98.2	(0.3)	92.5 ^a	(0.5)	92.7	(0.5)	89.4^a	(0.7)
	gültige %*	(SE)	gültige %*	(SE)	gültige %*	(SE)	gültige %*	(SE)
Ohne Migrationshintergrund	78.4	(0.9)	79.1	(1.1)	80.6	(1.2)	74.4^a	(1.1)
Mit Migrationshintergrund	21.6	(0.9)	20.9	(1.1)	19.4	(1.2)	25.6^a	(1.1)
Generationsstatus								
Ein Elternteil im Ausland geboren	6.4	(0.4)	5.5	(0.4)	5.6	(0.4)	8.1^a	(0.5)
Zweite Generation	5.1	(0.5)	6.9 ^a	(0.8)	7.6	(0.7)	11.7^a	(0.9)
Erste Generation	10.2	(0.6)	8.5	(0.8)	6.3 ^a	(0.5)	5.8	(0.4)
Herkunftsländer								
Ehem. UdSSR	5.1	(0.4)	4.8	(0.5)	4.3	(0.5)	5.3	(0.5)
Türkei	3.1	(0.4)	5.5 ^a	(0.7)	4.9	(0.6)	5.8	(0.6)
Polen	2.5	(0.3)	3.3	(0.4)	2.2 ^a	(0.3)	2.8	(0.3)
Anderes Herkunftsland	10.9	(0.7)	7.4 ^a	(0.5)	8.1	(0.7)	11.7 ^a	(0.6)

Anmerkung. In der Tabelle werden gerundete Werte angegeben. Es können auf die Rundung zurückzuführende vermeintliche Inkonsistenzen vorkommen. Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

^a signifikante Unterschiede zum jeweils vorherigen PISA-Zyklus ($p < .05$)

* gültige % = Prozentangaben beruhen nur auf Angaben der Schülerinnen und Schüler, die eindeutig zuzuordnen sind.

fett: signifikante Unterschiede zwischen 2000 und 2009 ($p < .05$)

Quelle: Stanat et al. 2010, S. 214

Die größten Abstände zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund weisen die SchülerInnen auf, deren beide Eltern aus dem Ausland stammen. „15-Jährige mit einem im Ausland geborenen Elternteil unterscheiden sich in der Bildungsbeteiligung kaum von

Jugendlichen, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind.“ (PISA-Konsortium 2002b, S. 13). Eine Ausnahme hiervon bilden türkischstämmige Jugendliche, die unabhängig von ihrer Generationszugehörigkeit weiterhin deutliche Leistungsnachteile aufweisen (Segeritz et al. 2010, S. 133). Die Ursache hierfür können Eheschließungen zwischen den in Deutschland geborenen Personen aus Migrantenfamilien und Ehepartnern aus dem Herkunftsland ihrer Eltern sein. Die als Heiratsmigrantinnen nach Deutschland zugewanderten Türkinnen (42%) sind im Vergleich zu anderen Ausländerinnen beträchtlich schlechter ausgebildet, viel seltener erwerbstätig, haben schlechtere Deutschkenntnisse, mehr Kinder und fühlen sich emotional stärker mit der Türkei als mit Deutschland verbunden (vgl. Babka von Gostomski 2010, S. 312).

Der Vergleich der PISA-Daten verdeutlicht, dass der Anteil Jugendlicher an deutschen Schulen, die selbst zugewandert sind, in den letzten Jahren deutlich gesunken ist. Die meisten SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind in Deutschland geboren und zur Schule gegangen (vgl. Stanat et al. 2010, S. 216).

Aus der Analyse des Schulerfolgs der einzelnen Herkunftsgruppen geht hervor, dass „der Migrationshintergrund nicht zwangsläufig mit einem niedrigen Kompetenzniveau verbunden sein muss.“ (Kultusministerkonferenz 2006, S. 6). Die Forschungsergebnisse liefern hierzu ein komplexes Bild: Es gibt sowohl Migrantengruppen, die sehr gut im deutschen Schulsystem abschneiden als auch solche, die wenig Schulerfolg haben. „Pauschale Aussagen über ‚die Ausländer‘ spiegeln deren Bildungssituation prinzipiell nicht adäquat wider. So erzielen die jungen ausländischen Frauen bessere Ergebnisse als die jungen Männer, die jungen Polen, Russen oder Kroaten schneiden deutlich besser ab als die jungen Menschen aus der Türkei, aus Serbien und Montenegro oder aus Italien. Polnische, russische und kroatische SchülerInnen beispielsweise erzielen bessere Schulleistungen als Migrantenkinder aus der Türkei, Italien, Serbien und Montenegro.“ (Siegert 2008, S. 54).

Der Großteil der Schülerschaft mit Wurzeln in der Türkei, Italien, Serbien und Montenegro besucht häufiger Sonderschule und Hauptschule als Gymnasien oder Realschulen. Dagegen sind SchülerInnen spanischer, russischer, polnischer, kroatischer und bosnischer Herkunft öfter an Realschulen und Gymnasien vertreten und erlangen

ähnliche schulische Erfolge wie die gleichaltrigen Deutschen (vgl. Siegert 2008, S. 54, Kultusministerkonferenz 2002, S. 28).

Trotz des überproportional hohen Anteils der zugewanderten Schülerschaft an den Förderschulen liegt die Förderschulbesuchsquote einzelner Länder (Vietnam, Ukraine, Russische Föderation, Polen und Iran) sogar unter der der deutschen Schülerschaft (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 72). Interessant erscheint, dass der Bildungsstand der Eltern von FörderschülerInnen niedriger ist als bei den Eltern der Schülerschaft insgesamt: Während 52% der Eltern der Schülerschaft an Förderschulen höchstens einen Hauptschulabschluss haben, sind das an allgemeinbildenden Schulen 27% der Eltern (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 72).

Deutliche Differenzen in den Schulleistungen zwischen den unterschiedlichen Migrantengruppen belegen ebenfalls die Ergebnisse der LAU-Studie²³: Während Leistungen von SchülerInnen aus Afghanistan und aus der Türkei unter dem Durchschnitt liegen, erzielt die aus der Europäischen Union kommende Schülerschaft überdurchschnittliche Ergebnisse. Besonders gut schneidet dabei die polnische Schülerschaft ab (vgl. Ditton/Aulinger 2011, S. 106).

Den Ergebnissen der 2011 durchgeführten IGLU/TIMSS²⁴-Untersuchungen lässt sich des Weiteren entnehmen, dass sich die relativ enge Kopplung von Lesekompetenz und sozialer Lage der Familien in Deutschland in den letzten zehn Jahren nicht verändert hat und Deutschland weiterhin teilweise sehr stark ausgeprägte soziale Disparitäten in allen drei getesteten Leistungsbereichen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) aufweist (IFS 2011, S. 68). „In Abhängigkeit von ihrer persönlichen Entwicklung aber auch geprägt durch soziale und gesellschaftliche Einflüsse sind die SchülerInnen unterschiedlich erfolgreich, die nicht nur in der Schule vermittelten Kompetenzen zu erlernen. Kinder aus anregungsärmeren Milieus, in denen die Förderung und Anregung durch das Elternhaus in der Regel seltener stattfindet, erreichen in der gleichen Zeit

²³ Im Rahmen der an allen Hamburger Schulen durchgeführten Lernausgangslagenuntersuchung (LAU) wurden erstmals in Deutschland Daten im Längsschnitt über die gesamte Schullaufbahn erhoben.

²⁴ In den Untersuchungen IGLU (Internationale-Grundschul-Lese-Untersuchung) und TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) wurden Lesekompetenzen sowie mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich überprüft.

nicht das Niveau wie Kinder aus anregungsreicheren Milieus.“ (Schwippert 2004, S. 18f.).

Alle in Deutschland lebenden Kinder, unabhängig von deren Nationalität, verbindet die Notwendigkeit des Erwerbs der deutschen Sprache auf einem altersgerechten Niveau. Die SchülerInnen mit unzureichenden Deutschkenntnissen können dem Unterricht nicht folgen, was ihren Kompetenzerwerb nicht nur in Deutsch, sondern in allen Sachfächern erheblich beeinträchtigt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 379). Ohne entsprechende Sprachförderung werden die bestehenden Disparitäten im Bildungsfortschritt immer größer, wie die stärkeren Unterschiede in der Sekundarstufe (PISA) im Vergleich zur Grundschule (IGLU/VERA) zeigen.

Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulformen stellt eine herausragende Weichenstellung für den individuellen Bildungsweg und die beruflichen Perspektiven dar. Obwohl ein Schulwechsel in eine höhere Schulform im gegliederten Schulsystem theoretisch möglich ist, wird in der Praxis jedoch überwiegend (in Essen zu 90%) hin zu einer niedrigeren Schulform gewechselt (Bildungsbericht Stadt Essen 2011, S. 106). Damit ist der Bildungserfolg durch den Übergang in die weiterführende Schule nach der Grundschule weitgehend festgelegt. Insbesondere bildungsfernen und/oder zugewanderten Familien fehlt häufig das Bewusstsein darüber, dass sich die Bildungskarrieren ihrer Kinder bereits in der Grundschule entscheiden.

2.2 Erklärungsfaktoren für Differenzen im Bildungserfolg

Für die Differenzen im Bildungserfolg einzelner Schülergruppen in Deutschland, die sich allein mit der Soziallage und den strukturellen Diskriminierungen nicht erklären lassen, finden sich in der Forschung vier Erklärungsfaktoren:

- individuelle migrations- und familienbiografische Hintergründe,
- Assimilationsaspekte,
- institutionelle Bedingungen,
- alltägliche sprachliche Umgebung.

2.2.1 Individuelle migrations- und familienbiografische Hintergründe

Zu den individuellen migrations- und familienbiografischen Hintergründen gehören:

- Einreisealter,
- Bildungsniveau und Bildungsaspirationen der Familie,
- Familiengröße.

Je höher das Einreisealter der Schulkinder ist und je später der Kontakt zum Bildungssystem erfolgt, desto unwahrscheinlicher sind gute Schulleistungen und eine Gymnasialempfehlung (vgl. Becker 2011, S. 16). Mit zunehmendem Einreisealter sinken daher die Chancen der Migrantenkinder auf eine erfolgreiche Bildungskarriere (vgl. Kristen 2003, S. 31). In diesem Zusammenhang sagt Esser (2006), dass ein spätes Einreisealter und ein auch dadurch bewirktes geringeres Deutschsprachvermögen der Eltern sich besonders bei den jüngeren Kindern auswirkten und es etwa mit neun oder zehn Jahren für eine erfolgreiche Bildungskarriere meist schon zu spät sei (Esser 2006, S. 158f.). Weiter räumt er jedoch ein, dass es zwar mit dem Alter immer schwieriger werde, zu einer vollen Deutschkompetenz zu kommen, aber selbst mit einem höheren Einreisealter noch (fast) alles möglich sei (Esser 2006, S. 262). Er weist auf die lediglich mit dem Einreisealter zusammenhängenden vorübergehenden Schwierigkeiten der Aussiedlerkinder hin, die allenfalls unter ihrem im Vergleich hohen Einreisealter leiden, „aber darüber hinaus ihren Weg offenkundig machen und dabei die einheimischen Kinder sogar übertreffen.“ (Esser 2006, S. 371).

Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2006) konnten in diesem Zusammenhang nachweisen, dass sowohl die in Deutschland geborenen als auch im Grundschulalter eingereisten von ihnen befragten Schülerinnen im Gegensatz zu denjenigen, die erst in höherem Alter nach Deutschland kamen, ein hohes Bildungsniveau erreichen. Anhand ihrer Ergebnisse formulierten sie eine Hypothese, nach der die Eingliederung in der Grundschulzeit leichter gelingt als in dem sehr stark differenzierenden System der Sekundarstufe I (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006, S. 176).

Im Grundschulalter scheinen explizite grammatische Regelerklärungen und Erläuterungen zur Grammatikentwicklung wenig effektiv zu sein, während die Äußerungsmenge in dieser Altersstufe offenbar die wichtigste Rolle spielt, wie die Ergebnisse einer Längsschnittstudie²⁵ bestätigen (vgl. Griebhaber 2008, S. 225).

Im Hinblick auf die Progression des Spracherwerbs zeigten Snow/Hoefnagel-Höhle (1978) in einer Untersuchung, in der Kinder, Jugendliche und Erwachsene getestet wurden, dass die besten Ergebnisse – bis auf die Phonetik – die Gruppe im Alter von 12-15 Jahren erzielte (vgl. Snow/Hoefnagel-Höhle 1978, S. 342). Die Leistungsdifferenzen seien auf zwei unterschiedlichen Lernertypen zurückzuführen: Während die erste Gruppe stark imitativ lernt, geht die zweite Gruppe beim Lernen stark methodisch vor (vgl. Snow/Hoefnagel-Höhle 1979, S. 159ff.).

Die oben aufgeführten Forschungsergebnisse bestätigen die „Interdependenzhypothese“, nach der die Muttersprache bis zu einem ‚Schwellenniveau‘ von rund zehn Jahren ausgebildet sein sollte, wenn negative Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb und auf die allgemeine kognitive Entwicklung vermieden werden sollen (vgl. Skutnabb-Kangas/Toukomaa 1977, Cummins 1979). Bezüglich der ‚kritischen Periode‘²⁶ besteht daher wissenschaftlich Konsens darüber, dass sich die Erwerbsstrategien von Kindern und Erwachsenen voneinander unterscheiden und dass die impliziten und intuitiven Erwerbsprozeduren mit fortschreitendem Alter allmählich in bewusste

²⁵ Im Rahmen des Förderprogramms „Deutsch und PC“ wurde die Entwicklung von 175 SchülerInnen über vier Jahre hinweg (2002-2006) an drei Grundschulen in Frankfurt begleitet und analysiert.

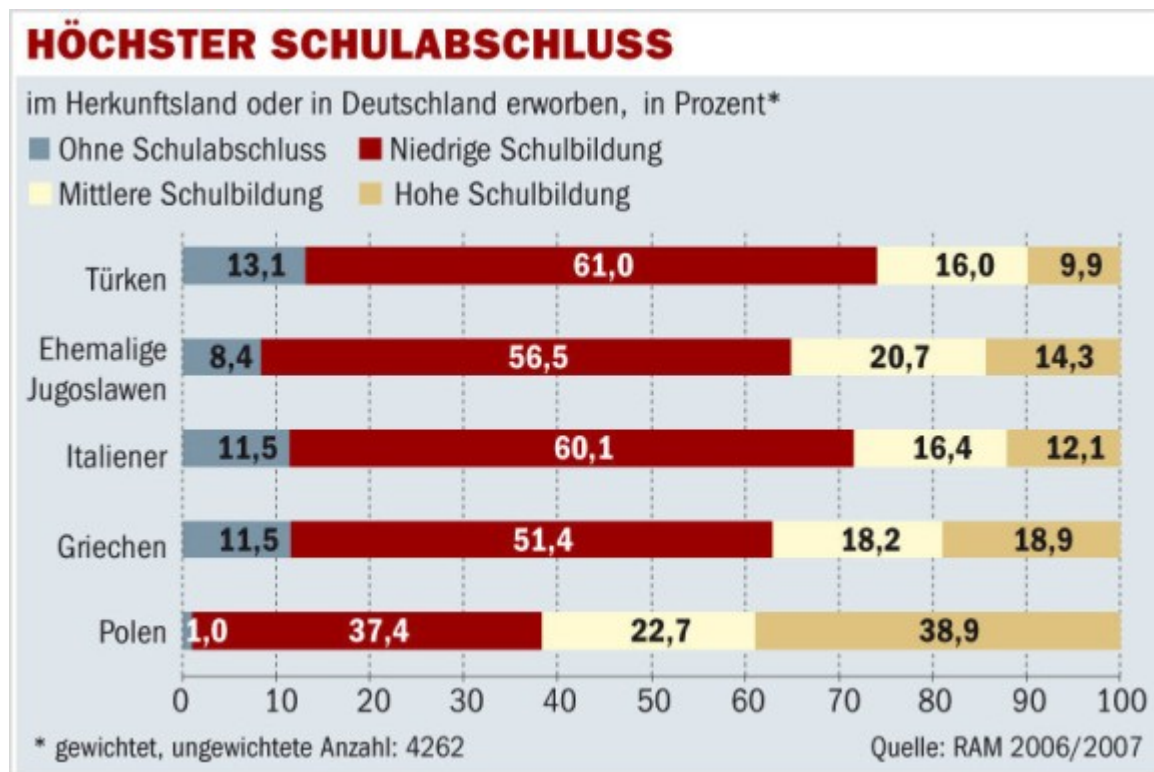
²⁶ Die „kritische Periode“ wird hier als eine Lebensspanne verstanden, in der die Aneignung einer zweiten Sprache oder von weiteren Sprachen ähnlich verläuft wie die Sprachaneignung bei monolingualen Lernern (vgl. Meisel 2004). Die Definition der „kritischen Periode“ von Lenneberg (1967) bedeutet dagegen, dass nach der Pubertät ‚perfekte‘ Ausbildung einer zweiten Sprache grundsätzlich nicht mehr möglich sei.

Erwerbsprozesse übergehen. Dafür gebe es aber keine klaren zeitlichen Grenzen (vgl. Gogolin 2007, S. 12).

Zu weiteren Erklärungsfaktoren für Differenzen im Bildungserfolg gehören das Bildungsniveau und Bildungsaspirationen der Familie. Einschlägige Forschungsergebnisse zeigen, dass der Bildungsstand der Eltern einen positiven Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder der Familie hat, d.h. mit dem weiterführenden Schulabschluss bzw. Hochschulabschluss der Eltern steigt erheblich die Wahrscheinlichkeit, dass sich ihre Kinder auch für eine weiterführende Schule entscheiden (vgl. Alba et al. 1994, Esser 2006, S. 354). Mit steigendem Bildungsniveau der Eltern ist es außerdem wahrscheinlicher, dass die Kinder die deutsche Sprache beherrschen und ein kulturelles Klima im Elternhaus herrscht, das sich nicht ausschließlich an der Herkunftsgesellschaft orientiert (Nauck et al. 1998, S. 715).

Der Abbildung 2.1 lässt sich das Niveau der Schulabschlüsse der einzelnen Migrantengruppen entnehmen.

Abbildung 2.1: Bildungsniveau von einzelnen Migrantengruppen im Vergleich



Quelle: Babka von Gostomski 2010, S. 41

Esser (2006) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, „dass die L1 als Familiensprache gerade auch in den besser gebildeten (osteuropäischen) Familien besonders gepflegt wird.“ (Esser 2006, S. 351) Überdies hebt er hervor, dass die Muttersprache in der Familie dann beibehalten werde, wenn die Bildung hoch und der Status gering sei, mit Ausnahme von türkischen Migranten. Seien dagegen die Bildung gering und der erreichte Status hoch, werde die Muttersprache aufgegeben, und dies treffe in der Tendenz für die osteuropäischen Migranten zu (Esser 2006, S. 242).

Für den Bildungserfolg betont Nauck (2011) nach Coleman (1988, 1990) die Bedeutung der wechselseitigen Beziehung zwischen Eltern und derer physischer Anwesenheit bei den Kindern und sagt, dass „je höher die Investitionen in gemeinsam verbrachte Zeit und gemeinsame Aktivitäten mit Kindern sind und je mehr Hilfe und Kontrolle bei den schulischen Aufgaben gegeben ist, desto wahrscheinlicher sei deren Bildungserfolg.“ (Nauck 2011, S. 81) Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Eltern über entsprechende Kompetenzen verfügen. Eine herausragende Rolle spielt vor allem das Bildungsniveau der Person, die die Kinder bei den Hausaufgaben überwiegend betreut. In der Regel gehört die Kinderbetreuung zu Aufgaben der Mutter.

Das Bildungsniveau der Mutter gilt in der Fachliteratur als stärkerer Prädiktor für den Schulerfolg als das Bildungsniveau des Vaters. „Schülerinnen und Schüler, deren Mütter Sekundarstufe II abgeschlossen haben, weisen in allen Ländern höhere Lesekompetenzen auf als andere Schüler und in den meisten Ländern bedeutet der Hochschulabschluss der Mutter einen zusätzlichen Vorteil.“ (OECD 2001, S. 175) SchülerInnen, deren Mütter keinen Abschluss in der Sekundarstufe II erreicht haben, sind dagegen besonders benachteiligt und erzielen in der Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften niedrigere Schulleistungen als die SchülerInnen, deren Mütter die Sekundarstufe II abgeschlossen haben. Im Vergleich zu anderen OECD-Ländern ergibt sich für Deutschland die größte Kluft (OECD 2001, S. 175).

Das Bildungsniveau der Mutter hängt der RAM-Untersuchung zufolge mit ihren Deutschsprachkenntnissen zusammen (vgl. Babka von Gostomski 2010, S. 12). Das Bildungsniveau ist bei den in Deutschland lebenden türkischen Frauen, die unter Analphabeten mit 7,4% überrepräsentiert sind, im Vergleich zu anderen Nationalitäten am niedrigsten (vgl. Babka von Gostomski 2010, S. 10ff.). 46,8% der befragten

Polinnen haben dabei eine hohe Schulbildung. Interessant erscheint auch, dass 55,9% der Mütter der Türkinnen keinen Schulabschluss haben, während die Mütter der Polinnen am besten schulisch qualifiziert sind [hohe Bildung: 20,3%, alle: 3,6%] (Babka von Gostomski 2010, S. 290ff.). Hier scheint sich die Weitergabe von kulturellen Traditionen auf den Bildungserfolg der nächsten Generation auszuwirken.

Im Hinblick auf die Familiengröße im Zusammenhang mit dem Schulerfolg lässt sich anhand der Forschungsergebnisse feststellen, dass bei Migranten von der Familiengröße ein Effekt auf den Schulerfolg ausgeht. Dieser Faktor wird jedoch unterschiedlich bewertet. Einerseits wird bekräftigt, dass mit der Anzahl der Kinder im Haushalt die Wahrscheinlichkeit der Jugendlichen sinkt, einen weiterführenden Bildungsabschluss zu erreichen (vgl. Nauck et al. 1998, S. 719, Esser 2006, S. 354). Da die zugewanderten Familien durchschnittlich kinderreicher sind als deutsche Familien, erscheint die Erklärung für die Bildungsunterschiede zwischen der deutschen und der zugewanderten Schülerschaft durchaus plausibel. Mit dem Hinweis auf die starke Unterstützung der Geschwister aus den Migrantenfamilien bei den Schulaufgaben konnten Boos-Nünning/Karakaşoğlu (2006) andererseits nachweisen, dass „eine höhere Geschwisterzahl in Migrantenfamilien anders als in einheimischen deutschen Familien, keinen negativen Einfluss auf die Bildungserfolge der Kinder hat.“ (Boos-Nünning/ Karakaşoğlu 2006, S. 200). Es fehlt an belastbaren Forschungsergebnissen zu dieser Frage.

2.2.2 Assimilationsaspekte

Assimilationsaspekte lassen sich wie folgt differenzieren:

- geografische und kulturelle Nähe,
- Aufenthaltsdauer und Integrationsbereitschaft,
- Ausprägung von Rückkehrabsichten,
- interethnische Netzwerke und Zwischengruppenheirat.

Zugewanderte Familien, die in Deutschland sesshaft werden möchten, sind integrationsbereiter und lassen ihre Kinder mit einer höheren Wahrscheinlichkeit eine weiterführende Schule besuchen als Zuwanderer mit Rückkehrgedanken (vgl. Allemann-Ghionda 2006, S. 357). Damit werden beispielsweise die schlechten Schulergebnisse der als latent rückkehrwillig geltenden italienischen Migrantenkinder in Deutschland als

eine der Ursachen begründet (Allemann-Ghionda 2006, S. 357). Von den Rückkehr- bzw. Bleibeabsichten der Migranten in Deutschland hängt ihre Bereitschaft zum Erwerb der deutschen Sprachkenntnisse ab. Wenn Arbeitsmigranten in ihre Heimatländer zurückzukehren möchten, begrenzen sie ihre Deutschsprachkenntnisse eher auf berufliche Anforderungen und verspüren in der Regel kein Bedürfnis, ihr Deutschsprachvermögen zu erweitern, was für ein dauerhaftes Leben in Deutschland erforderlich wäre (vgl. Babka von Gostomski 2010, S. 289).

Deutschsprachkenntnisse sind bei interethnischen Beziehungen die Grundvoraussetzung für die Kommunikation innerhalb der Familie. Zwischen einzelnen Migrantengruppen können erhebliche Differenzen festgestellt werden: Die als Indikator für soziale Assimilation geltende Quote interethnischer Beziehungen (Esser 2006) fällt beispielsweise bei türkischstämmigen Migranten im Vergleich zu ‚polnischen‘ Migranten besonders niedrig aus (vgl. Segeritz et al. 2010, S. 134). Die Türiinnen sind in der Regel im Zuge der Familienzusammenführung als Ehepartnerin ihrem türkischen Ehemann nach Deutschland gefolgt, während die Polinnen häufig zu ihrem deutschen Ehemann gezogen sind (Babka von Gostomski 2010, S. 14).

2.2.3 Institutionelle Bedingungen

Innerhalb von institutionellen Bedingungen können folgende Faktoren unterschieden werden:

- intellektuelle, soziale und ethno-linguistische Konzentration in der Schule,
- Qualität und Dauer der Deutschförderung sowie Zusammenarbeit mit den Eltern,
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Bildungssystem sowie Diskriminierungen.

Die schulische Integration von Migrantenkindern erschwert die ethno-linguistische Konzentration in den Schulen und die überdurchschnittlich hohe Verteilung der Migrantenkinder mit unzureichenden deutschen Sprachkenntnissen auf die Hauptschulen (vgl. Esser 2006, S. 346), an denen vor allem die sprachlichen Förderungen eingerichtet sind (Roll 2003, S. 38) „Je geringer die ethno-linguistische Konzentration in den Schulen ist, umso günstiger wirken sich ein höherer Status bzw. eine höhere Bildung der Eltern auf das Lernen der Kinder aus.“ (Esser 2006, S. 366).

Mit jedem Prozent Ausländeranteil in der Schulklasse sinkt nach Angaben von Esser (2006) die Chance der Kinder für eine Empfehlung auf eine weiterführende Schule um zwei Prozent (vgl. Esser 2006, S. 344, Hervorh. im Original). Kristen (2003) weist in diesem Zusammenhang ebenfalls darauf hin, dass eine hohe Migrantenkonzentration das Leistungsniveau herabsetzt und damit die Chancen des Einzelnen auf den Übergang in eine höhere weiterführende Schulform (Realschulen und Gymnasien) senkt (vgl. Kristen 2003, S. 32).

Obwohl Ditton/Aulinger (2011) diese These im Hinblick auf die internationalen PISA-Vergleichsdaten sowie auf die unterschiedliche Rekrutierung und Zusammensetzung der Migrantengruppe in den OECD-Ländern für falsch halten (Ditton/Aulinger 2011, S. 112), scheint die jeweilige Schulumgebung zu wichtigen Aspekten der Bildungschancen der Migrantenkinder zu gehören. In vielen deutschen Städten konzentrieren sich große Anteile von Migrantenkinder an einigen Schulen in bestimmten Stadtteilen. In Essen beispielsweise, wie aus dem im Rahmen des Bundesprojekts „Lernen vor Ort“ erstellten Bildungsbericht der Stadt Essen hervorgeht, existiert zwischen den südlichen und nördlichen Stadtteilen ein enormes Leistungsgefälle. Im Schuljahr 2009/10 lag die Übergangsquote auf das Gymnasium im Stadtteil Bredeney bei 84,9%, im Stadtteil Altendorf dagegen bei 20,4%. Die Zahlen spiegeln sich in der Migrantenkonzentration wider: Während der Anteil der nichtdeutschen²⁷ Bevölkerung im Stadtteil Bredeney bei 8,4 % liegt, beträgt er im Stadtteil Altendorf 29,1% (vgl. Bildungsbericht Stadt Essen 2011, S. 102).

Schlechte Bedingungen, zu denen eine hohe ethnische Konzentration, die Anwendung im Alltag anderer Sprache als Deutsch, Bildungsferne, ungenügende deutsche Sprachkenntnisse der Eltern, ein niedriger sozialer Status und ein niedrigeres Niveau des Schulunterrichts gehören, können sich kumulieren (vgl. Esser 2006, S. 352) und die prekäre Ausgangssituation der Migrantenkinder noch zusätzlich verschlechtern.

Den Bildungsweg vieler Migrantenkinder bestimmen darüber hinaus unterschiedliche Beschulungsmodelle in einzelnen Bundesländern. Wenn die Bildungsempfehlung am

²⁷ Es ist darauf hinzuweisen, dass das Merkmal *nichtdeutsch* nicht einheitlich vergeben wird und sich sowohl auf Personen mit doppelter und ausländischer Staatsangehörigkeit als auch auf Personen mit Migrationshintergrund beziehen kann. Dabei handelt es sich um ein allgemeines Problem der Schulstatistik, von dem andere Kommunen ebenfalls betroffen sind. Bei weiterführenden Analysen ist dies ausdrücklich zu berücksichtigen (vgl. Bildungsbericht Stadt Essen 2011, S. 18).

Ende der Grundschule weitgehend bindend ist, können die Bildungsaspirationen der Eltern häufig nicht umgesetzt werden (vgl. Becker/Schubert 2011, S. 182). Dabei sind die Bildungsempfehlung und die daraus folgende Zuweisung in die weiterführende Schulform meistens entscheidende Faktoren für weitere Schulkarrieren. Die Migrantenkinder sind davon besonders betroffen. Mehrere Studien zum Thema der mehrsprachigen Kinder im Kontext der institutionellen Diskriminierung kommen zu dem gleichen Ergebnis, nämlich, dass Übergangsempfehlungen für SchülerInnen mit Migrationshintergrund nach der Grundschule ‚latente Sprachdefizite‘ unterstellen (vgl. Neumann 1997, Müller 1997, Gomolla/Radtke 2002), „die erst bei höheren Anforderungen in späteren Jahren als Lernproblem virulent werden.“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 235)

Auch in dieser Frage gibt es allerdings widersprüchliche Forschungsergebnisse: In Sekundäranalysen der SOEP-Daten konnten keine empirischen Hinweise für präferenzbasierte, statistische oder institutionelle Diskriminierung festgestellt werden (vgl. Nauck et al. 1998, S. 719, Becker 2011, S. 21). Die Ergebnisse der LAU-Untersuchung, die an allen Hamburger Grundschulen durchgeführt wurde, belegen sogar, dass die Migrantenkinder nicht nur nicht benachteiligt werden, sondern dass das für den Übergang in die höheren Schulformen erforderliche Leistungsniveau für sie unter den an die gleichaltrigen deutschen Muttersprachler gestellten Anforderungen liegt (vgl. Ditton/Aulinger 2011, S. 105).

2.2.4 Alltägliche sprachliche Umgebung

Die alltägliche sprachliche Umgebung bilden:

- Familiensprache und Sprachgebrauch der Eltern, Geschwister und Freunde,
- sprachliche Kompetenzen der Eltern in der Muttersprache und im Deutschen,
- ethnische Konzentration und Binnenbeziehungen.

Im Hinblick auf den alltäglichen Sprachgebrauch können die SchülerInnen aus zugewanderten Familien in drei Gruppen eingeteilt werden (PISA-Konsortium Deutschland 2006, S. 355):

- ‚Deutschsprachige‘, die im Alltag vorwiegend Deutsch sprechen,
- ‚Mehrsprachige‘, die im Alltag beide Sprachen gleich häufig verwenden,

- ‚Fremdsprachige‘, die im Alltag eine andere Sprache häufiger als Deutsch benutzen.

In fast allen deutschsprachigen OECD-Ländern gehört die Mehrheit der Jugendlichen mit Migrationshintergrund den ‚Deutschsprachigen‘ an, die deutlich besser abschneiden als die Gruppe der ‚Mehrsprachigen‘ oder der ‚Fremdsprachigen‘ (PISA-Konsortium Deutschland 2006, S. 355f.). Allein aufgrund des Familiensprachgebrauchs wurde dagegen in der IGLU-Studie keine systematische Benachteiligung festgestellt (vgl. Schwippert 2004, S. 29).

Die Ergebnisse einer Untersuchung, in der 1585 Lehramtsstudierende an drei deutschen Universitäten getestet wurden²⁸, weisen solche Benachteiligung ebenfalls nicht auf und zeigen, dass „die Studierenden mit polnischem Hintergrund, deren Eltern beide Polnisch sprechen, bessere Ergebnisse erzielen als die Studierenden mit türkischem und russischem Hintergrund, die zu Hause mit einem Elternteil Deutsch sprechen.“ (Baur/Scholten-Akoun 2010, S. 320) Interessanterweise erreichen Studierende ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt sogar leicht schwächere Leistungen als die Studierenden, die mit einem Elternteil Polnisch und mit dem anderen Deutsch sprechen (vgl. Baur/Scholten-Akoun 2010, S. 325).

Der Tabelle 2.3 lässt sich entnehmen, dass SchülerInnen mit einem im Ausland geborenen Elternteil in der Regel deutlich häufiger zu Hause Deutsch sprechen als SchülerInnen der zweiten und ersten Generation (Stanat et al. 2010, S. 216).

Ein Vergleich der PISA-Daten zwischen 2000 und 2009 (Tab. 2.3) ergibt, dass sich der Anteil der SchülerInnen der zweiten Generation, die zu Hause Deutsch sprechen, bei den türkischstämmigen Migranten verdoppelt hat und bei polnischstämmigen Jugendlichen signifikant um 33 Prozentpunkte gesunken ist (vgl. PISA 2009, S. 201). Während sich für die ‚polnischen‘ Jugendlichen in der zweiten Generation keine signifikanten Unterschiede zu gleichaltrigen Deutschen mehr feststellen lassen, kommt es bei

²⁸ Im Rahmen des 2008 vom Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) der Universität Duisburg-Essen unter Leitung von Rupprecht S. Baur und Albert Bremerich-Vos gestarteten Projektes wurden die schriftsprachlichen Kompetenzen getestet, mit denen die Lehramtsstudierenden ihr Studium beginnen. Außer Deutsch wurden insgesamt 32 Sprachen als Familiensprachen angegeben. Die größten Sprachgruppen bildeten: Türkisch, Polnisch und Russisch (vgl. Baur/Scholten-Akoun 2010, S. 317).

türkischstämmigen Migranten über die Generationen hinweg kaum zur Verbesserung des schulischen Leistungsdurchschnitts (vgl. Segeritz et al. 2010, S. 129).

Tabelle 2.3: Prozentuale Anteile fünfzehnjähriger SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die zu Hause Deutsch sprechen, nach Herkunftsland und Generation

Herkunftsländer	2000		2003		2006		2009	
	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)	%	(SE)
Ehem. UdSSR								
Ein Elternteil im Ausland geboren	79.0	(12.3)	76.8	(8.8)	100.0 ^a	(0.0)	95.3	(5.1)
Zweite Generation	83.8	(14.8)	100.0	(0.0)	87.8	(9.9)	76.1	(5.6)
Erste Generation	39.5	(4.1)	55.4 ^a	(4.5)	45.9	(4.4)	36.3	(5.7)
Türkei								
Ein Elternteil im Ausland geboren	92.7	(6.6)	100.0	(0.0)	74.1 ^a	(10.1)	71.0	(7.0)
Zweite Generation	18.4	(5.8)	47.3 ^a	(6.1)	36.8	(4.8)	36.8	(4.0)
Erste Generation	0.0	(0.0)	43.3 ^a	(12.3)	10.2 ^a	(7.4)	16.0	(8.6)
Polen								
Ein Elternteil im Ausland geboren	100.0	(0.0)	100.0	(0.0)	87.4	(7.1)	87.0	(7.6)
Zweite Generation	88.5	(11.4)	85.5	(8.0)	44.3 ^a	(7.7)	55.4	(7.3)
Erste Generation	58.6	(7.7)	65.2	(8.2)	51.7	(17.5)	18.1	(8.7)
Anderes Herkunftsland								
Ein Elternteil im Ausland geboren	93.1	(1.9)	94.4	(2.5)	86.6	(3.1)	91.8	(1.7)
Zweite Generation	43.6	(6.3)	53.8	(7.4)	46.6	(8.4)	43.7	(3.7)
Erste Generation	18.1	(4.8)	33.5 ^a	(5.7)	37.3	(5.5)	13.2 ^a	(3.9)

Anmerkung: Daten beruhen auf Schülerangaben; ohne Sonder- und Förderschüler

^a signifikante Unterschiede zum jeweils vorherigen PISA-Zyklus ($p < .05$)

fett: signifikante Unterschiede zwischen 2000 und 2009 ($p < .05$)

Quelle: PISA 2009, S. 201

In den klassischen Einwanderungsländern Australien und Kanada bestehen keine signifikanten Differenzen zwischen den Schulleistungen von Migrantenkindern der ersten und der zweiten Generation, die im Alltag nicht die Unterrichtssprache sprechen und den Schulleistungen von SchülerInnen ohne Migrationshintergrund (BMBF 2006, S. 54).

In Europa lässt sich Deutschland hinsichtlich der Zuwanderungsrate am ehesten mit Schweden vergleichen. Obwohl die Migrantenfamilien in Schweden ihre Herkunftssprache im Alltag anwenden, sind sie im Vergleich zu Migranten in Deutschland „sozial besser integriert, und ihre Kinder erreichen erheblich bessere Leistungen im Lesen.“ (PISA-Konsortium 2002b, S. 14) Es ist zu vermuten, dass die bildungspolitische Maßnahme, in deren Rahmen die Sprachförderung von Migrantenkindern durchgehend bis in die Sekundarstufe II angeboten wird (vgl. Stanat et al. 2010, S. 228) für diese Entwicklung entscheidend ist. Diese Idee wurde in dem FörMig-Projekt aufgenommen.

2.3 Streitfall Zweisprachigkeit: Argumente für und wider die Förderung der Muttersprache

*„Zweisprachigkeit wird zum Problem,
wo Einsprachigkeit für das Normale gehalten wird.“*

(Stölting 1974, S. 150)

Die Förderung von Zweisprachigkeit, die sich sowohl auf die etablierten Schulfremdsprachen als auch die Migrantensprachen bezieht, die in den zugewanderten Familien bestehen und gesprochen werden, gehört zu den wichtigsten bildungspolitischen Zielen der europäischen Gesellschaft. „Deshalb ist es unabdingbar, den Weg einzuschlagen, der gewährleisten soll, dass alle Bürger über ihre Muttersprache hinaus in mindestens zwei Sprachen miteinander kommunizieren können, und dass mit dem Erlernen dieser Sprachen schon zu Beginn der Schulpflicht begonnen wird.“ (Europäisches Parlament 2005, S. 8)

Im Zuge bildungspolitischer Entscheidungen wird den Kindern in den deutschen Grundschulen inzwischen früh einsetzende Fremdsprache vermittelt. Allerdings betrifft dies in aller Regel das Englische (seltener auch das Französische), also renommierte Schulfremdsprachen, die soziale Anerkennung finden, aber keine Migrantensprachen, denen ein gesellschaftlicher Mehrwert abgesprochen wird (vgl. Baur 2001b, S. 47). Als Folge dieser Abwertung werden die Migrantenkinder „aus ihrer Zweisprachigkeit gedrängt und zu staatssprachlichen Monolingualen gemacht, weil ihrem sozialen Status das Privileg der Mehrsprachigkeit nicht zusteht.“ (Stölting 1974, S. 148)

Dabei wachsen in Deutschland Migrantenkinder mit rund 200 verschiedener Familiensprachen auf (vgl. Hopf 2007, S. 164). Es gibt Kinder, die außer Deutsch noch weitere Sprache beherrschen. Viele bereits in Deutschland geborene Kinder erlernen zunächst im Rahmen ihrer Familie nur ihre Muttersprache und verfügen bei der Einschulung über geringe deutsche Sprachkenntnisse. Es gibt auch Neuankömmlinge im Schulalter, sog. ‚Seiteneinsteiger‘, die zum Zeitpunkt der Beschulung gar keine Deutschkenntnisse haben.

Über die herausragende Bedeutung der altersgemäßen Beherrschung der deutschen Sprache für die Integration und den Schulerfolg von Migranten besteht mittlerweile Konsens. Gestritten wird über die Bedeutung der Muttersprache für die Entwicklung der

Zweitsprache Deutsch und den individuellen wie gesellschaftlichen Nutzen der Zweisprachigkeit von Migranten.

Das Streitpotenzial zeigt sich bereits bei dem Begriff *Muttersprache*. Handelt es sich um die Sprache, die man von Geburt an kennt, die Sprache der Mutter oder die Sprache, die man am besten beherrscht? Die für die kognitive als auch für die emotionale Entwicklung des Kindes eine Grundlage bildende Sprache (vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 56), die meist mit dem Terminus Muttersprache belegt wird, werden auch die Begriffe wie Erstsprache, primäre Umgangssprache, Sprache der ersten Sozialisation, Herkunftssprache oder L1 verwendet.

Für Migrantenkinder spielt es anfangs keine Rolle, wie die allererste Sprache, die sie in der Regel von ihren Müttern hören, bezeichnet wird. Wichtig für sie ist vor allem, dass sie in dieser Sprache mit den Personen ihrer engsten Umgebung kommunizieren können. Mit zunehmendem Alter und dem damit sich erweiternden Kommunikationsradius stellen sie fest, dass es auch andere Sprachen gibt und dass man sich in der eigenen Muttersprache nicht überall verständigen kann. Schwierigkeiten bekommen viele Migrantenkinder erst in der Schule, wo sie erkennen, dass zum Schulerfolg in der deutschen Schule eine weitere Sprache unabdingbar ist. „Dem Einfluss dieser weiteren Sprache kann das Kind nicht entgehen – auch nicht, wenn sie innerhalb der Familie selbst nicht oder kaum gesprochen wird: das Deutsche dringt durch Massenmedien, durch soziale Kontakte und durch die symbolische Ordnung des öffentlichen Raums in die familiäre Kommunikation ein, und es umgibt das Kind, sobald es die eigene Wohnung verlässt.“ (Gogolin 2005, S. 17)

Die Frage nach der Förderung der mitgebrachten Migrantensprachen wird sowohl in der einschlägigen Forschung als auch in der bildungspolitischen Debatte in Deutschland seit Jahren kontrovers diskutiert. Sollen die Migrantensprachen überhaupt gefördert werden? Wird die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch dadurch gefördert oder beeinträchtigt? Und selbst, wenn die Entscheidung für die Förderung der Muttersprache gefällt wird, bleibt immer noch offen, wie dies zu erfolgen hat: in Form von regulären Schulfächern, zweisprachigen Unterrichtsmodellen oder im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts.

Die Entscheidung über die zu treffenden Maßnahmen wird durch die teilweise wider-

sprüchlichen Forschungsergebnisse zum Zusammenhang zwischen der Muttersprache und der Zweitsprache Deutsch erschwert: Es gibt einerseits Forschungshinweise auf eine positive Wirkung der Förderung der Zweisprachigkeit auf den Bildungserfolg im deutschen, österreichischen und schweizerdeutschen Kontext (vgl. hierzu u.a. Fthenakis et al. (1985), Baur/Meder (1992), Rost-Roth (1995), Müller (1997), de Cillia (2003), Gogolin (2005) oder Roth (2009). Andererseits gibt es Forschungsanalysen, die im Sinne der ‚time-on-task‘-Hypothese die alleinige Beherrschung der Zweitsprache Deutsch für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn begründen (vgl. Esser 2006, Hopf 2007).

Zu entschiedenen Gegnern der Förderung der mitgebrachten Migrantensprachen gehört der Mannheimer Soziologe Hartmut Esser, der von einer gegenläufigen Entwicklung der Erstsprache und Zweitsprache Deutsch ausgeht: „Da die meisten Bedingungen für den Zweitspracherwerb einerseits und für die Beibehaltung der Muttersprache andererseits gegenläufig sind, findet der Erstspracherhalt in aller Regel auf Kosten des Zweitspracherwerbs statt (und umgekehrt).“ (Esser 2006, S. 543)

Dieser Aussage widersprechen hingegen Ergebnisse einer Untersuchung²⁹ von Baur/Meder (1989), in der nachgewiesen werden konnte, dass die Entwicklung in der Zweitsprache Deutsch durch die Förderung der Muttersprache im Rahmen des Muttersprachlichen Unterrichts *nicht* behindert wird. Anhand ihrer Ergebnisse ziehen Baur/Meder (1989) folgende Schlussfolgerungen: „Wir können also mit großer Sicherheit sagen, dass in allen drei Nationalitäten bessere Muttersprachkenntnisse mit besseren Deutschkenntnissen einhergehen, was eindeutig für die Gültigkeit der Interdependenzhypothese spricht: Gute Muttersprachenkenntnisse werden demnach nicht *anstelle* oder *auf Kosten* des Deutschen als Zweitsprache erworben, sondern *unterstützen* dessen Erwerb. Die Interdependenzhypothese lässt es zu, dass überdurchschnittliche und unterdurchschnittliche Kenntnisse in der Muttersprache und im Deutschen zusammen betrachtet werden. Es ergibt sich dann für alle untersuchten Nationalitäten, dass *in über 75% der Fälle* die Sprachkenntnisse im Deutschen und in der Muttersprache korrelieren.“ (Baur/Meder 1989, S. 131, Hervorh. im Original)

²⁹ Im Rahmen dieser Untersuchung wurden Daten von 403 türkischen und 439 jugoslawischen SchülerInnen empirisch überprüft.

Zu diesem Thema äußert sich Esser an anderen Stellen in derselben Publikation von 2006 weniger dezidiert und relativiert seine oben zitierte Aussage, indem er behauptet, „dass eine eigene Förderung in der Muttersprache in der Schule dem Erwerb der Zweitsprache und den schulischen Leistungen nicht schadet.“ (Esser 2006, S. 268), und dass es offensichtlich spezielle, vor allem *soziale* Bedingungen gebe, „unter denen die Beibehaltung der Muttersprache beziehungsweise die Bilingualität bei den schulischen (und sonstigen) Leistungen nutzt oder nicht.“ (Esser 2006, S. 383, Hervorh. im Original)

Weiter erläutert Esser (2006) jedoch: „Es macht für den Zweitspracherwerb so gut wie keinen Unterschied, ob die Migrantenkinder eigens in ihrer Muttersprache gefördert werden oder nicht. Die bilinguale Erziehung schadet nicht, was kaum jemand erwarten würde, sie nutzt aber auch nichts, was bislang jedoch in vielen Stellungnahmen und politischen Konzepten als zweifelsfrei gegeben unterstellt wurde.“ (Esser 2006, S. 396) Die zweisprachige Erziehung wirke für den Zweitspracherwerb und die schulischen Leistungen allenfalls wie ein Placebo und es stelle sich die Frage, „ob das (für den Arbeitsmarkterfolg so gut wie bedeutungslose) Ziel des L1-Erhalts als Wert ‚an sich‘ ausreicht, um den Aufwand zu rechtfertigen, den es bei der schulischen Organisation, beim Personal und bei der Ausbildung des Personals ohne Zweifel geben würde.“ (Esser 2006, S. 396)

Dabei liegen durchaus Forschungsergebnisse vor, die den Nutzen der Zwei- oder Mehrsprachigkeit für den Erwerb von weiteren Sprachen stützen. Dazu gehören die Ergebnisse der DESI-Studie³⁰, die zeigen, „dass Schülerinnen und Schülern, die bereits Deutsch als zweite bzw. fremde Sprache erworben haben, das Erlernen der Fremdsprache Englisch vergleichsweise leichter fällt. Das Aufwachsen in einer mehrsprachigen Familie ist unter sonst gleichen Lernbedingungen (sozialer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeiten, Geschlecht, Bildungsgang) im Englischen mit einem Leistungsvorsprung verbunden, der den Gewinn mindestens eines halben Schuljahres ausmacht.“ (Klieme 2006, S. 5)

³⁰ Die bundesweit repräsentative Studie „Deutsch Englisch Schülerleistungen International“ (DESI) untersuchte im Schuljahr 2003/04 die sprachlichen Leistungen und die Unterrichtswirklichkeit in den Fächern Deutsch und Englisch. Befragt wurden etwa 11.000 SchülerInnen der neunten Jahrgangsstufe aller Schularten, Lehrkräfte, Eltern und Schulleitungen (Klieme 2006, S. 1).

Eine deutliche Korrelation zum Schulerfolg haben ebenfalls Harnisch/Fromeyer (1993) bei den schriftsprachlichen Leistungen der SchülerInnen in der Muttersprache gefunden: „Alle Kinder, die in den ersten Klassen frühzeitig eigene Texte in der Muttersprache schreiben und die im zweiten Schuljahr Geschichten und Briefe aus eigener Motivation produzieren, die gern und mit Interesse muttersprachliche Texte und Bücher lesen und nacherzählen, erreichen Real- und Gymnasialempfehlungen, unabhängig von ihren Deutschkenntnissen bei Schulbeginn.“ (Harnisch/Fromeyer 1993, S. 34)

Demgegenüber fordert Esser (2006) die ausschließliche Förderung des Deutschen. Anhand der Analyse der CILS³¹-Daten sagt er, dass alles, was für die Schulleistungen und später auf dem Arbeitsmarkt zählt, der Erwerb der Sprache des Aufnahmelandes sei, während zusätzliche L1-Kompetenzen keine feststellbare Wirkung hätten (Esser 2006, S. 388). Diese Meinung scheint ebenfalls die Integrationsbeauftragte der Regierung Maria Böhmer zu teilen, indem sie in einer Pressemitteilung betont: „Besonders wichtig ist, dass die Eltern zu Hause mit ihren Kindern auch Deutsch sprechen. Denn nur wer eine Sprache im Alltag anwendet, kann sie auf Dauer sicher beherrschen.“ (Böhmer 2010)

Obwohl es grundsätzlich richtig und wichtig ist, dass die Kinder frühzeitig Input in der Zweitsprache erhalten (vgl. dazu Kapitel 2.4), ist eine solche pauschale Empfehlung falsch: Eltern, die die deutsche Sprache *nicht* gut beherrschen, geben einen fehlerhaften und damit negativen Input, der sowohl die Sprachentwicklung als auch die emotionale Verbindung zu den Eltern beeinträchtigt (vgl. Baur 1992, S. 132).

Die alleinige Deutschsprachförderung begründet der Potsdamer Schulpädagoge Diether Hopf (2007) mit der ‚time-on-task‘-Hypothese: „[...] je mehr Zeit Migrantenschüler auf das aktive Erlernen der L2 verwenden, desto höher werden sich ihre Kompetenzen darin entwickeln. Wenn sie dagegen ihre – ja immer begrenzte! – Zeit in das Erlernen der L1 investieren, bleibt naturgemäß weniger für anderes übrig.“ (Hopf 2007, S. 168) Die gleichzeitige Förderung in zwei Sprachen würde leistungsschwache Migrantenkinder überfordern (Hopf 2007, S. 167).

³¹ US-amerikanische „Children of Immigrants Longitudinal Study“

Darauf lautet die Antwort des Essener Sprachwissenschaftlers Rupprecht S. Baur: „Das Argument der Überforderung der Migrantenkinder durch die Zweisprachigkeit wäre ernst zu nehmen, wenn es eine wissenschaftliche Grundlage hätte. Dies ist jedoch nicht der Fall. Vielmehr haben Sprachwissenschaftler in den vergangenen zwei Jahrzehnten nachgewiesen, dass es eine ganz andere, gewissermaßen ‚umgekehrte‘ Verbindung zwischen Muttersprache und Zweitsprache gibt: Die Ausbildung der Muttersprache ist eine Voraussetzung für eine normale kognitive Entwicklung des Kindes und begünstigt von daher auch den Erwerb der Zweitsprache. Es ist gerade die mangelhafte Ausbildung der Muttersprache, die bei vielen Migrantenkindern zu kognitiven Nachteilen und zu schulischem Versagen führt.“ (Baur 2001b, S. 47)

Esser (2006) behauptet strikt das Gegenteil: „[...] es zeigt sich eher, dass nicht die Beibehaltung der Muttersprache, sondern die sprachliche Assimilation zu einem höheren Selbstwertgefühl und zu geringeren psychischen Problemen führt.“ (Esser 2006, S. 545)

Die Ansichten von Esser (2006) werden wiederum von Osler (2008) scharf kritisiert: Essers Studie stehe im Widerspruch zu aktuellen Forschungsergebnissen im Bereich Bilingualität und Spracherwerb und „muss für weitestgehend unbrauchbar erklärt werden, und es wäre angesichts der gravierenden handwerklichen Mängel fatal, sie als Referenz für bildungspolitische Entscheidungen heranzuziehen.“ (Osler 2008, S. 10)

Dem Streit Zweisprachigkeit scheint die unterschiedliche Auffassung zugrunde zu liegen, ob und inwieweit die Migrantensprachen tatsächlich gepflegt werden. Während Esser (2006) in Frage stellt, „dass Migranten eine gewisse L1-Kompetenz besitzen oder behalten, etwa bei einer längeren Aufenthaltsdauer oder bei interethnischen Kontakten und besonders bei den Folgegenerationen“ (Esser 2006, S. 213), betont die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin im Einklang mit den SPREEG-Ergebnissen (siehe dazu Kapitel 5.1.1), „dass die Loyalität gegenüber den mitgebrachten Sprachen der Familien und die Vitalität dieser Sprachen beträchtlich sind.“ (Gogolin 2005, S. 14) Sie weist dabei auf die Veränderung der Zuwanderungsstruktur hin: „Früher galt Assimilation an die umgebende Majoritätssprache nach zwei, spätestens drei Generationen als allgemeingültiges Muster der sprachlichen Entwicklung nach einem Migrationsprozess. Dieses Muster hat aufgrund vielfältiger demografischer, technischer und kulturellen Veränderungen seine Gültigkeit verloren – und zwar weltweit, nicht nur in

Deutschland. Es ist langfristig damit zu rechnen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Formen von Zweisprachigkeit aufwachsen und leben.“ (Gogolin 2005, S. 15) Aus diesem Grund befürwortet sie die Förderung der Zweisprachigkeit im Elementar- und Primarbereich: „Wenn Kinder mit zwei Sprachen aufwachsen, sehe ich es für geboten an, ihnen auch den Zugang zum Lesen und Schreiben in beiden Sprachen zu ermöglichen [...] Das schließt selbstverständlich die Vermittlung ausgezeichneter Deutschkenntnisse mit ein.“ (Gogolin 2006, S. 36)

Den aktuellen Forschungsstand zur Zweisprachigkeit fasst Esser (2006) wie folgt zusammen: „Die stärkste Form der Critical-Period-Hypothese, wonach ein kompetenter Zweitspracherwerb nach der Pubertät schon neurophysiologisch ausgeschlossen sei, ist zwar kaum zu halten, aber es kann auch als gesichert gelten, dass ein bestimmtes Lernergebnis mit höherem Alter nur mit stark zunehmendem Aufwand und bei einer besonders hohen Motivation erreicht werden kann. Für die Interdependenz-Hypothese, wonach der Zweitspracherwerb nur im Rahmen von muttersprachlichen Kompetenzen möglich sei, gibt es allenfalls gemischte Resultate, aber letztlich keine gesicherten Erkenntnisse, auch weil es die dazu erforderlichen Längsschnittstudien mit multivariaten Kontrollen möglicher Hintergrundvariablen (bisher) nicht gibt.“ (Esser 2006, S. 544)

Die Meinung von der Überforderung der mehrsprachigen Kinder auf der einen Seite und der Vorteile dieser Kinder im Fremdsprachenunterricht auf der anderen Seite kann auch etwas damit zu tun haben, welche sprachlichen Fertigkeiten gelehrt bzw. bewertet oder getestet werden. Mehrsprachige Kinder zeigen in der Regel bessere Leistungen, wenn ein Unterricht kommunikative Fähigkeiten ausbildet. Denn sie sind es gewohnt, eine Sprache nicht als ‚Lernobjekt‘ anzusehen, sondern als Kommunikationsmittel zu benutzen. Ein Unterricht, der mehr grammatisch und weniger kommunikativ orientiert ist, kann die Lernmotivation und den Lernerfolg dieser Kinder verringern, sodass die auf der Mehrsprachigkeit beruhenden potenziellen Vorteile nicht mehr sichtbar werden.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich im Streit um die Förderung der Zweisprachigkeit zurzeit kein Kompromiss abzeichnet. Weder für die sprachwissenschaftliche Hypothese, dass Kinder zuerst in ihrer Erstsprache und erst darauf aufbauend in der Zweitsprache alphabetisiert werden sollten, noch für die ‚time-on-

task'-Hypothese konnten bisher verlässliche Belege gefunden werden (vgl. Söhn 2005, S. 65). Negative Folgen einer Förderung der Zweisprachigkeit für das Erlernen der jeweiligen Landessprache liegen ebenfalls nicht vor (vgl. Gogolin 2006, S. 36). Fachübergreifender Konsens besteht lediglich bezüglich des hohen Stellenwertes und der Vormachtstellung der deutschen Sprache. Der aktuelle Dissens scheint dagegen in der grundsätzlichen Einstellung zur Zweisprachigkeit zu wurzeln. Die Förderung einer Herkunftssprache wird von der deutschen Gesellschaft nur dann für sinnvoll erachtet, wenn:

- die Entwicklung der Zweitsprache Deutsch dadurch nicht beeinträchtigt wird,
- ein ökonomisch messbarer Gewinn für die Gesellschaft nachweisbar ist,
- der Spracherhalt für die Migranten ‚kostenneutral‘ erfolgt.

Die Sicht auf die Zweisprachigkeit kann allerdings auch ‚positiv‘ formuliert werden: „Die Förderung von Zweisprachigkeit an sich ist ein Gewinn, wenn mindestens gleiche Ergebnisse in der Zweitsprache erzielt werden und die Kinder darüber hinaus zur Kunst des Lesens und Schreibens in ihrer Familiensprache gelangen.“ (Gogolin 2007, S. 4)

2.4 Frühkindliche Zweisprachigkeit und vorschulische Bildung als Determinante des Schulerfolgs

Demografisch betrachtet befinden sich nach Tracy (2007) die Einsprachigen in der Minderheit (vgl. Tracy 2007, S. 49). Eine Bestätigung hierfür findet man im eigenen Familien- und Bekanntenkreis: Es gibt kaum Personen, die ausschließlich eine Sprache beherrschen. Zählt man regionale und soziale Varietäten hinzu, stellt sich schnell heraus, dass wir gar keine ‚rein‘ einsprachigen Menschen kennen. Sie sind entweder von Geburt an mindestens mit zwei Sprachen aufgewachsen oder haben mindestens eine weitere Sprache als Fremdsprache gelernt. Die Angehörigen beider Gruppen können als zweisprachig bezeichnet werden, wenn sie zwei sprachliche Wissenssysteme „soweit erworben haben, dass sie mit monolingualen SprecherInnen in beiden Sprachen problemlos kommunizieren können.“ (Tracy 2007, S. 51)

Die entscheidende Voraussetzung für die erfolgreiche Entwicklung der Sprechhandlungsfähigkeiten in beiden Sprachen eines zweisprachigen Kindes bildet sprachlicher Input, der dem Kind zur Verfügung steht (vgl. Reich 2010, S. 27).

Nach der Quantität des sprachlichen Inputs können folgende Typen differenziert werden (Reich 2010, S. 16):

- Typ I: gleichmäßiger Gebrauch beider Sprachen (*‚eine Person – eine Sprache‘* oder *‚situativer Wechsel‘*), zeichnet eher bildungsbewusste Familien der Mittel- und Oberschicht aus, kommt aber auch in Migrantenfamilien vor,
- Typ II: (fast) ausschließlicher Gebrauch der gemeinsamen Herkunftssprache, der sich entweder aus bewusster Entscheidung der Eltern (typisch für bildungsbewusste Migrantenfamilien) oder aus ungenügender Kenntnis des Deutschen (spezifisch für ‚Ghetto‘-Situationen) ergibt,
- Typ III: überwiegender Gebrauch der Herkunftssprache neben dem Deutschen, meist ohne besondere Systematik, Deutsch als häufiger kontaktierte Umgebungssprache (charakteristisch für die Mehrheit der Migrantenfamilien in Deutschland),
- Typ IV: überwiegender Gebrauch des Deutschen neben der Herkunftssprache, meist ohne besondere Systematik (kennzeichnend für Migrantenfamilien mit assimilativer Tendenz).

Die Entwicklung des Spracherwerbs wird von dem Prestige der jeweiligen Sprache weitgehend beeinflusst, denn nicht jede Sprache besitzt denselben Q-Value³². Während beispielsweise die traditionelle Bildungssprache Englisch mit dem höchsten Q-Value aller Sprachen (Rösselet 2012, S. 70) in der deutschen Gesellschaft Anerkennung findet, werden Migrantensprachen wie Türkisch, Griechisch oder Polnisch häufiger mit einer Sprachbarriere assoziiert (vgl. Leist-Villis 2008, S. 44f., Roth 2006, S.13).

Esser (2010) vergleicht Sprachen mit Währungen, die einen unterschiedlichen Verkehrswert hätten und sagt: „[...] 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.“ (Spiewak 2010, S. 4)

Der unterschiedliche Status der einzelnen Sprachen hat zur Folge, dass bei den ‚Weltsprachen‘ wie Englisch oder Französisch die frühe Zweisprachigkeit angestrebt wird. Im Hinblick auf Migrantensprachen, die ein niedriges Prestige haben, wird dagegen ‚befürchtet‘, dass der gleichzeitige Erwerb zweier Sprachen die Kinder überfordern könnte, sodass sie keine der Sprachen richtig beherrschen würden (vgl. Leist-Villis 2008, S. 42ff., Kapitel 2.3).

Dieser Widerspruch ist in der deutschen Gesellschaft immer noch fest verankert, obwohl Forschungsergebnisse zeigen, dass „die angeborene Sprachverarbeitungskapazität von Kleinkindern ausreicht, zwei Sprachen in altersgemäßem Umfang vollständig, d.h. vergleichbar mit einsprachig aufwachsenden Kindern zu erwerben.“ (Reich 2010, S. 29f.) Die kognitive Entwicklung der Muttersprache ist dabei die ‚Denkbasis‘ des Kindes und bildet daher die Grundlage für den Erwerb der kognitiven Sprachkompetenz in der Zweitsprache (vgl. Fthenakis et al. 1985, S. 56).

Der bilinguale Spracherwerb hängt mit dem individuellen kognitiven sowie dem sozialen Entwicklungsstand des Kindes zusammen und kann je nach gewählter Erwerbsstrategie positiv oder negativ beeinflusst werden. Die in den Migrantenfamilien am häufigsten vorkommenden Spracherwerbsstrategien werden im Folgenden kurz dargestellt.

³² Der Q-Value einer Sprache ist ein Maß für ihren kommunikativen Wert, der durch die Anzahl der Sprecher dieser Sprache definiert wird (vgl. Rösselet 2012, S. 70).

2.4.1 Spracherwerbsstrategien

Im Hinblick auf die Sprachenwahl der Eltern dem Kind gegenüber können nach Romaine (1995) drei Haupterwerbsstrategien unterschieden werden, die sich wie folgt charakterisieren lassen (vgl. Cantone 2011, S. 227f., Müller et al. 2007, S. 48ff., Anstatt/Dieser 2007, S. 141, Romaine 1995, S. 183ff.):

2.4.1.1 Eine Person – eine Sprache

Bei unterschiedlichen Muttersprachen spricht von Geburt des Kindes an jedes Elternteil ausschließlich seine eigene Muttersprache mit dem Kind. In dieser Konstellation entspricht die Sprache eines Elternteils meistens der Umgebungssprache. Es ist aber auch möglich, dass beide Elternteile in ihren unterschiedlichen Muttersprachen mit dem Kind kommunizieren, während die Umgebungssprache noch eine dritte Sprache ist. Das Kind kann dann zu Hause zwei Sprachen und außerhalb eine dritte Sprache erwerben.

2.4.1.2 Familiensprache – Umgebungssprache

Beide Eltern sprechen mit dem Kind zu Hause ihre gemeinsame Muttersprache als Familiensprache, die sich von der Umgebungssprache unterscheidet. Diese Konstellation ist typisch für die Mehrheit der Migrantenfamilien, in denen beide Elternteile dieselbe Muttersprache sprechen. Im Elternhaus wird dann die Muttersprache der Eltern erworben, während die Umgebungssprache im Umgang mit anderen Personen (z.B. im Kindergarten) gelernt wird. Wenn die Eltern unterschiedliche Muttersprachen haben, wobei ein Elternteil die Umgebungssprache spricht und die Muttersprache des anderen Elternteils gut beherrscht, kann als Familiensprache die Nicht-Umgebungssprache gewählt werden. Auch wenn beide Elternteile unterschiedliche Muttersprachen sprechen und die Umgebungssprache die eines Elternteils ist, kann als Familiensprache eine dritte Sprache gewählt werden, in der beide Eltern mit dem Kind sprechen und die nicht die der Umgebung ist.

2.4.1.3 Gemischte Sprachen

Beide Eltern sind bilingual und sprechen beide Sprachen mit dem Kind. Die Umgebungssprache kann sowohl monolingual als auch bilingual sein. Die Eltern wechseln

zwischen den Sprachen nach situativen Aspekten (situativer Sprachgebrauch) oder folgen eher spontanen Bedürfnissen (spontaner Sprachgebrauch). Selbstverständlich gibt es weitere Konstellationen, wie z.B. monolinguale Eltern mit bilingualer Tagesmutter oder mehrsprachige Umgebung. Unabhängig davon, nach welcher Methode ein Kind zwei Sprachen erwirbt, entscheidend für seine sprachliche Entwicklung ist sein Bewusstsein darüber, dass es zwei unterschiedliche Sprachen gibt und diese beiden Sprachen zur Kommunikation notwendig sind.

Weder die Methode *Eine Sprache – eine Person* noch die Methode *Familiensprache – Umgebungssprache* lässt sich jedoch auf Dauer in der Praxis immer konsequent umsetzen (vgl. Leist-Villis 2008, S. 126ff.). Das Vorbild der Eltern spielt dabei eine herausragende Rolle. Die in Deutschland lebenden Eltern kommunizieren in der Regel nicht ausschließlich in ihrer Muttersprache, sondern müssen ihren Sprachgebrauch an ihre monolingualen deutschen GesprächspartnerInnen anpassen. Ein Sprachwechsel gehört damit bei Migranten zum Alltag.

Wenn beide Migranteneltern zweisprachig sind und die Umgebungssprache sprechen, kann das konsequente Festhalten an der Muttersprache in *allen* Situationen bei älteren Kindern zu Generationskonflikten und letztendlich zur Verweigerung dieser Sprache führen (vgl. Leist-Villis 2008, S. 111ff., Triarchi-Herrmann 2006, S. 133ff.).

In Familien mit einem einsprachigen Elternteil kann die Methode *Eine Sprache – eine Person* für ein Migrantenkind zwar nachvollziehbar sein. Sie erfordert aber im Alltag einen enormen Übersetzungsaufwand, damit der einsprachige Elternteil von dem Familienleben nicht ausgeschlossen bleibt.

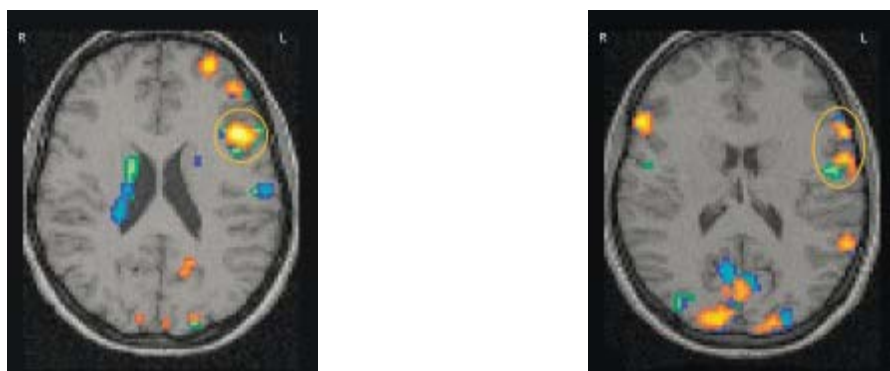
Aus der Perspektive eines Migrantenkindes erscheint der situative Sprachgebrauch am natürlichsten. Nach dem Vorbild der Eltern können die Migrantenkinder demselben Prinzip folgen und je nach Situation und Ansprechpartner zwischen den Sprachen wechseln. Zumal die Fähigkeit ihre beiden Sprachen auseinander zu halten bei zweisprachigen Kindern schon sehr früh ausgeprägt ist (vgl. Riehl 2006, S. 18).

2.4.2 Ergebnisse der neurologischen Forschung

Nach dem aktuellen Stand der neurologischen Forschung zum Zweit- und Mehrspracherwerb wird das Gehirn bereits in der frühen Kindheit auf das Erlernen weiterer Sprachen vorbereitet (vgl. Kramer 2003, S. 48). In einer von amerikanischen Neurowissenschaftlern³³ durchgeführten Studie wurde der frühe (von Geburt an) und der späte (nach dem zehnten Lebensjahr) Zweitspracherwerb untersucht. In dem für die Sprachproduktion zuständigen Broca-Areal stellten die Forscher einen entscheidenden Unterschied zwischen den beiden Gruppen fest: „Die Spätlerner aktivierten dort für jede Sprache je ein Nervenzellnetz. Die Frühlerner mobilisierten dagegen immer denselben Zellverbund!“ (Kramer 2003, S. 48).

Das erste Netz im Broca-Areal wird offenbar in frühester Kindheit gebildet. Bei den frühen Zweitsprachlern wird zunächst ein ‚Zweisprachennetz‘ errichtet, an das auch die dritte Sprache und vermutlich auch weitere Sprachen angedockt werden können. Beim späteren Erwerb werden weitere Sprachen nicht mehr in das ursprüngliche Sprachverarbeitungssystem integriert, sondern es wird jeweils ein eigenes, getrenntes Sprachnetz im Broca-Areal gebildet (siehe Abb. 2.2). Die Vernetzung der Sprachen in einem Zellverbund ermöglicht den Frühzweisprachlern einen direkten Wechsel zwischen den Sprachen (vgl. Kramer 2003, S. 48).

Abbildung 2.2: Sprachennetz im Broca-Areal



Quelle: Gehirn und Geist 2/2003

Das linke Bild (Abb. 2.2) zeigt das Gehirn eines dreisprachigen Probanden, der zwei Sprachen vor dem dritten Lebensjahr erlernte. Alle drei Sprachen aktivieren dasselbe

³³ Die Forschungsgruppe um Karl H. S. Kim von der amerikanischen Cornell University in Ithaca, Staat New York.

Netzwerk im Broca-Areal (Kreis). Das rechte Bild (Abb. 2.2) zeigt dagegen das Gehirn eines Probanden, der die zweite und dritte Sprache erst nach dem zehnten Lebensjahr erwarb. Hier wird bei jeder Sprache ein anderes Netz aktiviert (vgl. Kramer 2003, S. 48). Im frühkindlichen Alter wird die Sprache über die Interaktion mit anderen Menschen als ein „nicht intendiertes Nebenprodukt anderer Aktivitäten“ (Esser 2006, S. 62) durch Intuition, Imitation, Versuch und Irrtum spielerisch erworben. Das Erlernen einer neuen Sprache erfolgt im frühen Kindesalter besonders schnell. Der Zweitspracherwerb in höherem Alter braucht dagegen Regeln, an denen sich die Sprachproduktion orientieren kann. Um in der zweiten oder dritten Sprache sehr nahe an die muttersprachliche Kompetenz heranzukommen, müssen ältere Sprachlerner mehr kognitive Arbeit leisten. Sie können zwar eine hohe Wortschatzkompetenz in einer neuen Sprache erwerben, haben aber im Vergleich zu Frühlernern mehr Schwierigkeiten mit der Grammatik und der richtigen Aussprache (vgl. Kramer 2003, S. 49).

In diesem Zusammenhang stellte Gogolin 2007 ebenfalls fest: „Im frühen Spracherwerb ist die Aufnahmefähigkeit für sprachlich Neues besonders hoch, und die Aneignung geht vornehmlich implizit vonstatten. Jedoch beginnt etwa im dritten, vierten Lebensjahr der allmähliche Übergang zu deutlicher expliziten Formen des Spracherwerbs bzw. zum zunehmenden Auftreten von gemischten Aneignungsformen. Aufgrund ihrer frühen Begegnung mit sprachlicher Differenz und der Notwendigkeit, zwischen Sprachen zu unterscheiden, geht man bei Zweisprachigen von einer früher einsetzenden Disposition zu expliziten Aneignungsformen aus, also zu Prozeduren, die mit ausdrücklicher Erklärung, der Anwendung metasprachlichen Wissens und dem Verstehen von Zusammenhängen einhergehen.“ (Gogolin 2007, S. 7)

Zusammenfassend legen die Erkenntnisse der neurologischen Forschung nahe, dass „es für jeden Aspekt des Spracherwerbs große Vorteile bringt, wenn Kinder von klein auf zwei Sprachen lernen.“ (Kramer 2003, S. 50) Anhand zahlreicher psychologischer und linguistischer Studien aus der ganzen Welt erklärt der Baseler Linguist Georges Lüdi: „Wenn die Eltern zwei Sprachen sprechen, sollten sie ihr Kind auf jeden Fall mit beiden aufwachsen lassen. Sie brauchen nicht zu befürchten, dass sie das Kind durcheinander bringen. Im Gegenteil: Es profitiert davon nicht nur sprachlich, sondern auch intellektuell und im sozialen Umgang erheblich.“ (Kramer 2003, S. 50)

2.4.3 Bilingualer Spracherwerb und Sprachfrühförderung

Die meisten in Deutschland lebenden Migrantenkinder sind in Deutschland geboren und haben außerhalb Deutschlands keine andere Bildungsinstitution besucht (vgl. Stanat et al. 2010, S. 216). Der Integrationsprozess beginnt für sie meistens in der ersten außerfamilialen Bildungsinstitution, dem Kindergarten. Viele Migrantenkinder, mit denen in der Regel bis zum dritten Lebensjahr ausschließlich in der Herkunftssprache kommuniziert wurde, kommen erstmals durch den Kontakt zu den ErzieherInnen und anderen Kindern im Kindergarten mit der deutschen Sprache in Berührung. Dem Kindergartenbesuch kommt daher sowohl für die sprachliche als auch für die sozio-kulturelle Integration von Migrantenkindern, insbesondere aus anregungsarmen Familien, in denen kein bzw. kaum Deutsch gesprochen wird, eine entscheidende Rolle zu. Im Kindergarten erwerben die Migrantenkinder Kompetenzen, zu denen sie zu Hause keinen Zugang haben und die für ihren späteren Bildungserfolg von ausschlaggebender Bedeutung sind (vgl. Becker 2010, S. 140f.). Im Kindergarten kann neben dem Deutschen die gesamte Entwicklung eines bilingual aufwachsenden Kindes positiv beeinflusst werden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber, dass zweisprachige Kinder über bessere kognitive Fähigkeiten verfügen und einsprachigen Kindern beim Erlernen von weiteren Sprachen überlegen sind (Riehl 2010, S. 19), finden in den meisten Kindergärten allerdings kaum Berücksichtigung. Vielmehr kann im Zusammenhang mit den mitgebrachten Migrantensprachen von einer defizitorientierten Einstellung die Rede sein.

Mit dem Eintritt in den Kindergarten kommt es bei den Migrantenkindern zur Verstärkung des Inputs in der Zweitsprache Deutsch. Eine Untersuchung bei Vierjährigen zeigte, dass der verstärkte Input dazu führen kann, „dass sich die Kinder vorübergehend (oder auch auf längere Frist) auf die Aneignung dieser Sprache konzentrieren und den Erstspracherwerb gewissermaßen zurückstellen, wodurch dann in der Erstsprache ein Rückstand gegenüber dem monolingualen Erwerb eintreten kann.“ (Reich 2010, S. 27) Dies hat vermutlich zur Folge, dass sich bei den zweisprachigen Kindern in der Regel eine Sprache (,dominante‘ Sprache) stärker als die andere (,nicht-dominante‘ Sprache) entwickelt. Das sowohl von den sprachlich-kommunikativen als auch von den soziopsychologischen Einflussfaktoren geprägte Dominanzverhältnis kann durch Umgestaltung der Spracherwerbssituation geändert werden. Wenn der Input in zwei Spra-

chen von Anfang an relativ gleichmäßig verläuft, erwirbt das bilinguale Kind seine beiden Sprachen auf die gleiche Weise wie die monolingual aufwachsenden Kinder (Reich 2010, S. 29).

Um die vorhandenen Fähigkeiten und Ressourcen der bilingualen Kinder besser fördern sowie die herkunftsbedingten Schwierigkeiten der Migrantenkinder besser erkennen und denen gezielt entgegenwirken zu können, benötigen die Lehrkräfte bereits im Kindergarten neben hervorragenden Deutschkenntnissen interkulturelle Kompetenzen (vgl. Sechster Familienbericht 2000, S. 206f.).

Der Statistik von 2012 zufolge liegen in Essen bei rund 50% aller Kinder im Alter unter fünf Jahren Hinweise³⁴ auf einen Migrationshintergrund vor (Stadt Essen, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen 2012). Unterdessen hat jedes dritte Essener Kindergartenkind Sprachförderbedarf in der deutschen Sprache (vgl. Wandt 2011, S. 3).

Diese Fakten sprechen bereits für die Einführung des obligatorischen Kindergartenbesuchs für Kinder aus mehrsprachigen Familien. Im Folgenden werden weitere Gründe für frühe Unterstützung des Erwerbs des Deutschen als Zweitsprache angeführt, die von Tracy (2007) zusammengefasst werden (Tracy 2007, S. 160ff.):

- 1 *Je jünger die Kinder sind, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie auf jene angeborenen Erwerbsmechanismen zurückgreifen können, die auch den Erstspracherwerb erfolgreich machen. Sie kommen im Ergebnis dem Muttersprachler am nächsten.*
- 2 *Im Gegensatz zu anderen Spracherwerbstypen (z.B. dem Fremdsprachenlernen im späteren Schulunterricht) gibt es bei Kleinkindern keine Motivationsprobleme. Wenn der Rahmen stimmt, haben Kinder Interesse am Kontakt mit ihrer Umwelt und sind in der Regel aufmerksame Zuhörer.*
- 3 *Wie beim doppelten Erstspracherwerb stehen die Chancen am besten, wenn die zu erwerbende Sprache alltagsrelevant ist – und diese Voraussetzung ist eigentlich in multilingualen Kitas, in denen in einer Gruppe unterschiedliche Erstsprachen vereint sind, stets gegeben. Idealerweise sollten die Kita-Gruppen altersgemischt sein und sich*

³⁴ Geburtsort außerhalb Deutschland (heutige Grenzen) und nach 1945 geboren oder 1945 bzw. früher geboren und Geburtsort nicht in einem Staat, der im Bundesvertriebenengesetz genannt ist, oder Hinweis auf Einbürgerung, Status als Aussiedler etc. Bei Kindern auch Hinweise auf nichtdeutsche Herkunft der Eltern oder zweite nichtdeutsche Staatsangehörigkeit bzw. erste nichtdeutsche Staatsangehörigkeit (Stadt Essen, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen 2012).

aus Kindern ohne Deutschkenntnisse und Kindern mit guten Deutschkenntnissen zusammensetzen.

- 4 *Je jünger Kinder sind, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie bereits auf Grund fehlender Sprachkenntnisse von ihrer Umgebung gehänselt oder sonst irgendwie benachteiligt wurden und von daher (begründete) Ängste entwickeln, sich auf Deutsch zu äußern.*
- 5 *Da in der Regel mit dem Eintritt in den Kindergartenalltag für die Kinder ohnehin eine andere Lebenswelt beginnt, kann man die Fördermaßnahmen von Anfang an als Teil eines rundum neuen Alltags fest einplanen, auf die sich alle (inkl. der Eltern, die dafür Sorge tragen, dass ihre Kinder anwesend sind) einstellen können.*
- 6 *Der Alltag im Kindergarten und die Gegenstände, Ereignisse und Themen der neuen Umgebung geben ganz natürlich den Wortschatz und die Äußerungen vor, die Kinder am schnellsten verstehen sollten. Das Förderangebot kann sich thematisch problemlos an diesem natürlichen Bedarf und dem normalen Geschehen in den Einrichtungen ausrichten.*
- 7 *Je früher der erste Kontakt mit dem Deutschen hergestellt werden kann, desto mehr Zeit und Gelegenheit verbleibt bis zum Eintritt in die Schule für den Ausbau der Deutschkenntnisse. Dies sollte sich insbesondere für die problematischen grammatischen Teilbereiche (Genus, Singular/Plural, Kasus, unregelmäßige Formen) und für den Wortschatz als vorteilhaft erweisen.*
- 8 *Bei Kindern, die vor dem Eintritt in die Kita noch keine Gelegenheit dazu hatten, mit dem Deutscherwerb zu beginnen, erübrigt sich in den ersten Wochen eine Eingangsdiagnostik in der Zweitsprache: Unterstützung des L2-Erwerbs ist in jedem Fall angesagt.*
- 9 *Ein möglichst früher Förderbeginn ist langfristig die kostengünstigste Lösung, weil man damit in der Tat präventiv also vorbeugend, Probleme angehen kann.*
- 10 *Sollte sich herausstellen, dass ein Kind auch nach einem halben Jahr in der Kita trotz intensiver Betreuung keine Erwerbsfortschritte erkennen lässt (und sich die Eltern eventuell auch besorgt über die L1 äußern, weil sich das Kind anderes entwickelt als seine Geschwister), so kann man frühzeitig logopädischen Rat einholen.*

Quelle: Tracy 2007, S. 160ff.

Die Grundlage für eine starke Persönlichkeit wird im frühkindlichen Alter gelegt. Für die bestmögliche Entwicklung brauchen alle Kinder das Gefühl der Anerkennung und Zugehörigkeit. Dieses Gefühl hängt stark mit der Muttersprache zusammen, die einen wesentlichen Teil ihrer Identität ausmacht. Die Anerkennung ihrer Zweisprachigkeit stärkt ihr Selbstbewusstsein und ihr Selbstwertgefühl, was sich wiederum auf ihre Gesamtentwicklung und damit auf ihren Bildungserfolg positiv auswirkt. Eine Unsicherheit in Bezug auf die Muttersprache und die Zweitsprache kann dagegen eine Gefährdung der eigenen Identität zur Folge haben (vgl. Lajos 1998, S. 35). Für Esser (2006) kann ein höheres Selbstwertgefühl dagegen durch die sprachliche Assimilation erreicht werden (vgl. Esser 2006, S. 545).

Viele Migrantenkinder kommen in die erste Bildungsinstitution, den Kindergarten, ohne jegliche Deutschkenntnisse und fühlen sich zunächst sprachlos. Ihre alte Welt bricht zusammen, weil alles, woran sie sich bisher orientieren konnten, nicht mehr zu existieren scheint. Die von zu Hause wohlbekannten Rollen und Verhaltensmuster sind in den neuen Werten und Normen, die im Kindergarten („Mikrodeutschland“) gelten, oft nicht mehr vorhanden. Im Prozess der Sozialisation „in dem ein Kind durch die Vermittlung von kulturspezifischen Rollen, Werten und Verhaltensmuster in die umgebende Gesellschaft hineinwächst und sich integriert [...]“ (Lajos 1998, S. 43), kommt es bei Migrantenkindern im Kindergarten zur Bildung einer neuen von zwei verschiedenen Kulturkreisen geprägten Identität. Darin scheint einer der wichtigsten Unterschiede hinsichtlich der Identitätsbildung zwischen den Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu liegen und hier sollte die Unterstützung der frühen Zweisprachigkeit zur Vermeidung späterer kultureller Konflikte (vgl. Wieland 1995, S. 76) einsetzen. Im Kindergarten kann entsprechend qualifiziertes Personal gezielt einem „Identitätsbruch“ entgegenwirken und in enger Zusammenarbeit mit den Eltern eine notwendige Orientierungshilfe leisten (vgl. Lajos 1998, S. 44).

Die Eltern können die zweisprachige Identitätsbildung ihres Kindes fördern, indem sie mit dem Kind in der Sprache sprechen, die sie am besten beherrschen und die ihnen emotional nahe steht. Sie müssen sich darüber hinaus ihrer Rolle des sprachlichen Vorbilds bewusst sein, Kontakte zu beiden Sprachgruppen pflegen und ihrem Kind eine positive Einstellung zur Zweisprachigkeit vermitteln. Gefühle, die ein zweisprachiges Kind zu seinen beiden Sprachen entwickelt, beeinflussen nicht nur den Spracherwerb,

sondern wirken sich auf seine gesamte emotionale Entwicklung aus. Wenn das Kind seine Zweisprachigkeit positiv empfindet, wird es sich in beiden Kulturen besser zurechtfinden und aus den unterschiedlichen Elementen beider Kulturen seine eigene Identität aufbauen können (vgl. Triarchi-Herrmann 2006, S. 115ff.).

Anlässlich der Vorstellung der PISA-Studie 2009 erklärte Staatsministerin Maria Böhmer (2010): „Unser Land kann es sich nicht leisten, dauerhaft auf die Potenziale des steigenden Anteils von Migrantenkindern zu verzichten [...] Entscheidend ist, bei der Sprachförderung früher die richtigen Weichen zu stellen. Dafür sprechen auch die Ergebnisse aus der Hirnforschung. Deshalb plädiere ich dafür, bereits bei allen 3-Jährigen, das heißt mit Beginn des Kindergartenalters, verbindliche Sprachtests durchzuführen. Wird dabei ein Förderbedarf festgestellt, sollte für das jeweilige Kind der Kindergartenbesuch mit Sprachförderung verpflichtend sein. Diese frühe Sprachförderung kommt nicht nur jungen Migranten, sondern allen Kindern zu Gute!“ (Böhmer 2010). Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungschancen der Kinder müssen, insbesondere bei sozialen Unterschieden, frühzeitig ergriffen werden. Von dieser Lösung würden daher vor allem Migrantenkinder und Kinder aus bildungsarmen Familien profitieren.

Obwohl die Forderung nach sprachlicher Frühförderung keinesfalls neu ist, werden seitens der Regierung bildungs- und familienpolitische Entscheidungen getroffen, die die prekäre Bildungsausgangssituation der Migrantenkinder nicht nur nicht verbessern, sondern sogar verschlechtern. „Ein aktuelles Beispiel für nicht intendierte Folgen und möglicherweise kontraproduktive Effekte in der Integrationspolitik ist das umstrittene Betreuungsgeld: Bildungsorientierte Familien vom gehobenen Mittelstand an aufwärts brauchen kein Betreuungsgeld. Bildungsferne Familien der neuen Unterschicht können es zwar gut gebrauchen, aber nicht zweckentsprechend einsetzen, wenn sie ihren Kindern nicht vermitteln können, was ihnen selbst fehlt. Was sie in diesem Falle brauchen, sind nachdrückliche Kita-Empfehlungen und kostenlose Kita-Plätze. Die integrationspolitisch wichtige Umsetzung des Rechtsanspruchs auf einen Kita-Platz für Kinder unter drei Jahren aber könnte gerade durch den Mittelabfluss für das Betreuungsgeld erschwert werden.“ (Jahresgutachten 2010, S. 26)

Das ab 2013 geltende Betreuungsgeld für Eltern kann insbesondere für Migrantenkinder schwerwiegende Folgen haben. Gerade kinderreiche Migrantenfamilien mit niedrigem Einkommen werden verständlicherweise nicht auf die zusätzlichen Einkünfte verzichten wollen und werden eine Entscheidung gegen den frühen Zugang zu der deutschen Sprache treffen. Die Situation wird in der Tat verschlechtert, da Migrantenfamilien jetzt schon seltener als deutsche Familien den Kindergarten in Anspruch nehmen (vgl. Hamburger 2005, S. 18). Diese Kinder werden nach der Einschulung ohne ausreichende Deutschkenntnisse dem Unterricht in der deutschen Sprache nicht folgen können. Da die Deutschsprachkenntnisse Grundlage für die Schulleistungen auch in anderen Fächern bilden, führen ungenügende Deutschkenntnisse in der Regel zu schulischem Misserfolg. Auf diese Weise wird in unserer Wissensgesellschaft, in der entsprechende Bildungsqualifikationen immer wichtiger werden, die künftige Prekarität von Migranten durch falsche bildungspolitische Entscheidungen vorprogrammiert. Und das, obwohl die Migranten im Vergleich zu der einheimischen Bevölkerung jetzt schon etwa doppelt so oft von der Erwerbslosigkeit betroffen sind und weit häufiger von öffentlichen Leistungen leben (vgl. Gasteiger-Klicpera et al. 2010, S. 110, Berlin-Institut 2009, S. 75). Unterdessen wird seitens der Politik Fachkräftemangel beklagt und um hochqualifizierte Arbeitskräfte aus dem Ausland geworben (vgl. Freundenreich 2012, S. 3).

Obwohl viele Migranteneltern eine möglichst weit entwickelte Zweisprachigkeit ihrer Kinder anstreben (vgl. Reich 2009, S. 34ff.), sind sie weder in der Lage, herkunftsbedingte soziale Defizite auszugleichen noch ihren Kindern die den Anforderungen der Schule entsprechenden Deutschkenntnisse beizubringen. Jeder Schulanfänger muss jedoch über altersgemäße deutsche Sprachkenntnisse verfügen, um den Unterrichtsstoff verstehen zu können. Es scheint daher im Grunde nur einen Weg zu geben, um den Migrantenkindern mit den deutschen Gleichaltrigen vergleichbare Lebenschancen und Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten: eine im Elementarbereich einsetzende intensive Deutschsprachförderung. Da die durch eine Sprachstandüberprüfung festgestellte unter dem Durchschnitt liegende Sprachkompetenz als Indikator für einen Förderbedarf gilt (vgl. Grießhaber 2008, S. 225), sollten alle dreijährigen Kinder einer Sprachstandüberprüfung unterzogen werden. Wenn ein Förderbedarf vorliegt, sollte der Kindergartenbesuch obligatorisch sein (vgl. Böhmer 2010).

Nach einem längeren Kindergartenbesuch weisen die Kinder bei der Einschulung deutlich geringere Sprachdefizite auf, erzielen bessere Schulleistungen und erreichen tendenziell einen höheren Bildungsabschluss (vgl. Böhmer 2004, S. 4, Esser 2006, S. 354f., Reich 2010, S. 27). Der Kindergartenbesuch kann die Bildungsferne der Familie weitgehend rekompensieren und zur Chancengleichheit über soziale und ethnische Grenzen hinweg beitragen. Dabei kommt den fachlichen Qualifikationen der ErzieherInnen und Lehrkräfte sowie der Ausstattung der Bildungseinrichtungen eine herausragende Bedeutung zu (vgl. Becker 2010, S. 139).

Die Ergebnisse eines Forschungsprojekts³⁵ zeigen, dass Migrantenkinder von einem längeren Kindergartenbesuch und der Qualität der Kindertagesausstattung stärker profitieren können als deutsche Gleichaltrige (vgl. Becker 2010, S. 155). Ein längerer Kindergartenbesuch kann durch eine höhere Quantität an sprachlichem Input insbesondere bei Migrantenkindern aus bildungsarmen Familien, die zu Hause gar kein oder ein wenig Deutsch sprechen, zu einer signifikanten Verbesserung ihres deutschen Wortschatzes beitragen (vgl. Becker 2010, S. 139). Der Effekt der Vorschulqualität auf die Wortschatzentwicklung der Kinder ist zu Beginn (im Alter von vier Jahren) besonders hoch und nimmt danach allmählich ab (vgl. Becker 2010, S. 144).

In besser ausgestatteten Einrichtungen machen allerdings *alle* Kinder größere Fortschritte in ihrer sprachlichen Entwicklung, sodass sich eine Investition in eine höhere Ausstattungsqualität der Kindergärten auf jeden Fall lohnen würde (vgl. Becker 2010, S. 158, Hervorh. im Original).

Zur erfolgreichen Verringerung des Förderbedarfs in Deutsch kann ein qualitativ hochwertiges, interkulturelles Sprachförderkonzept in Kooperation mit den Migranteneltern erarbeitet werden. Auf unterschiedlich effektive Förderprogramme und die zugrunde liegenden Lehr- und Lernkonzeptionen sind vermutlich auch die teilweise widersprüchlichen Forschungsergebnisse zurückzuführen, die zwar den Zusammenhang zwischen den Sprachkenntnissen in der Erst- und Zweitsprache überprüfen, aber nicht das jeweilig eingesetzte Lernkonzept im Hinblick auf seine Effektivität hin evaluieren. Diesbezüglich bestehen noch Forschungsdesiderata.

³⁵ In diesem Projekt wurden rund 600 türkische und 600 deutsche Eltern von 3-4 jährigen Kindern befragt.

Die Investition in die Frühförderung der Migrantenkinder ist eine Investition in die Zukunft Deutschlands, von der die ganze multikulturelle Gesellschaft profitieren würde. Angesichts der aktuellen Schwierigkeiten mit der Bereitstellung von ausreichenden Kindergartenplätzen müssen neue Finanzierungsmöglichkeiten gesucht werden. Eine Möglichkeit wäre beispielsweise die Erweiterung des Ergänzungsbereichs für Lehramtsstudierende im BA-Studienabschnitt, indem Leistungspunkte für das Studium durch Praxisphasen in Kindertagesstätten erworben werden können. Die zukünftigen LehrerInnen könnten dabei helfen, die Kinder an den Umgang mit Bildungssprache heranzuführen.

Die chronische Unterfinanzierung im Elementar- und Primarbereich fasst der Entwicklungspsychologe Fthenakis (2012) wie folgt zusammen: „Deutschland unterliegt immer noch dem Irrglauben, dass die weiterführenden Schulen die effektivsten Bildungsvermittler sind. Dabei ist es zu diesem Zeitpunkt eigentlich schon zu spät.“ (Fthenakis 2012, S. 15) Dieselbe Meinung vertritt der Migrationsforscher Esser (2010): „Letztlich gibt es nur einen Bereich, von dem wir ganz sicher wissen, dass jeder Euro, den wir dort investieren, gut angelegt ist: die Jahre vor der Schule. Schon zu Schulbeginn sind die Unterschiede etwa in der Sprachkompetenz so enorm, dass nur wenige Kinder sie aufholen können. Mit zehn Jahren ist für die meisten die Messe gelesen.“ (zit. nach Spiewak 2010, S. 4)

Trotz dieser Erkenntnisse werden Migrantenkinder in Deutschland bereits seit Jahren nicht zielgerichtet und konsequent gefördert. „Zu einer solchen Förderung gehört es, dass sich das gesamte Schul- und Ausbildungssystem darauf einstellt, dass Kinder nicht deutscher Muttersprache die deutsche Schule besuchen.“ (Baur/Bäcker 2003, S. 106f.)

Die Sprachförderung muss möglichst frühzeitig anfangen. Eine Deutschförderung ein Jahr vor der Einschulung reicht definitiv nicht aus, wie die Ergebnisse einer Evaluation zu den Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was“ aus Baden-Württemberg zeigen. Nach diesem einjährigen Sprachförderungsprogramm haben die sprachlich geförderten Kinder vergleichbare Leistungen erzielt, wie die Kinder, die an diesem Programm nicht teilgenommen haben (vgl. Gasteiger-Klicpera et al. 2010, S. 205). Ein Lernkonzept für Deutsch als Zweitsprache muss daher langfristig angelegt werden, um

entsprechende Deutschsprachförderung bei weiterhin bestehenden Defiziten im Primarbereich fortführen zu können.

Vielversprechend im Hinblick auf die Deutschförderung – deren vorrangige Bedeutung unbestritten ist – erscheint das bereits ab dem Schuljahr 2007/2008 erfolgreich laufende Modellprojekt „Bildungshaus 3-10“ in Baden-Württemberg, in dem Kinder ab dem dritten bis zum zehnten Lebensjahr an jahrgangsgemischten Angeboten teilnehmen. Die enge Verzahnung vom Elementar- und Primarbereich erleichtert den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, ermöglicht den Kindern gemeinsame Lern- und Spielzeiten, fördert dadurch ihre individuelle Entwicklung und führt sie langsam und spielerisch an die Bildungssprache heran (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2012).

Der Bildungssprache kommt im Hinblick auf den Schulerfolg von Migrantenkindern eine herausragende Bedeutung zu. Insbesondere bei Migrantenkindern ist es daher wichtig, zwischen der Alltags- und Bildungssprache zu differenzieren. Bildungssprache wird in Lernaufgaben, Lehrwerken, Unterrichtsmaterialien und in den Prüfungen verwendet und ihr Umfang steigt mit dem Fortschritt der Bildungsbiografie (vgl. Gogolin 2009, S. 270). „Für den schulischen Erfolg ist weniger die allgemeine, alltagssprachliche Kommunikationsfähigkeit ausschlaggebend als vielmehr spezifische sprachliche Fähigkeiten, die als ‚Bildungssprache‘ bezeichnet werden [...] Bildungssprache ist abstrakter, weniger kontextbezogen und grammatisch komplexer als Alltagssprache.“ (Einwanderungsgesellschaft 2010, S. 146)

Zwischen den Schulleistungen und der erworbenen Alltagssprache muss nicht ein direkter Zusammenhang bestehen (vgl. Esser 2006, S. 307). Die entsprechenden Kompetenzen werden zwar hauptsächlich in der Schule erworben, ihnen liegen aber im großen Maße in familiärem bzw. vorschulischem Umfeld gesammelte Lese- und Schreiberfahrungen zugrunde (Einwanderungsgesellschaft 2010, S. 146). Migrantenkinder sind in dieser Hinsicht verständlicherweise benachteiligt, da sie zum Verständnis der Bildungssprache in der Schule nicht auf ihre Alltagssprache zurückgreifen können.

Darüber hinaus gibt es insbesondere in bildungsfernen Familien – sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund – viele Kinder, denen die Eltern oder Großeltern zu Hause in der Vorschulzeit nie etwas vorlesen, „die fast sprachlos groß werden, berieselt von

Fernsehen, Computerspielen und Playstation.“ (Wandt 2011, S. 2) Dabei können Kindergartenkinder mit ihrer in diesem Alter außergewöhnlich entwickelten Lernfähigkeit leicht an die deutsche Bildungssprache herangeführt werden. Dafür müssen sich die Kindergärten als die ersten Bildungseinrichtungen ihres Bildungsauftrags und ihrer Vorbildfunktion zunächst bewusst werden. Die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung Maria Böhmer weist in einer Pressemitteilung auf diesen Zustand hin: „Kindergärten waren in Deutschland zu lange Orte der Betreuung. Sie müssen zu Orten der Bildung werden. Gut ausgebildete Erzieherinnen müssen sich stärker als erste Lehrerinnen der Kinder verstehen, die ihnen die deutsche Sprache und die Lust am Lernen vermitteln.“ (Böhmer 2010)

Der Mitteilung des Statistischen Landesamtes vom 01.02.2012 zufolge spricht beinahe jedes vierte Kindergartenkind in Nordrhein-Westfalen zu Hause überwiegend nicht Deutsch, sondern die Sprache seiner Eltern. Bildungseinrichtungen wie Kindergarten sind daher für viele Migrantenkinder die ausschlaggebenden Orte, an denen sie ihre Deutschkenntnisse erwerben und vertiefen können. Da für die Entwicklung des Wortschatzes von Kindern sprachlicher Input entscheidend ist, und – wie zahlreiche Studien belegen – Migrantenkinder viel seltener und kürzer als deutsche Kinder die Institution Kindergarten in Anspruch nehmen (vgl. Becker/Beck 2011, S. 125), spielen außerfamiliäre Lernmöglichkeiten und interaktive Kontakte zu deutschen Gleichaltrigen eine umso größere Rolle.

Als empirisch nachgewiesen gilt, dass durch Sprachfrühförderung die sprachlichen Defizite noch vor der Einschulung erheblich reduziert und damit den Migrantenkindern gute Startchancen gewährt werden können: „Mit der Besuchsdauer gleichen sich die ethnischen Gruppen im Förderbedarf also immer mehr an, und nach mehr als drei Jahren Besuchsdauer ebnen sich die ethnischen Unterschiede schließlich fast komplett ein.“ (Esser 2006, S. 358f)

„Wenn Migrantenkinder vor ihrer Einschulung Kindergarten und Vorschule besucht haben, weisen sie signifikant bessere Chancen auf, das Gymnasium zu besuchen, als ihre Landsleute ohne vorschulische Bildung.“ (Becker/Tremel 2011, S. 66) Der Besuch vorschulischer Bildungseinrichtungen ist bei Migranten „am wahrscheinlichsten, wenn die Mutter über gute (selbst eingeschätzte) Fähigkeiten verfügt, Deutsch zu sprechen.

Neben Unkenntnis von Struktur und institutionellen Regelungen des deutschen Bildungssystems sind sprachliche Probleme entscheidende Hindernisse für die Übergabe der Kinder in die vorschulischen Einrichtungen.“ (vgl. Becker/Tremel 2011, S. 63)

Die Benachteiligung von Migrantenkindern nivelliert sich vollständig, wenn die Lesekompetenz der Schülerschaft kontrolliert wird (vgl. PISA-Konsortium 2002b, S. 13). Mit dem Fortschritt der Schulbiografie wirken sich Defizite in Lese- und Schreibkompetenz auf die Schulleistungen immer stärker aus. In der Sekundarstufe kumulieren sich unzureichendes Leseverständnis, erhöhter Schwierigkeitsgrad der gelesenen (Fach)Texte und diesen Fähigkeiten zugrunde liegende Hausaufgaben, sodass die Schülerschaft besonders aus bildungsfernen und/oder zugewanderten Familien ohne zusätzliche Unterstützung nicht in der Lage ist, den schulischen Anforderungen gerecht zu werden. Ohne entsprechende Kenntnisse des fachlichen Vokabulars und ohne zusätzliche intensive Sprachförderung muss die Vermittlung des Fachwissens insbesondere in den weiterführenden Schulen weitgehend erfolglos bleiben.

Gute Kenntnisse der Unterrichtssprache sind für den Kompetenzerwerb in allen Fächern unabdingbar (vgl. BMBF 2006, S. 55). Im Fokus der deutschen Integrations- und Bildungspolitik sollten daher frühzeitig einsetzende und die ganze Schullaufzeit über begleitende Maßnahmen zur besseren Beherrschung der Unterrichtssprache stehen. Für Esser (2006) läuft „jede Maßnahme, die das Problem der ethnischen Bildungsungleichheit entschärfen wollte, auf eine stärkere soziale, kulturelle und intellektuelle Mischung der Schulen und Schulklassen hinaus und insgesamt auf eine deutliche qualitative Verbesserung der Lernsituation gerade dort, wo sich die schlechten Umstände kumulieren [...]“ (Esser 2006, S. 352). Er schlägt vor, Quoten für Ausländerkinder in Vor- und Grundschule und bei Vergabe von Lehrstellen einzuführen sowie Migranteneltern bei der Schul- und Berufswahl ihrer Kinder stärker zu unterstützen (Esser 2006, S. 554). Gleichzeitig weist Esser darauf hin, dass solche Maßnahmen die besser gestellten einheimischen Kinder um einen Teil ihrer Vorteile bringen würden (Esser 2006, S. 546).

Bildung ist eine Ressource, bei der die anfänglichen Defizite zu kumulativen Nachteilen im Fortschritt der Bildungsbiografie werden und in nicht mehr auszugleichenden Niveaudifferenzen münden (vgl. Becker/Tremel 2011, S. 67). So spiegeln sich

beispielsweise die vor zwanzig Jahren versäumten Bildungschancen in der aktuellen Arbeitslosenstatistik wider: Während die Arbeitslosenquote bei Türken im Jahre 1986 bei 14,4% lag, ist sie 2006 auf 33,9% angestiegen (vgl. Kramer/Lauterbach 2011, S. 241).

Zusammenfassend kann man feststellen, dass die Sprachdefizite der Migrantenkinder durch flächendeckende intensive Deutschförderung im Elementar- und Primarbereich, verbesserte Unterrichtsqualität und interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte ausgeglichen werden können. Angefangen im Kindergarten, wo viele zum ersten Mal mit der deutschen Sprache und dem deutschen Bildungssystem in Kontakt kommen, über besseres Einbeziehen der Migranteneltern in die Bildungsbelange, individuelle Begleitung der Migrantenkinder und ein auf die heterogene Schülerschaft unter Wahrung der Identität, kulturellen Orientierung und Erziehung zur Mehrsprachigkeit konzipiertes Schulprogramm bis hin zur Verbesserung der Schulausstattung können mit gezielt geförderten Deutschsprachkenntnissen Weichen für den Schulerfolg aller Migrantenkinder in Deutschland gestellt werden.

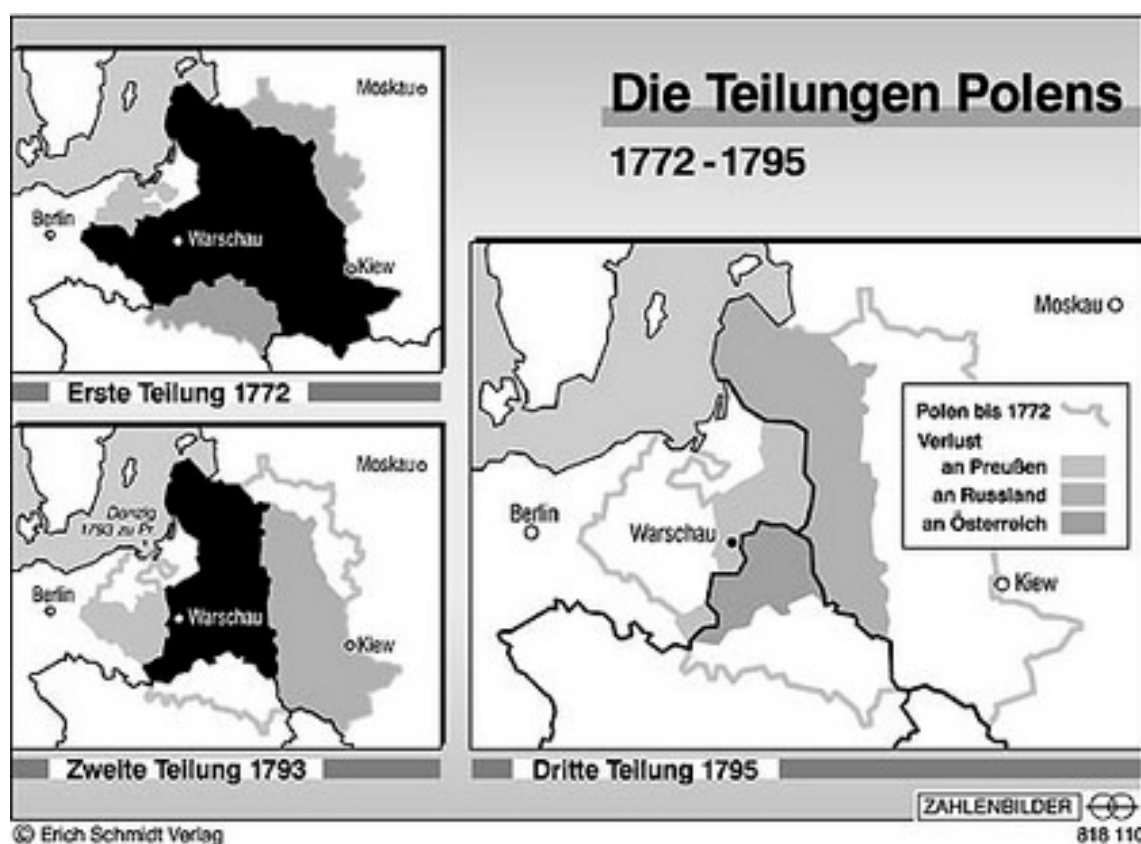
KAPITEL 3: POLNISCHE MIGRATION IN DEUTSCHLAND

3.1 Historischer Rückblick

3.1.1 Deutsch-polnische Geschichte bis 1945

Ende des 18. Jahrhunderts wurde Polen nach drei Teilungen von den Großmächten Preußen, Österreich und Russland annektiert und verlor für über 100 Jahre seine staatliche Autonomie (Abb. 3.1).

Abbildung 3.1: Die Teilungen Polens



Quelle: Informationen zur politischen Bildung 2001

Innerhalb der Grenzen des preußischen Staates (hauptsächlich in Posen und Westpreußen) lebten ca. 3 Millionen Polen. Da Preußen in dieser Zeit über ca. acht Millionen bis dahin ethnisch fast ausschließlich deutsche Staatsbürger zählte, kam es zu einem schwierigen Integrationsproblem, das mit weitgehender Prussifizierung gelöst werden sollte (vgl. Jaworski et al. 2000, S. 255). „Eine Fülle verschiedener Gesetze, Erlasse usw. hatte das Polnische (und alle Minderheitensprachen) über einen Zeitraum von hundert Jahren hinweg juristisch in eine weitgehend bedeutungslose Stellung gedrängt. Verwaltung, Rechtswesen, Armee und Bildungswesen sind zum Zeitpunkt der Reichs-

gründung bezüglich der inneren Amtssprache vollständig, bezüglich der äußeren Amtssprache und personell, d.h. im Hinblick auf die Nationalität der Beamtenschaft, sehr weitgehend germanisiert, aber es ist rechtlich für monolinguale Polen nach wie vor möglich, im mündlichen und z. T. auch schriftlichen Behörden auf Verlangen des Klienten zugelassen werden müssen. Die Germanisierung der Schule ist in Ost- und Westpreußen weiter vorangetrieben als in Posen und Schlesien, wo das Polnische in der Unter- und Mittelstufe der Volksschulen bei ‚Bedarf‘ als Unterrichtssprache zugelassen ist; auf der Oberstufe der Volksschule und in den höheren Schulen ist die polnische Unterrichtssprache im Wesentlichen abgeschafft. Weitgehend noch unbestritten ist aber das ‚nationale‘ Recht der polnischen Schüler aller Schularten, den Religionsunterricht in polnischer Sprache erteilt zu bekommen.“ (Glück 1979, S. 235)

Die preußische Regierung strebte die vollständige Germanisierung der Minderheiten an und ihre Sprachenpolitik trug dem Ziel entsprechend Rechnung. 1867 kann sie noch als relativ mild angesehen werden, wie sich an der Ansprache des preußischen Oberpräsidenten v. Horn an die polnische Nation ablesen lässt: „Durch die Einverleibung in den Norddeutschen Bund soll weder eure Muttersprache noch eure Religion eine Einbuße erleiden. Auch innerhalb des Norddeutschen Bundes sollt ihr Polen bleiben, ihr sollt eure Sprache und eure Sitten beibehalten und sollt die katholische Kirche des altgewohnten Schutzes und freier Entwicklung nicht entbehren. Zaudert nicht, dem väterlichen Herzen unseres Allergnädigsten Königs Vertrauen entgegenzubringen; derselbe ist voll von Liebe auch für einen Untertan polnischer Nation und bietet auch den festesten Schutz eurer Rechte und eurer Nationalität.“ (zit. nach Glück 1979, S. 236)

Nach der Reichsgründung 1871 verschärft die chauvinistische Sprachenpolitik der preußischen Regierungen den Kulturkampf gegen die polnischen Untertanen. Das neue Schulaufsichtsgesetz von 1872 gewährt der Regierung Kontroll- und Sanktionsrechte zur Regelung der Schulsprache in den polnischen Bezirken. „Mit der Abschaffung der ‚polenfreundlichen‘ Schulaufsicht beabsichtigte Bismark, die Erlernung des Deutschen im gesamten preußischen Osten zu erzwingen.“ (Glück 1979, S. 261)

1887 wurde für alle Volksschulen Posens und Westpreußens der polnische Sprachunterricht abgeschafft. Der preußische Kultusminister Gossler begründet den Erlass

damit, dass „die Belastung von Kindern und Lehrern bei zweisprachigem Unterrichtsbetrieb so hoch seien, dass die im Deutschen erzielten Leistungen unzureichend bleiben müssten, wenn daneben Polnisch unterrichtet werde, sei es das ureigene Interesse der polnischen Bevölkerung, den Ballast des polnischen Sprachunterrichts von den Schulen abzunehmen.“ (zit. nach Glück 1979, S. 280) Seither kann von einer Berücksichtigung von nationalen Rechten der Polen keine Rede mehr sein.

Den chauvinistischen Charakter der preußisch-polnischen Sprachenpolitik verdeutlicht ein 1902 in einer Wochenschrift erschienener Artikel, dessen Autor die deutsche Jugend ermahnt: „[...] jedes deutsche Kind, das einem polnischen Kind zuliebe einige polnische Wörter spricht, sollte immer denken: ‚Jetzt ist ein Stück von mir, also auch ein kleines Stückchen von Deutschland von den Polen erobert [...] Einem Menschen seine Sprache nehmen ist Unrecht, gewiß; aber wenn es sich um den Kampf zweier Völker handelt, wenn es sich darum handelt, ob wir den anderen ihre Sprache nehmen wollen oder ob wir uns unsere Sprache von ihnen nehmen lassen sollen, dann muß jeder von uns für sein Volk eintreten, oder er ist ein Landesverräter. [...] Die Polen sind gewiß keine schlechten Menschen, sie sind auch nicht unsere Kriegsfeinde. Aber sie sind unsere Sprachfeinde. Sie wollen unsere deutsche Sprache zurückdrängen, sie wollen, daß möglichst viele Leute polnisch lernen [...] Also Recht und Unrecht ist auf beiden Seiten gleich; es handelt sich nur um die Frage: wer soll siegen, die deutsche oder die polnische Sprache. [...] Es ist einmal Krieg zwischen den Sprachen, und ein Volksverräter ist jeder Deutsche, der nicht zu seiner Sprache hält.“ (zit. nach Glück 1979, S. 418f.)

Aufgrund zunehmend aggressiverer Germanisierungs- bzw. Verdrängungspolitik dem Polentum gegenüber sowie eines erhöhten Bedarfs an Arbeitskräften in den Zentren der Industrialisierung verlässt um die Jahrtausendwende fast jeder fünfte Pole seine Heimat im Osten und lässt sich im Ruhrgebiet und auch in anderen industriellen Ballungsgebieten des Reiches wie Berlin oder Hamburg nieder (Leidinger 2005, S. 84).

Nach Kriegsausbruch 1914 wurden viele Polen gezwungen, teilweise gegen ihren Willen in Deutschland weiter zu arbeiten. Mit dem am 28. Juni 1919 unterzeichneten Versailler Vertrag entstand ein neuer polnischer Staat mit der von den Siegermächten festgelegten Nachkriegsordnung. Polen erhielt fast ganz Posen, 70 Prozent West-

preußens und den Ostteil Oberschlesiens mit Kattowitz und Königshütte, obwohl die Mehrheit der Bevölkerung in ganz Oberschlesien für den Verbleib bei Deutschland votiert hatte. Südliche Teile Ostpreußens und westpreußische Volksabstimmungsgebiete blieben bei Deutschland. Danzig wurde zur ‚Freien Stadt‘ unter dem Protektorat des Völkerbundes erklärt (Bingen 2001a, S. 5f.).

Der Versailler Vertrag regelte neben der Rückkehrbedingungen der Polen in das neue Gebiet der Zweiten Polnischen Republik auch die Minderheitenschutzfrage: „Die Polen, die deutsche Reichsangehörige von über 18 Jahren sind und in Deutschland ihren Wohnsitz haben, können für die polnische Staatsangehörigkeit optieren [...] Alle Personen, welche das vorerwähnte Recht der Option ausgeübt haben, haben das Recht, innerhalb der darauffolgenden 12 Monate ihren Wohnsitz in den Staat zu verlegen, für den sie optiert haben. Sie dürfen ihren Grundbesitz in dem Gebiete des anderen Staates behalten, in dem sie vor Ausübung ihres Optionsrechtes wohnten. Innerhalb derselben Frist können die Polen, welche deutsche Reichsangehörige sind und sich im Ausland befinden, sofern die Gesetze des fremden Staates dem nicht entgegenstehen und sofern sie nicht die fremde Staatsangehörigkeit erworben haben, die polnische Staatsangehörigkeit unter Verlust der deutschen Reichsangehörigkeit erwerben. Hierbei haben sie den Vorschriften nachzukommen, die der polnische Staat erlassen wird.“ (Versailler Vertrag 1919, Artikel 91)

Die über 100 Jahre andauernde Dreifremdherrschaft hatte die polnische Bevölkerung grundlegend verändert. „Das sogenannte Teilungstrauma sollte in diesem Land weit über das 19. Jahrhundert hinaus zum alles bestimmenden Ausgangspunkt politischen Denkens und Handelns werden. Auch der daraus resultierende Gegensatz von Staat und Gesellschaft in Polen hat hier seinen Ursprung.“ (Jaworski et al. 2000, S. 249)

In der Weimarer Republik lebten ca. 2 Millionen Polen, die als nationale Minderheit anerkannt wurden. 1922 hatten sie den Bund der Polen in Deutschland gegründet, der ihre Interessen gegenüber dem deutschen Staat vertreten sollte (Polnische Botschaft 2011).

Während der Weltwirtschaftskrise ist die Zuwanderung polnischer Arbeiter stark zurückgegangen, zumal die deutsch-polnische Grenze für Wanderarbeiter 1932 geschlossen wurde. „Seit 1936 aber stieg die Zahl der polnischen Arbeiter in Deutschland wieder – die Ausländerbeschäftigung erwies sich erneut als zuverlässiger Indikator für

die Entwicklung der deutschen Volkswirtschaft.“ (Herbert 2001, S. 124) Aufgrund der verbesserten Wirtschaftslage wurden zusätzliche Arbeitskräfte in der Landwirtschaft benötigt. Zwischen der deutschen Regierung und der polnischen Regierung wurden jährlich Kontingente für polnische Landarbeiter festgelegt. Im Jahr 1937 lag dieses Kontingent bei 10.000, 1938 bei 60.000, 1939 bei 90.000 Arbeitern (Herbert 2001, S. 124).

In einem geheimen Zusatzprotokoll des am 23. August 1939 unterzeichneten deutsch-sowjetischen Nichtangriffsvertrages (,Molotow-Ribbentrop-Pakt‘) wurde die Aufteilung Polens zwischen dem Dritten Reich und der Sowjetunion beschlossen. Nach dem Kriegsausbruch wurde der von deutschen Truppen besetzte westliche Teil Polens als „Eingegliederte Ostgebiete“ unmittelbar dem Deutschen Reich einverleibt. Mit dem östlichen Teil des Mittelpolens entstand als „Generalgouvernement“ ein ‚Nebenland‘ des Deutschen Reiches. Mit dem Ziel, die „Eingegliederten Ostgebiete“ völlig zu germanisieren, wurden Polen in das Generalgouvernement abgeschoben und die annektierten Gebiete mit Volksdeutschen besetzt (vgl. Bingen 2001a, S. 7).

1939 wurden alle polnischen Vereine aufgelöst, darunter auch die Zentrale des Bundes der Polen in Deutschland. Die Mitglieder der polnischen Minderheit wurden verhaftet oder in Konzentrationslager gebracht (Polnische Botschaft 2011). Jedem Konzentrationslagergefangenen wurde eine Häftling-Personal-Karte ausgestellt (Abb. 3.2).

Abbildung 3.2: Häftlings-Personal-Karte im Konzentrationslager

Häftlings-Personal-Karte		Personen-Beschreibung:	
KL: Buchenwald	Lagerstufe: II	Größe: 1,81	cm
Fam-Name: Gralla	Überstellt	Gestalt: groß	
Vorname: Alois	am: _____ an KL:	Gesicht: länglich	
Geb. am: 7.5.08. in Gleiwitz OS.		Augen: grau	
Stand: verh. Kinder: keine	am: _____ an KL:	Nase: lang	
Wohnort: Gleiwitz OS.		Mund: gew.	
Strasse: Bernhardstr. 35	am: _____ an KL:	Ohren: gew.	
Religion: kath. Staatsang: DR		Zähne: lückenhaft	
Wohnort d. Angehörigen: Ehefrau	am: _____ an KL:	Haare: dunkelblond	
Rosalie geb. Gesell,		Sprache: deutsch.	
Anschrift - wie oben!	am: _____ an KL:		
Eingewiesen am: 5.10.39.		Bes. Kennzeichen: keine	
durch: Stapo.-Oppeln	am: _____ an KL:		
in KL: am		Char.-Eigenschaften:	
Grund: Polnische Minderheit.	Entlassung:		
Vorstrafen: keine	am: _____ durch KL:		
	mit Verfügung v.:		

Quelle: Polnische Botschaft 2011

Bis zum deutschen Angriff auf die Sowjetunion im Juni 1941 wurden im Rahmen der Lebensraumpolitik 365.000 Polen aus den „Eingegliederten Ostgebieten“ deportiert. Rund 1,2 Millionen Polen mussten ihre Heimat in den neuen „Reichsgauen“ Wartheland und Danzig-Westpreußen verlassen und in das „Generalgouvernement“ übersiedeln. Wegen Mangels an Transportmitteln und der erforderlichen Arbeitskraft der Polen konnten die Deportationen im Kriegschaos nicht mehr fortgesetzt werden, sodass die große Mehrheit der Polen in den „Eingegliederten Ostgebieten“ verblieben ist. Nach der „Polenvermögensverordnung“ vom September 1940 wurden sie enteignet, die polnische Sprache und Schulunterricht für Polen verboten und die katholische Kirche weitgehend unterdrückt (vgl. Bingen 2001a, S. 7).

Kurz vor dem Ende des Zweiten Weltkrieges wurden Polen nach einem ethnischen Bekenntnis nach Grad ihres „Deutschtums“ amtlich in vier Kategorien eingestuft (Hansen 1995, S. 27f.):

- Volkliste 1: „Volksdeutsche“, die in Polen vor 1939 ansässig waren, sich durch ein ‚Bekenntnis zum Deutschtum‘ während der Jahre 1919 bis 1939 hervorgetan hatten, bzw. aus dem Baltikum, Südosteuropa oder der Sowjetunion um- und in Polen angesiedelt wurden (Balten-, Bessarabien-, Wolhynien-, ...deutsche),
- Volkliste 2: Deutschsprachige Staatsbürger Polens, die sich zwischen 1919 und 1939 nicht aktiv zum „Deutschtum“ bekannt hatten,
- Volkliste 3: „Deutschstämmige“ Staatsbürger Polens, deren Zurechnung aufgrund des Namens, der Abstammung, der Sprache u.a. erfolgte. Zu dieser Gruppe gehörten Kaschuben, Masuren und Schlonsaken,
- Volkliste 4: „Eindeutschungsfähige“, die sich nicht aktiv zum „Polentum“ bekannt hatten, aber die deutsche Sprache nur mangelhaft beherrschten.

Neben der Kategorie ‚Staatsbürger auf Widerruf‘, die die Volklisten 3 und 4 umfasste, wurden Polen und Nicht-Polen als Schutzangehörige definiert. ‚Juden‘ und ‚Zigeuner‘ erhielten keinen Rechtsstatus (Hansen 1995, S. 27f.).

Während der Besetzung Polens galten hinsichtlich der deutschen und der polnischen Sprache folgende Richtlinien:

- 1 *Die Polenpolitik vor 1914 ist nicht nur falsch gewesen, weil sie schwankte und unsicher war und für ihr Ziel, den Polen zu germanisieren, nicht alle verfügbaren Mittel angesetzt hat, sondern auch wegen des Ziels selbst. Unsere Volkstumspolitik ist getragen von völkischen und rassistischen Notwendigkeiten. Es gibt zwischen dem deutschen und dem Polen keine Gemeinschaft. Ein Eindeutschen von Polen ist, abgesehen von zahlenmäßig geringen Ausnahmen nicht nur unerwünscht, sondern nationalsozialistisch falsch. Der polnische Mensch kann und darf nicht germanisiert werden.*
- 2 *Zur Sprachenfrage ist damit klargestellt, daß es falsch wäre, dem Polen zu verbieten, polnisch zu sprechen. Der Führer stellt daher eindeutig fest: „Ein fremdrassiges Volk in deutscher Sprache seine fremde Gedanken ausdrückend würde die Höhe und Würde unseres eigenen Volkstum durch seine eigene Minderwertigkeit kompromittieren.“ (Mein Kampf 31. Auflage, Seite 430)*
- 3 *In den polnischen Schulen wird deutsch nur soweit gelehrt, als es notwendig ist, daß der polnische Arbeiternachwuchs, den wir zur Erfüllung des Kriegs- und der Aufbauaufgabe brauchen, sich in deutscher Sprache verständlich machen kann: d.h. die deutsche Sprache wird vokabelmäßig gelernt, darf aber grammatikalisch nicht richtig gesprochen werden.*
- 4 *[...] Ein Leiter, der nicht polnisch fluchen kann, wird nie aus seinem polnischen Knecht das Letzte herausholen.*
- 5 *Selbstverständlich ist, daß mit allem Nachdruck unter dem Einsatz sämtlicher verfügbarer Mittel erzwungen werden muß, daß alle Deutschen – und dazu gehören auch die Angehörigen der Abteilungen 3 und 4 der Deutschen Volksliste – im Verkehr untereinander nur die deutsche Sprache benutzen dürfen.*

Quelle: IZ, Dok. I – 69, Bl. 1 -2/23.2.1943 zit. nach Hansen 1995, S. 42f.

Die Sprachpolitik des Reichsgaus sah einerseits Zwangsmaßnahmen vor, mit denen die in die „Deutsche Volksliste“ eingetragenen Einwohner zum Gebrauch der deutschen Sprache gezwungen werden sollten. Andererseits sollte den „Polen“ aber nur ein rudimentäres Deutsch beigebracht werden. „Langfristig war indessen geplant, dass deutsche Funktionsträger Polnisch lernen sollten, um auf diese Weise besser überwachen und ausbeuten zu können.“ (Hansen 1995, S. 40)

3.1.2 Zuwanderung aus Polen nach dem Zweiten Weltkrieg

Im Jahre 1945 wurden auf der Potsdamer Konferenz die Ostgebiete des polnischen Staates der Vorkriegszeit von der Sowjetunion annektiert und dafür die Ostgebiete des Deutschen Reiches nach dem Gebietsstand von 1937 (Südostpreußen, Danzig, Pommern, Ostbrandenburg und Schlesien) polnischer Verwaltung unterstellt. „Mit diesem Zugewinn waren die territorialen Verluste im Osten allerdings nicht ganz ausgeglichen: Die Fläche des polnischen Staates ist nach 1945 insgesamt um 20% kleiner geworden.“ (Jaworski et al. 2000, S. 333) Damit hatte Polen Gebiete übernommen, die bis zu diesem Zeitpunkt von fast neun Millionen Deutschen bewohnt waren (vgl. Rogall 2000, S. 5):

- Ostpreußen (südlicher Teil): 1,3 Millionen
- Pommern: 1,8 Millionen
- Ostbrandenburg: 0,6 Millionen
- Niederschlesien: 3,0 Millionen
- Oberschlesien: 1,7 Millionen
- Freie Stadt Danzig: 0,4 Millionen

Abbildung 3.3: Die Westverschiebung Polens nach 1945



Quelle: Fuhrmann 1990, S. 183 (wikipedia.de)

Die Folgen der territorialen und politischen Neuordnung waren Flucht, Vertreibung und Umsiedlung von Millionen Deutschen aus den Ostprovinzen östlich der Oder und Lausitzer Neiße und von rund 1,5 Millionen Polen aus den sowjetisch gewordenen polnischen Ostgebieten (Bingen 2001a, S. 8).

Nach 1949 kam es zu Auswanderungen in beide Richtungen: Rückkehr der Deutschen, die während des Krieges in polnische Gebiete umgesiedelt waren und Rückkehr der polnischen KZ-Häftlingen und Zwangsarbeiter. Ein Teil von Oberschlesiern, die nach dem Krieg als autochthon galten, wurde später im Zuge der Familienzusammenführung zu Deutschen (Hansen 1995, S. 7).

1950 befanden sich rund 1,7 Millionen Deutsche in der Volksrepublik Polen, davon die meisten in Oberschlesien. Angesichts der Diskriminierung der Deutschen und der schlechten wirtschaftlichen Situation entschieden sich viele Oberschlesier und Masuren durch eine ‚Verifizierung‘ für die Zugehörigkeit zum polnischen Volk, um unter annehmbaren Bedingungen in ihrer Heimat bleiben zu können. Die Verifizierungsverweigerer erwartete das Schicksal der übrigen Deutschen: Lagerhaft, Zwangsarbeit oder Ausweisung. Aufgrund der Potsdamer Beschlüsse wurden zwischen 1945 und Ende 1950 rund 3,5 Millionen Deutsche aus den neuen polnischen Grenzen ausgewiesen. Etwa 1,1 Millionen deutsche Staatsbürger durften nach der Verifizierung weiterhin als ‚Autochthone‘ in Polen leben und sollten in die polnische Gesellschaft integriert werden. Der in Polen verbliebenen deutschen Restbevölkerung wurde seitens des polnischen Staates seit Ende der 50er Jahre die Gewährung von Minderheitenrechten verweigert (vgl. Bingen 2001b, S. 33).

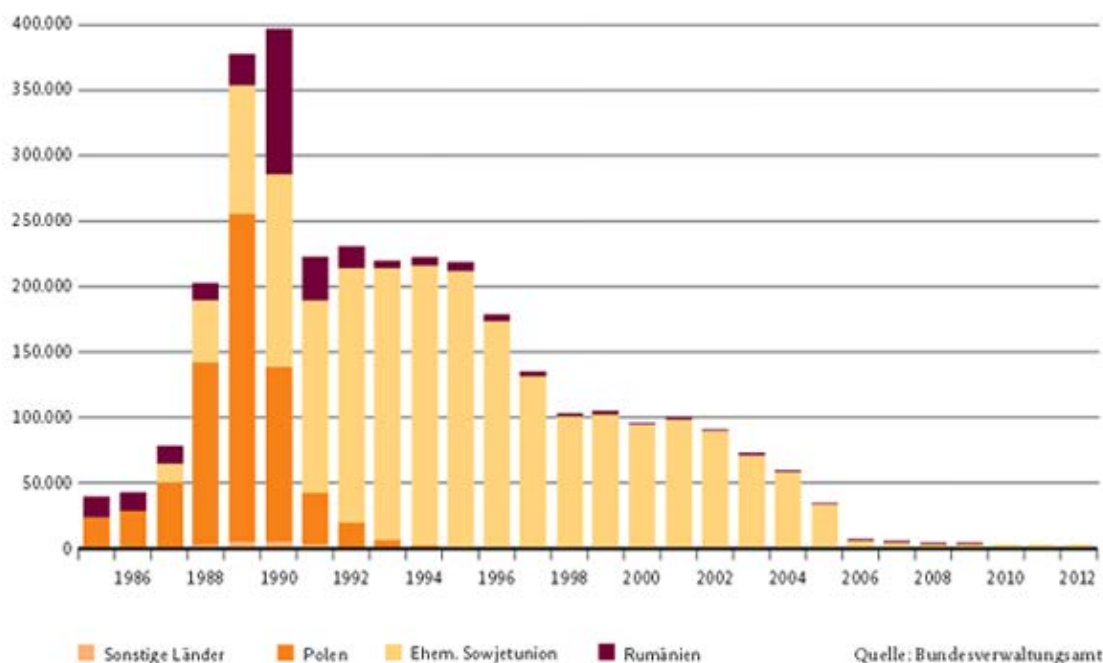
Die erste Einwanderungswelle mit ca. 200.000 Aussiedlern aus Polen setzte 1956 ein. Die zweite Migrationswelle folgte Anfang der 70er Jahre. Im Zuge der dritten Einwanderungswelle zwischen 1980-1990 wanderten etwa eine Million Menschen in die Bundesrepublik Deutschland ein, darunter rund 200.000 Ausländer polnischer Staatsangehörigkeit und über 800.000 Aussiedler aus Polen (vgl. Kaluza 2002, S. 701, Pallaske 2002, S. 237).

1981 nach Verhängung des Kriegszustandes in Polen flüchteten viele Intellektuelle und Künstler vor Verfolgung und suchten politisches Asyl in der Bundesrepublik Deutschland. Sie hatten ihre Existenz lange auf dem illegalen Arbeitsmarkt bestreiten müssen

bis sie – nach langen Auseinandersetzungen mit der Ausländerbehörde – ihren Aufenthaltstitel legalisieren konnten (vgl. Kaluza 2002, S. 705).

Das 1988/89 unterzeichnete Abkommen zwischen der Bundesrepublik Deutschland und den Regierungen Polens, Rumäniens, der Tschechoslowakei und der Sowjetunion regelte die Auswanderungsmöglichkeiten für Aussiedler neu. Wie sich der folgenden Grafik (Abb. 3.4) entnehmen lässt, erreichte die Auswanderung aus Polen 1989 mit über 250.000 Aussiedlern ihren Höhepunkt (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 54).

Abbildung 3.4: Zuzug von (Spät-)Aussiedlern und ihren Familienangehörigen nach Deutschland nach Herkunftsländern von 1985 bis 2010



Quelle: Migrationsbericht 2012, S. 54.

Das 1993 in Kraft getretene Kriegsfolgenbereinigungsgesetz (KfbG) hat die Zuwanderung von Aussiedlern eingeschränkt: Für die Anerkennung der „deutschen Volkszugehörigkeit“ muss Nachweis von ausreichenden deutschen Sprachkenntnissen vorgelegt werden. Deutscher Volkszugehöriger im Sinne des § 6 Abs.1 des BVFG ist, „wer sich in seiner Heimat zum deutschen Volkstum bekannt hat, sofern dieses Bekenntnis durch bestimmte Merkmale wie Abstammung, Sprache, Erziehung, Kultur bestätigt wird.“ (BVFG, § 6 Abs.1)

Mit Ausnahme von deutschen Volkszugehörigen aus der ehemaligen Sowjetunion müssen alle Antragsteller unter Beweis stellen, dass sie wegen deutscher Volkszugehörigkeit persönliche Benachteiligung erlitten haben (siehe dazu Kapitel 1.1.1.7).

2004 ist Polen der Europäischen Union beigetreten. Nach der sieben Jahre währenden Übergangszeit der Arbeitnehmerfreizügigkeit eröffneten sich am 1. Mai 2011 für polnische Staatsbürger legale Arbeitsmöglichkeiten in Deutschland. Mit dem Auslaufen der Übergangsbestimmungen bedürfen die aus Polen kommenden Arbeitnehmer für eine Beschäftigung in Deutschland keiner Arbeitsgenehmigung mehr seien (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2012).

Am 14. November 2012 trafen sich die parlamentarischen Staatssekretäre zur deutsch-polnischen Regierungskonsultation. Im Hinblick auf die Erfahrungen mit der Arbeitnehmerfreizügigkeit seit dem Wegfall der letzten Beschränkungen für die EU-8 Mitgliedstaaten zum 1. Mai 2011 wurde von beiden Seiten bekräftigt, dass Verzerrungen auf dem deutschen und polnischen Arbeitsmarkt ausgeblieben seien (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2012).

3.2 Heterogenität der Migranten mit polnischsprachigem Hintergrund

3.2.1 ‚Polonia‘ in Deutschland

In Deutschland leben heute schätzungsweise ca. zwei Millionen Menschen mit polnischsprachigem Hintergrund, die so genannte ‚Polonia‘ (vgl. Kaluza 2002, S. 699, Ministerstwo Spraw Zagranicznych 2009, S. 177, Krzemiński 2011, S. 23). Aufgrund der komplizierten deutsch-polnischen Geschichte ist die ‚Polonia‘ im Vergleich zu anderen Migrantengruppen sehr heterogen. Sie artikuliert sich nicht als gemeinsame Interessenvertretung und wird deswegen bevölkerungspolitisch nicht wahrgenommen. Cornelius Ochmann, Osteuropa-Fachmann bei der Bertelsmann-Stiftung in Gütersloh, bezeichnet die deutsche ‚Polonia‘ als „eine heterogene Gruppe, die heterogener gar nicht sein könnte.“ (Burger 2011)

Die Heterogenität der ‚Polonia‘ bezieht sich auf die jeweilige Migrationsbiografie, die kulturelle Identität und auf den Grad des Bekenntnisses zum Polentum. Zu dieser Gruppe gehören sowohl Arbeitsmigranten aus der grenznahen Region, die kaum Deutsch sprechen als auch ethnische Deutsche, die vor der Übersiedlung nach Deutschland ein paar Jahre polnische Schule besucht haben (vgl. Krzemiński 2012, S. 12). Selbst ihre Zugehörigkeit zu der deutschen ‚Polonia‘ kann in Frage gestellt werden, zumal die größte Gruppe innerhalb der ‚Polonia‘, die Aussiedler, ihre deutsche Abstammung nachweisen mussten, um aus Polen auswandern zu dürfen (vgl. Krzemiński 2011, S. 22).

Die in Deutschland lebenden ‚polnischen‘ Migranten können im Hinblick auf ihre Selbstidentifikation in zwei Hauptgruppen aufgeteilt werden: Die traditionelle ‚alte Polonia‘, zu der hauptsächlich ältere Aussiedler gehören und die ‚junge Polonia‘, die sich aus Aussiedlerkindern sowie den seit 2004 zu den EU-Bürgern gehörenden Arbeitsmigranten zusammensetzt (vgl. Mansfeld/Szaniawska-Schwabe 2012, S. 8f.). Die von Kriegstraumata unbelastete ‚junge Polonia‘ ist europäisch- und zukunftsorientiert. Ein junger Pole macht diese Lebenseinstellung wie folgt deutlich: *„Ich fühle mich als Europäer und es ist mir vollkommen egal, welche Staatsangehörigkeit ich habe. Wenn ich irgendwo anders eine Chance zu einem besseren Leben hätte, dann würde ich auch auswandern.“* (zit. nach Mansfeld/Szaniawska-Schwabe 2012, S. 16)

In dem 1991 zwischen Deutschland und Polen unterzeichneten Nachbarschaftsvertrag wurden der deutschen Minderheit in Polen und Personen deutscher Staatsangehörigkeit mit polnischer Abstammung oder Bekenntnis zur polnischen Sprache, Kultur oder Tradition vergleichbare Rechte eingeräumt. Im Gegensatz zu der deutschen Minderheit in Polen, die staatliche Förderung im Bereich Bildung, Kultur und Medien erhält, hat die polnischsprachige Gruppe in Deutschland formalrechtlich nicht den Status einer nationalen Minderheit. Weder die historischen Argumente noch die Selbstidentifikation der Polnischsprachigen in Deutschland können den Status einer nationalen Minderheit begründen. Es gibt aber die ‚alte Polonia‘ vertretende polnische Organisationen, wie z. B. der Bund der Polen ‚Rodło‘, die den Minderheitenstatus für sich beanspruchen (vgl. Kopernikus-Gruppe 2010, Kaluza 2011, S. 5f.).

Von dieser stark nationalorientierten ‚alten Polonia‘ grenzt sich wiederum die ‚junge Polonia‘ ab, die sich vielmehr durch die eigene Berufswelt definiert: *„Man definiert sich nicht durch irgendeine ethnische Gruppe, sondern dadurch, in welcher Firma man arbeitet oder wo man ein Stipendium hat. Die nationale Zugehörigkeit ist nur ein Teil der Persönlichkeit, aber nicht der, der dafür verantwortlich ist, ob man glücklich ist oder sich wertgeschätzt fühlt.“* (zit. nach Mansfeld/Szaniawska-Schwabe 2012, S. 17)

Bereits seit dem 19. Jahrhundert begünstigen gemeinsame christliche Wurzeln sowie die kulturelle und geographische Nähe die Zuwanderung aus Polen nach Deutschland. Insbesondere bei den jüngeren polnischsprachigen Migranten handelt sich nicht um ein Beispiel für die kognitive Assimilation im Sinne Essers (2006), die neben dem Spracherwerb, die Sitten und Gebräuche des Aufnahmelandes umfasst und die Aufgabe der Herkunftssprache voraussetzt, sondern vielmehr um eine Art ‚hybride‘ Identität, die aus der Verbindung und Selektion von Elementen polnischer und deutscher Kultur und Tradition entsteht.

Die jungen polnischsprachigen Migranten verstehen sich vor allem als Europäer, die ihre Heterogenität und Mehrsprachigkeit als Vorteil betrachten. Ein in Deutschland studierender Pole erklärt: *„Für mich ist es ein Vergnügen, den polnischen und den deutschen Pass zu haben. Ich bin mit Sicherheit Pole, aber ich denke europäisch. Und ich mag die deutsche Ordnung.“* (zit. nach Mansfeld/Szaniawska-Schwabe 2012, S. 16).

Die jungen EU-Bürger nehmen ihr Freizügigkeitsrecht, das sie nicht mit der ‚Migration‘, sondern eher mit der ‚Mobilität‘ assoziieren, selbstverständlich in Anspruch (vgl. Mansfeld/ Szaniawska-Schwabe 2012, S. 17). Sie halten Nationales für überbewertet und gehen jenseits von Identitätskonflikten mit der eigenen Nationalität ganz pragmatisch um: *„Wenn etwas zu einer europäischen Identität führt, dann die Möglichkeit, beide Pässe zu haben und dadurch die zweite Identität quasi dazuzuwählen. Wenn man in beiden Welten funktioniert, ist man ja zwangsläufig Pole und Deutscher. Der Pass ist lediglich ein Symbol für das gleichberechtigte Funktionieren in den beiden Welten.“* (Mansfeld/ Szaniawska-Schwabe 2012, S. 17)

Viele junge ‚polnische‘ Migranten beherrschen sowohl Deutsch als auch Polnisch nahezu akzentfrei und verstehen sich als Vermittler zwischen den beiden Kulturwelten, denen sie sich gleichermaßen zugehörig fühlen. Je mehr Menschen mit einer ‚hybriden‘ Identität, sog. ‚Betweener‘³⁶ es gibt, desto besser für die deutsch-polnischen Beziehungen. Zumal in Europa der Passfarbe immer weniger Bedeutung beigemessen wird (vgl. Mansfeld/Szaniawska-Schwabe 2012, S. 19, Krzemiński 2011, S. 24).

Innerhalb der ‚jungen Polonia‘ lassen sich jedoch zwei Richtungen differenzieren: Die einen bemühen sich durch ihr alltägliches Engagement, die Vorurteile, unter denen viele aus Polen zugewanderte Migranten insbesondere in den 90er Jahren unter Druck standen, abzubauen und ein modernes Polenbild zu vermitteln: *„Die Vergangenheit soll man nicht vergessen, aber man soll auf Fortschritt setzen. Heute gilt es nicht, sich auf einer polnischen Insel zu verbarrikadieren, sondern Brücken zu bauen und neue Ufer zu entdecken.“* (zit. nach Mansfeld/Szaniawska-Schwabe 2012, S. 19) Sie unterscheiden sich in ihrem Selbstverständnis grundlegend von ihren Eltern und Großeltern, die als Migranten nicht auffallen wollten. Die junge Generation ist hingegen an einem ständigen gegenseitigen Austausch interessiert: *„Die Generation unserer Eltern wollte sich in der deutschen Gesellschaft unsichtbar machen. Dadurch haben wir viel verloren. Über uns wissen die Deutschen zu wenig. Wir werden bei jeder Gelegenheit den Dialog suchen.“* (zit. nach Mansfeld/Szaniawska-Schwabe 2012, S. 15)

Das Gegengewicht zu den engagierten, den Dialog mit Deutschen suchenden jungen Polnischsprachigen bilden viele junge Menschen, insbesondere Aussiedlerkinder, die

³⁶ Der Begriff ‚Betweener‘ geht auf den in Polen lebenden deutschen Kabarettisten und Buchautor Steffen Möller zurück (Zeslawski 2012).

ihre polnische Herkunft „unter den Teppich gekehrt“ haben und ihre Zweisprachigkeit als ihre ausschließlich private Angelegenheit betrachten (vgl. Mansfeld 2012). Da sie über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen, sich bildungspolitisch nicht engagieren und in der Öffentlichkeit nicht präsent sind, hat es den Anschein, als ob sie gar nicht existieren würden.

Trotz einer mit ca. 100 Organisationen relativ großer Anzahl polnischer Verbände in Deutschland, gibt es keinen Verein, der Interessen aller Zuwanderer aus Polen wirksam vertreten würde. Insbesondere der ‚jungen Polonia‘ sind die Polonia-Vereine fremd: *„Ich identifiziere mich nur mit meiner eigenen Arbeit, nicht mit den Polonia-Vereinen. Es ist nicht meine Art, Polentum zu leben. Wenn mir Polen fehlt, fahre ich nach Polen.“* (zit. nach Mansfeld/Szaniawska-Schwabe 2012, S. 15) Es ist daher nicht verwunderlich, dass die stark zersplitterten und in sich zerstrittenen polnischen Vereine in Deutschland seit Jahren sinkende Mitgliederzahlen aufweisen (vgl. Pallaske 2002, S. 255). In den letzten Jahren kam es jedoch im Hinblick auf gemeinsame Ziele zur Vertiefung der Zusammenarbeit zwischen den polnischen Organisationen in Deutschland (siehe dazu Kapitel 3.3.2).

Zur Organisation der ‚Polonia‘ in Deutschland sagt der Vorsitzende des Konvents der Polnischen Organisationen in Deutschland Wiesław Lewicki, dass es sehr schwierig sei, diese Gruppe gut zu organisieren, denn es gebe mehr, was die Polnischsprachigen voneinander unterscheidet als sie miteinander verbindet (vgl. Gańczak 2009). Selbst die Aussiedlergruppe kann keineswegs als homogen bezeichnet werden. Die jeweiligen Bindungen an die polnische Sprache, Kultur und Tradition sind vielschichtig. Viele Aussiedler betrachten sich als Deutsche, viele aber aufgrund ihrer regionalen Zugehörigkeit auch als Schlesier, Kaschuben oder Masuren (vgl. Nagel 2009, S. 14).

Durch ihre deutsche Staatsbürgerschaft lassen sich die Aussiedler in vielen Datenbanken nicht als Gruppe mit Migrationshintergrund identifizieren (vgl. Deutscher Bundestag 2010, S. 20). Wegen dieser statistischen ‚Unsichtbarkeit‘ der Aussiedler kann die tatsächliche Größe der polnischen Migration in Deutschland nicht präzise beziffert werden. Bei der Betrachtung der Daten des Statistischen Bundesamtes, die 1,3 Millionen Menschen mit polnischem Migrationshintergrund erfassen, muss daher beachtet werden, dass viele Aussiedler als Deutsche ohne Migrationshintergrund in die

Statistik eingegangen sind (vgl. Münz et al. 1999, S. 35, Migrationsbericht 2010, S. 37, Mikrozensus 2010, S. 216). In den letzten Jahren wurde die Einwanderung von ‚polnischen‘ Aussiedlern³⁷ kaum registriert. Im Jahr 2010 wurden lediglich 34 Aussiedler aus Polen in Deutschland aufgenommen (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 55).

Seit Jahrzehnten sorgen hohe Arbeitslosigkeit in Polen, Einkommensunterschiede zwischen Westen und Osten Europas sowie die geografische Nähe zu Deutschland für die Einwanderung von temporären Arbeitskräften nach Deutschland. Seit Mai 2011 haben sie im Rahmen der EU-Bestimmungen einen uneingeschränkten Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt. Zu dieser Gruppe gehören polnische Werkvertrags- und Saisonarbeiter, Pflegepersonal, Haushaltshilfen, Selbstständige, Au-pair-Beschäftigte und Studenten (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 71ff.). In den Grenzgebieten sind viele Arbeitnehmer polnischer Firmen (sog. Grenzgänger) in Deutschland beschäftigt. Die Arbeitsmigranten halten sich zum Zweck der befristeten Erwerbstätigkeit in Deutschland auf. Da sie häufig wegen ihrer in Polen lebenden Familie ihren Lebensmittelpunkt in Polen beibehalten und Rückkehrabsichten haben (vgl. Babka von Gostomski 2010, S. 287f.), sind temporäre Arbeitsmigranten für das deutsche Schulsystem weitgehend irrelevant und stehen aus diesem Grund nicht im Fokus der vorliegenden Studie.

3.2.2 Sprache als Identitätsmerkmal

Zu den wichtigsten Identitätsmerkmalen der Migranten gehört die Sprache (vgl. Rogall 2000, S. 5). Wichtig im Hinblick auf den Schulerfolg der Kindergeneration und damit für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind vor allem zwei aus Polen eingereisten Migrantengruppen, die Polnischsprachkenntnisse miteinander verbinden: Aussiedler und Heiratsmigrantinnen.

3.2.2.1 Aussiedler

Die zwischen 1980 und 1990 aus Polen nach Deutschland übersiedelten Aussiedler bilden die mit Abstand zahlenmäßig bedeutendste Gruppe innerhalb der ‚Polonia‘.

³⁷ Aussiedler, deren Einreise in die BRD nach dem 01.01.1993 stattfand, werden als Spätaussiedler bezeichnet.

Aussiedler sind Deutsche im Sinne des Grundgesetzes, die wegen ihrer deutschen Volkszugehörigkeit persönliche Benachteiligungen erlitten hatten und auf Grundlage des Bundesvertriebenengesetzes in Deutschland aufgenommen werden (Migrationsbericht 2010, S. 50).

Aussiedler wurden größtenteils in Polen geboren und sozialisiert. Sie bekannten zwar ihre Zugehörigkeit zur deutschen Kultur, wurden aber von der polnischen Sprache, Kultur und Tradition weitgehend geprägt. Viele von ihnen lebten bereits in zweiter Generation in Polen, hatten kaum Deutschkenntnisse und verließen die Volksrepublik Polen hauptsächlich wegen der schlechten ökonomischen und politischen Lage. Hohe Inflation, Lebensmittel- und Wohnungsknappheit, Einschränkungen der Reisefreiheit, das enorme Lohngefälle und der Wunsch nach höherem Lebensstandard und besseren Bildungschancen für die eigenen Kinder sowie Familienzusammenführung gehörten meist zu den Auswanderungsgründen (vgl. Nagel 2009, S. 18ff., Pallaske 2002, S. 246).

Aufgrund der großzügigen Anerkennungspolitik der deutschen Behörden haben grundsätzlich alle Autochthonen als Aussiedler die deutsche Staatsbürgerschaft mit allen damit verbundenen Rechten und Vorteilen bei ihrer Einreise in die BRD erhalten (vgl. Nagel 2009, S. 18ff.). Zur schnellstmöglichen Eingliederung in die deutsche Gesellschaft wurden den ‚zugewanderten Deutschen‘ umfangreiche Integrationsbeihilfen wie kostenlose zwölfmonatige Deutschsprachkurse, zinslose Darlehen und günstige Übergangswohnungen sowie diverse Sozialleistungen zur Verfügung gestellt (vgl. Nagel 2009, S. 20, Pallaske 2002, S. 251ff.).

Die Bildungs- und Berufsabschlüsse von Aussiedlern wurden in der Regel anerkannt und damit ein legaler Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt ermöglicht. Trotzdem konnten viele Aussiedler – insbesondere AkademikerInnen – nicht selten wegen unzureichender Deutschkenntnisse und/oder fehlenden Bedarfs auf dem deutschen Arbeitsmarkt – ihren Beruf nicht mehr ausüben und mussten unter ihrer Qualifikation arbeiten (Mäder/Nelde 2001, S. 72f.). Frauen mit hohem Bildungsstand fanden häufig als Reinigungskräfte Beschäftigung, Männer waren hauptsächlich in der Baubranche tätig (vgl. Miera 2007, S. 175ff.).

Wegen ihrer deutschen Herkunft erlitten vor allem ältere Aussiedler in Polen Benachteiligungen. In Polen zwangsweise polnischer Sozialisation unterzogen, sahen sie sich

häufig dazu gezwungen, ihre deutschen Wurzeln zu verleugnen. In Polen waren sie jahrzehntelang ‚die Deutschen‘ und fühlten sich nicht dazugehörig. Für viele Aussiedler war die Ausreise nach Deutschland aus diesem Grund ein lang gehegter Traum (vgl. Baur/Bäcker 2003, S. 83). So kamen viele Aussiedler nach Deutschland mit der Hoffnung, endlich als „Deutsche unter Deutschen“ (Rogall 2000, S. 8) zu leben, ihre Wurzeln nicht mehr verschleiern zu müssen und ein neues Heimatgefühl in der Heimat ihrer Vorfahren entwickeln zu können. Für die zwischenmenschlichen Beziehungen war allerdings weder die offizielle Bezeichnung ‚Aussiedler‘ noch die von den deutschen Behörden vergebene deutsche Staatsangehörigkeit von Belang. Für die deutsche Aufnahmegesellschaft standen vor allem Verständigungsprobleme und/oder etliche Privilegien der Aussiedler im Mittelpunkt. Das Verhältnis zwischen der deutschen Bevölkerung und den ‚Polen‘ mit deutschen Pässen war daher häufig – ebenso wie bei anderen Aussiedlern aus den osteuropäischen Ländern – von Unverständnis geprägt (vgl. Rogall 2000, S. 5). Die deutschen Einheimischen hielten die aus Polen eingereisten Aussiedler für polnische Staatsbürger. Aufgrund fehlender Kenntnis der historischen Ursachen war für sie nicht nachvollziehbar, warum sie sich mit den ‚echten‘ Deutschen auf Deutsch nicht verständigen konnten und reagierten häufig mit Misstrauen (vgl. Reitemeier 2006, S. 389).

Die von der einheimischen Bevölkerung als ‚Ausländer mit deutschem Pass‘ (vgl. Nagel 2009, S. 18) wahrgenommenen Aussiedler sind „ein Sonderfall innerhalb des bundesrepublikanischen Einwanderungsspektrums. Er grenzt die so Benannten einerseits von den Ausländern und andererseits auch so von den ‚einheimischen‘ Deutschen ab. Aussiedler werden in einer Grauzone dazwischen, also zwischen ‚Deutschsein‘ und ‚Fremdsein‘, positioniert.“ (Graudenz/Römhild 1996, S. 29)

Die Reaktionen der einheimischen Bevölkerung, der größtenteils bis heute der Unterschied zwischen Aussiedlern und Ausländern nicht geläufig ist, führten dazu, dass sich die Aussiedler nicht in dem Maße willkommen fühlten, wie sie sich es erhofft hatten (vgl. Reitemeier 2006, S. 389). In der Vergangenheit waren sie ‚die Deutschen‘ in Polen. In Deutschland wurden sie wiederum zu ‚den Polen‘. Weder in Polen noch in Deutschland konnten sie deswegen ein Zugehörigkeitsgefühl entwickeln. Der Journalist und Buchautor Adam Soboczynski, der als Aussiedler 1981 mit seinen Eltern nach Deutschland übersiedelte, schreibt über seine Mutter: „*Früher in Polen, obgleich sie*

nur gebrochen Deutsch sprach, sei sie die ‚Hitlerowka‘ ihres Heimatortes gewesen, jetzt sei sie in Deutschland ‚die Polin‘. Für immer.“ (Soboczynski 2006, S. 5)

Verunsichert im Hinblick auf ihre nationale Identität, die zwischen deutschem Selbstverständnis und polnischen kulturell-sprachlichen Traditionen ‚schwebte‘ (vgl. Rogall 2000, S. 5) sahen sich viele Aussiedler gezwungen, sich als Deutsche beweisen zu müssen (vgl. Roll 2003, S. 40). Da ihr privilegierter Status ‚das Bekenntnis zum Deutschtum‘ abverlangte, versuchten sie in der Öffentlichkeit nicht als vermeintliche ‚Ausländer‘ aufzufallen. Über das Verhalten seiner Eltern schreibt Soboczynski (2006): *„Sie camouflierten ihre Herkunft [...] Um nicht aufzufallen, lebten sie wie Chamäleons, die ihre Farbe dem Gestein anpassen, auf dem sie sitzen. Aus Angst, erkannt zu werden.“ (Soboczynski 2006, S. 5)*

Das Verhalten der Aussiedler änderte sich erst mit der sprachlichen Integration und entwickelte sich parallel zu ihren Deutschkenntnissen. Die Faktoren bedingten sich gegenseitig: Je besser ihre deutschen Sprachkenntnisse waren, desto mehr Kontakte hatten sie zu Deutschen und umgekehrt. Sie lernten die deutsche Sprache, passten sich an die Verhaltensmuster und das Wertesystem des modernen Deutschlands an, häufig ohne die polnische Tradition aufzugeben. Die meisten Aussiedler verspüren bis heute kein Bedürfnis, einem polnischen Verein beizutreten, um die Teile ihrer polnischen Identität zu erhalten. Polentum verbinden sie mit ihrer Familie und ihren Freunden, mit Nachrichten auf polnischsprachigen Internetplattformen und vielleicht mit einem weiß-roten T-Shirt, das sie demonstrativ anziehen, wenn Deutschland und Polen in einem Fußballspiel gegeneinander antreten. Sie veranstalten keine Feste, auf denen sie Trachten tragen oder patriotische Volkslieder singen. Sie wollen ein modernes Leben führen, und wenn sie Sehnsucht nach Polen verspüren, steigen sie in ihr Auto und in einigen Stunden sind sie schon dort (vgl. Gończak 2009).

Die in den 80er Jahren als Kinder und Jugendliche nach Deutschland eingereisten Aussiedler bilden heute die Elterngeneration der in dieser Dissertationsstudie untersuchten Gruppe der ‚polnischen‘ Migrantenkinder. Gerade in der schwierigen Entwicklungsphase ihres Lebens wurden sie nicht selten gegen ihren Willen aus ihrer vertrauten Umgebung herausgerissen und mussten sich in der neuen Heimat zurechtfinden. Dabei versuchten sie ihren Selbstfindungsprozess mit den hohen Erwartungen ihrer Eltern zu ver-

einbaren. Für die jüngeren ‚Seiteneinsteiger‘ war der Schulbesuch direkt nach der Ankunft trotz der fehlenden Deutschkenntnisse obligatorisch. Innerhalb der Familien kam es häufig zu Generationskonflikten, da die Eltern einen großen Wert auf Bildung legten und schnelle Lernfortschritte erwarteten. Die hohen psychischen Belastungen ausgesetzten Kinder und Jugendlichen mussten zuerst die Lebensumstellung verkraften und die deutsche Sprache erwerben (vgl. Meister 1997, S. 114ff.). Persönliche Erfahrungen mit anfänglichen Verständigungsproblemen, Anpassungsdruck und Integrationswille haben viele Aussiedler dazu veranlasst, mit den eigenen Kindern ausschließlich Deutsch zu sprechen, wodurch etliche Aussiedlerkinder ihre polnische Muttersprache verlernt haben. Nicht selten gewinnt die polnische Sprache und Kultur für sie erst im Erwachsenenalter an Bedeutung (vgl. Mansfeld 2012).

Viele – insbesondere im Kindesalter nach Deutschland eingereisten Aussiedler und ihre bereits in Deutschland geborenen Kinder – entwickeln binationale soziale Identitäten, sog. ‚hybride‘ Identitäten³⁸, die polnische und deutsche Identitätsmerkmale in sich vereinen. Je jünger sie bei der Anreise in die BRD waren, desto größer sind die ‚deutschen‘ Anteile ihrer Identität. Von der Größe ihrer ‚polnischen‘ Identität ist die Motivation abhängig, ob und in welchem Umfang sie die polnische Sprache, Kultur und Tradition pflegen und an ihre Kinder weitergeben.

3.3.2.2 Heiratsmigrantinnen

Eine besondere Stellung hinsichtlich des Schulerfolgs von polnischen Migrantenkidern nehmen polnische Heiratsmigrantinnen ein. Laut der RAM-Repräsentativuntersuchung kam die Hälfte der zugewanderten Polinnen im Zuge der Familienzusammenführung als Ehepartnerin nach Deutschland. Ihre Ehepartner verfügen größtenteils über die deutsche Staatsangehörigkeit, die auch ihre potenziellen Kinder erhalten (vgl. Babka von Gos-tomski 2010, S. 290).

Der RAM-Untersuchung zufolge verfügen die zugewanderten Polinnen über eine gute Ausbildung und nehmen bereits im Herkunftsland oder dann in Deutschland an Deutschkursen teil, um sich deutsche Sprachkenntnisse anzueignen. In ihren Familien wird stärker Deutsch oder eine Sprachmischung aus Deutsch und Polnisch, aber nicht

³⁸ Unter dem Begriff ‚hybride Identität‘ ist hier ein synchrones Zugehörigkeitsgefühl zu zwei kulturellen Räumen zu verstehen (vgl. Fouroutan/Schäfer 2009, S. 11).

ausschließlich Polnisch gesprochen. Unter polnischen Heiratsmigrantinnen sind kaum Personen, die gar keine oder nur sehr schlechte Deutschkenntnisse haben. Polinnen haben meistens nur ein Kind und sind oft neben der Kinderbetreuung teilzeitbeschäftigt (Babka von Gostomski 2010, S. 292).

Für die Frage des Schulerfolgs von polnischen Migrantenkinder sind Informationen zu polnischen Migrantinnen höchst relevant, weil sie in der Regel ihre Kinder betreuen und einen großen Einfluss auf ihre Gesamtentwicklung und damit auf ihren Schulerfolg haben. In ihren Familien, in der häufigsten Konstellation ‚polnische Mutter – deutscher Vater‘, kommt es im Sinne von ‚Mikrointegration‘ zur Auseinandersetzung mit zwei Kulturen. Kinder aus deutsch-polnischen Mischehen sind in Hinsicht auf Integration und Erhalt der Muttersprache als Familiensprache ein interessantes Beispiel für frühe Zweisprachigkeit und Entwicklung einer ‚hybriden‘ Identität.

Ausschlaggebend für den Erhalt der polnischen Sprache ist die Tatsache, dass die Familie der Heiratsmigrantinnen meistens in Polen lebt. Die Kommunikation mit den einsprachigen Großeltern und den Familienmitgliedern setzt Polnischsprachkenntnisse voraus und begründet damit die Motivation zu Gebrauch und Pflege der polnischen Sprache. Je häufiger und intensiver die Kontakte zu polnischen einsprachigen Verwandten sind, desto mehr motiviert sind die Kinder, die polnische Sprache zu erhalten. Dieses Verhalten trifft selbstverständlich auch zu, wenn beide Eltern polnischsprachig sind und ihre Familien in Polen leben.

3.2.3 Gemeinsame Merkmale

Seit dem EU-Beitritt Polens im Jahre 2004 haben polnische Staatsbürger das Recht auf Mehrstaatigkeit. 2008 ließen sich 4.245 Polen (darunter 3.065 Frauen) einbürgern. Bei 99,8% der Einbürgerungen wurde die polnische Staatsbürgerschaft beibehalten (vgl. Migrationsbericht 2010, S. 587). Diese Zahlen verdeutlichen neben dem Integrationswillen der Zuwanderer aus Polen gleichzeitig ihre Verbundenheit mit dem Polentum.

Trotz vieler Unterschiede weist die ‚Polonia‘ in Deutschland einige Gemeinsamkeiten auf. Zu den gemeinsamen Merkmalen der polnischen Migration in Deutschland gehören Polnischsprachkenntnisse. Häufig werden Zuwanderer aus Polen daher als *Polnischsprachige* bezeichnet (vgl. Kaluza 2002, S. 1).

Polnischsprachkenntnisse der ‚Polonia‘ sind auf unterschiedlichem Niveau entwickelt und werden unterschiedlich oft verwendet. „Sehr häufig wird innerhalb der Familie die polnische Sprache beibehalten, vor allem wenn schlechte deutsche Sprachkenntnisse der Eltern die Beibehaltung der polnischen Sprache angebracht erscheinen lassen, und verwandtschaftliche Kontakte innerhalb Deutschlands oder zu Verwandten in Polen die polnische Sprache als Alltagssprache beibehalten. Ein bilingualer Alltag fördert insofern eine ambivalente Haltung zu eindeutigen Zugehörigkeiten. Diese Ambivalenz strukturiert so lange den Alltag, solange noch keine neue ‚Ortidentifikation‘ mit all den dazugehörigen sozialen Beziehungen vorhanden ist. So kann es nicht nur zu einem subjektiven Bedeutungsverlust ethnischer Semantiken kommen, sondern, es kann auch zur Ausprägung einer binationalen Orientierung kommen.“ (Meister 1997, S. 222f.)

Ein weiteres Merkmal der polnischsprachigen Migrantengruppe ist die Religion, die einen integralen Bestandteil der polnischen Identität ausmacht. Die Geschichte des polnischen Volkes belegt die große Rolle der katholischen Kirche, die die Gläubigen jahrzehntelang zusammenhielt und ihnen das Heimatgefühl gab (vgl. Böttinger 2005, S. 91). „Die Bindungen an die Kirche waren dennoch nicht von solcher Intensität, dass sich hier eine ausgeprägte Segregation der Migranten vollzogen hätte, wie dies bei der Religionsausübung anderer Zuwanderergruppen in der Bundesrepublik Deutschland Ende des 20. Jahrhunderts der Fall war.“ (Pallaske 2002, S. 255)

Trotz ihrer Größe wird die in der Öffentlichkeit kaum präsente ‚Polonia‘ nur in der Kirche sichtbar. Im Rahmen von 65 in Deutschland gegenwärtig existierenden „Polnischen Katholischen Missionen“ werden Gottesdienste auf Polnisch abgehalten sowie Religions- und Polnischunterricht angeboten (vgl. Chrześcijańskie Centrum 2012). Vor allem an Weihnachten und Ostern versammeln sich die ansonsten nahezu unsichtbaren Polnischsprachigen – unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit – zum katholischen Gottesdienst in polnischer Sprache (vgl. Gańczak 2009). An Feiertagen wird die Heilige Messe mehrmals zelebriert und stets ist die Kirche dermaßen überfüllt, dass es nicht für alle Kirchenbesucher Stehplätze zur Verfügung stehen. „Die polnischsprachigen Gottesdienste wurden und werden nicht nur gut besucht, sondern fungieren vor allem als Treffpunkt, Informationsbörse und sogar Handelsstätte der Migranten.“ (Pallaske 2002, S. 255)

Nach dem Wegfall der Beschränkungen der Reisefreiheit im Rahmen der EU-Bestimmungen hat der ‚Marktplatz‘ vor der Kirche seine ursprüngliche Handelsfunktion verloren. Die Kirche bleibt jedoch der einzige Ort, an dem sich große Teile der ‚Polonia‘, auch wenn sich nicht jeder als Gemeinschaftsmitglied begreift, regelmäßig versammeln (vgl. Gańczak 2009).

Die ‚polnischen‘ Migranten zeichnet darüber hinaus ein relativ hohes Bildungsniveau aus. Nach eigener Einschätzung verfügen sie über sehr gute Deutschkenntnisse und legen einen großen Wert auf Bildung (vgl. Babka von Gostomski 2010, S. 138). Polen³⁹ haben im Vergleich zu Ausländern der anderen in der RAM-Untersuchung befragten vier Gruppen (Griechen: 36,9%, Türken: 39,8%, Italiener: 43,3%, ehemalige Jugoslawen: 49,0%) in stärkerem Maße (59,2%) ihre Schulausbildung im Herkunftsland abgeschlossen und sprechen sich mit Abstand die besten Kenntnisse in der Muttersprache zu (Babka von Gostomski 2010, S. 74). Über 85% der in Deutschland lebenden polnischen Staatsbürger verfügen über einen Schulabschluss, unter Aussiedlern sind es über 93,5% (vgl. Mikrozensus 2009, S. 158ff.).

Trotz ihrer Heterogenität lässt sich anhand vieler Indikatoren zusammenfassend feststellen, dass die ‚Polonia‘ in Deutschland erfolgreich integriert ist. Gnauck (1998) resümiert die Integration der Polen in Deutschland wie folgt: „Die in Deutschland lebenden Polen sind das Gegenbild zu der größten Gruppe unter den Ausländern [den türkischen Zuwanderern]. Die Polen tragen keine Kopftücher und sind auch an der Hautfarbe nicht zu erkennen. Sie bauen keine eigenen Gotteshäuser. Sie demonstrieren nicht, sie organisieren sich auch nicht, jedenfalls nicht in sichtbarer Form. Sie wohnen auch nicht geballt in bestimmten Stadtvierteln. Die kommunalen Ausländervertretungen überlassen sie den Türken, Serben und Griechen. Fast könnte man meinen, es gebe sie gar nicht, so wenig fallen sie auf. Sie wollen auch gar nicht auffallen. Kaum eine Ausländergruppe hat sich so geräuschlos integriert wie die Polen.“ (Gnauck 1998)

³⁹ In der RAM-Untersuchung wurden 2006/2007 Migranten aus Polen befragt, die polnische Staatsangehörigkeit haben. Die Aussiedlergruppe mit deutscher Staatsangehörigkeit wurde in der Befragung nicht berücksichtigt.

3.3 Polnischunterricht in Bundesrepublik Deutschland

„Die Förderung des Polnischunterrichts an den Schulen in Deutschland ist seit 1989 bis heute Gegenstand verschiedener Gemeinsamer Erklärungen und Verträge zwischen der polnischen und der deutschen Seite, bei deren Umsetzung sich Gremien und Einrichtungen gerade in jüngster Zeit verstärkt um den weiteren Ausbau und die Gestaltung des Polnischunterrichts bemühen.“ (Bericht der Kultusministerkonferenz vom 22.08.1991 i.d.F. v. 04.10.2012, S. 3)

Im Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit vom 17.06.1991 verpflichten sich beide Seiten, „allen interessierten Personen umfassenden Zugang zur Sprache und Kultur des anderen Landes zu ermöglichen“ und „setzen sich nachdrücklich dafür ein, die Möglichkeiten auszubauen, in Schulen, Hochschulen und anderen Bildungseinrichtungen die Sprache des anderen Landes zu erlernen. Dabei wird auch die Gründung von Schulen angestrebt, in denen in beiden Sprachen unterrichtet wird.“ (Nachbarschaftsvertrag 1991, Artikel 25)

Im Jahr 2009 lernten in Deutschland ca. 6500 Kinder Polnisch als Muttersprache. Es sind lediglich 2,5% aller Kinder und Jugendlicher mit polnischsprachigem Hintergrund in Deutschland (Ministerstwo Spraw Zagranicznych 2009, S. 180). Die Ursache dafür kann einerseits darin liegen, dass die sehr heterogene polnischsprachige Gruppe mit ihrem unterschiedlich ausgeprägten Grad des Polentums schwach organisiert ist. Andererseits sind gemäß der föderalen Struktur der Bundesrepublik Deutschland Maßnahmen zur Förderung des Polnischunterrichts je nach Bundesstaat gesetzlich unterschiedlich geregelt.

„Im Zuge der verstärkten Deutschförderung und insgesamt beschränkter Ressourcen wird zunehmend in den Ländern eine Übernahme des Mutter- oder Herkunftssprachenunterrichts⁴⁰ durch die Konsulate oder zumindest eine Mischfinanzierung angestrebt. Gleichwohl ist eine Zertifizierung und Qualitätsentwicklung dieses Unterrichts, der einen wichtigen Beitrag zum generellen Ziel der Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Bildung leisten kann, wünschenswert. Staatliche Lehr- oder Rahmenpläne

⁴⁰ Für den *Herkunftssprachlichen Unterricht* werden je nach Quelle auch andere Bezeichnungen, wie z.B. *Muttersprachlicher Unterricht* oder *Unterricht in der Herkunftssprache* verwendet.

für diesen Unterricht können eher Qualitätsstandards vermitteln, an die allerdings der Konsulatsunterricht nicht gebunden werden kann.“ (Kultusministerkonferenz 2002, S. 12) Polnisch als Herkunftssprache kann dementsprechend je nach Bundesland als Angebot des Landes erteilt werden. Unabhängig davon kann Polnisch als Herkunftssprache im Rahmen eines Konsulatsunterrichts angeboten werden, der in alleiniger Verantwortung Polens steht (Kultusministerkonferenz 2002, S. 12).

Im Hinblick auf Polnisch als Fremdsprache wurde zur Vereinheitlichung im Pflichtbereich und zur Steuerung bei der Fremdsprachenfolge eine länderübergreifende Regelung festgelegt, die Polnisch als erste Fremdsprache (ab Jahrgangsstufe 5) am Gymnasium ermöglicht. „Aus dem Kontext der Bestimmungen der Länder und mit Rücksicht auf die Durchlässigkeit zwischen den Schularten ergibt sich, dass – abgesehen von ggf. besonderen Regelungen für den Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit Polnisch als Familiensprache – Polnisch im Sekundarbereich I oftmals als dritte (Wahlpflichtfach, Wahlfach oder Arbeitsgemeinschaft ab den Jahrgangsstufen 8/9 oder 10) oder seltener als zweite Fremdsprache (ab Jahrgangsstufe 6 oder 7) und im Sekundarbereich II als entsprechend fortgeführte oder neu einsetzende Fremdsprache ab der Einführungsphase und in der Qualifikationsphase auf grundlegendem Anforderungsniveau als Grundkursfach und auf erhöhtem Anforderungsniveau als Leistungskursfach oder Arbeitsgemeinschaft angeboten wird. U. a. die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Polnisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.1993 i. d. F. vom 10.02.2005) haben einen Beitrag dazu geleistet, dass Polnisch in der Mehrzahl der Länder als Abiturfach zugelassen ist.“ (Kultusministerkonferenz 2012, S. 2)

Im Bericht der Kultusministerkonferenz (2012) wird die aktuelle Situation des Polnischunterrichts in einzelnen Bundesländern wie folgt zusammengefasst:

In Berlin gibt es im Bereich vorschulischer Einrichtungen und der Grundschulen die Möglichkeit, an bilingualen Lerngruppen bei durchgehend zweisprachigem Unterricht teilzunehmen. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, in vier weiteren Ländern (Brandenburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen) Angebote intensiven Sprachenlernens an Grundschulen wahrzunehmen.

Als Muttersprachlicher Unterricht wird Polnisch in Nordrhein-Westfalen in Regelklassen und Vorbereitungsklassen der Primarstufe erteilt. Ebenso ist Polnisch als Muttersprachlicher bzw. herkunftssprachlicher Unterricht in Sachsen, Brandenburg und in Thüringen zugelassen.

In Bremen wird Muttersprachlicher Unterricht ab Jahrgangsstufe 3 bis 5 schulübergreifend angeboten. Ab Jahrgangsstufe 6 kann Polnisch als zweite oder dritte Fremdsprache, aber auch als erste Fremdsprache (Seiteneinsteiger) gewählt werden.

In Hamburg wird Muttersprachlicher Unterricht ab der Grundschule schulübergreifend angeboten und in den Jahrgängen 5 bis 7 im Rahmen von Arbeitsgemeinschaften als Fremdsprache weitergeführt. Ab Jahrgangsstufe 8 kann Polnisch als dritte Fremdsprache gewählt und bis zum Abitur geführt werden.

An sächsischen Gymnasien kann Polnisch ab Jahrgangsstufe 5 als vorgezogene zweite Fremdsprache, ab Jahrgangsstufe 6 als zweite Fremdsprache oder ab Jahrgangsstufe 8 als dritte Fremdsprache erlernt werden.

In Rheinland-Pfalz wird Muttersprachlicher Polnischunterricht sukzessive in zentralliegenden Schwerpunktschulen für SchülerInnen der Primarstufe und der Sekundarstufe I eingeführt; an diesem Unterricht können auch deutsche SchülerInnen sowie Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II teilnehmen.

Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass Polnisch von Schülerinnen und Schülern mit Polnisch als Familiensprache anstelle einer Pflichtfremdsprache gewählt und anerkannt werden kann, ist Polnisch in vielen Ländern mögliche erste, zweite oder dritte Pflichtfremdsprache und kann bei der Verfügbarkeit geeigneter Lehrkräfte und einer entsprechenden Zahl von Interessenten am Unterricht auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau und in Form von Arbeitsgemeinschaften angeboten bzw. erlernt werden.

In neun Ländern (Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen (auf Antrag), Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Hessen (mündliche Prüfung) ist Polnisch als Abiturprüfungsfach möglich. In Bremen und in Hamburg wird Polnisch als Abiturfach angeboten. Einheitliche Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung liegen mit dem Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005 vor.

Quelle: Kultusministerkonferenz 2012, S. 6.

Dem vorstehenden Auszug lässt sich entnehmen, dass die Vereinbarungen des Nachbarschaftsvertrags zwischen Deutschland und Polen bezüglich des Polnischunterrichts

nicht in jedem Bundesland in gleichem Umfang umgesetzt worden sind. Während Polnisch in Bundesländern wie Schleswig-Holstein oder Sachsen-Anhalt an den allgemeinbildenden Schulen weder im Pflicht- noch im Zusatzbereich als Unterrichtsfach angeboten wird, könne Nordrhein-Westfalen nach Meinung von Ministerin für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen Sylvia Löhrmann als Musterbeispiel für die Erfüllung der Bestimmungen des Nachbarschaftsvertrages für andere deutsche Bundesländer in Deutschland gelten. Polnischunterricht werde in mehreren Schulen in Nordrhein-Westfalen erteilt und seine Organisation sei von den Bedarfen einzelner Kommunen abhängig (Ministerstwo Edukacji Narodowej 2012).

3.3.1 Polnischunterricht in Nordrhein-Westfalen

Die Ausprägungen des Polnischunterrichts in Nordrhein-Westfalen können wie folgt erfasst werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, S. 13ff., BASS 2012):

- Polnisch wird in Nordrhein-Westfalen als herkunfts- und fremdsprachlicher Unterricht angeboten.
- Unterricht Polnisch als Herkunftssprache steht als Angebot des Landes unter der Aufsicht des Ministeriums und wird in der Primarstufe und der Sekundarstufe I ergänzend zum Regelunterricht nach inhaltlichen Vorgaben des Landes erteilt. In der Sekundarstufe I kann der Muttersprachliche Polnischunterricht an die Stelle einer zweiten Fremdsprache treten.
- Unterricht in der Herkunftssprache Polnisch steht allen Kindern und Jugendlichen – unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft – der Klassen 1 bis 10 offen, die die sprachlichen Voraussetzungen für die Teilnahme erfüllen.
- Auskunft darüber, wo Polnisch als Herkunftssprache eingerichtet ist, erteilen auf Anfrage die Schulen.
- SchülerInnen, die als Seiteneinsteiger erst im Verlauf der Sekundarstufe I bzw. zu Beginn der Sekundarstufe II den Schulbesuch in NRW aufnehmen und für die die von den Gleichaltrigen im Fremdsprachunterricht bereits erworbenen Kenntnisse nicht mehr nachzuholen sind, können am Ende der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II eine Sprachfeststellungsprüfung in der polnischen Sprache

ablegen. Das Prüfungsergebnis tritt dann an die Stelle der Note einer Fremdsprache (§ 6 Abs.13 AO-S I – BASS 13-21 Nr.1).

- Unterricht in der Herkunftssprache Polnisch kann bis zu fünf Wochenstunden umfassen und wird eingerichtet, wenn sich in der Primarstufe mindestens 15 und in der Sekundarstufe I mindestens 18 ‚polnische‘ SchülerInnen dafür anmelden. Bei ausreichender Teilnehmerzahl kann der Unterricht vormittags in einer einzelnen Schule erteilt werden. In den meisten Fällen werden gemeinsame schulformübergreifende Angebote für altersgemischte Gruppen gebildet.
- Für die Schulen, die den Polnischunterricht anstelle einer Fremdsprache anbieten, werden Stellenzuschläge zur Verfügung gestellt.
- In der Sekundarstufe I wird Unterricht in der Herkunftssprache Polnisch sukzessive in ein Fremdsprachenangebot umgewandelt. Die Herkunftssprache kann in der Sekundarstufe I als ordentliches Fach anstelle der zweiten oder dritten Fremdsprache angeboten werden und ist in diesem Fall dem Fremdsprachenunterricht in jeder Weise gleichgestellt. Hierbei können auch gemeinsame Lerngruppen für mehrere Schulen aller Schulformen der Sekundarstufe I gebildet werden. Diese können jeweils zwei Jahrgangsstufen (7/8 und 9/10) umfassen.
- Im Gymnasium kann die Herkunftssprache Polnisch an die Stelle der ersten Fremdsprache treten und in der gymnasialen Oberstufe bis zum Abitur unterrichtet werden.
- SchülerInnen der Sekundarstufe I, die regelmäßig am Unterricht in der Herkunftssprache Polnisch teilgenommen haben, können zu einer Sprachprüfung zugelassen werden, die auf der Anspruchshöhe aller Abschlüsse der Sekundarstufe I möglich ist. Die erreichte Note wird wie eine im Regelunterricht erbrachte Leistung in das Zeugnis aufgenommen. Eine mindestens gute Leistung in der Sprachprüfung kann eine mangelhafte Leistung in einer Pflichtfremdsprache ausgleichen.
- Polnisch als Fremdsprache ist in Nordrhein-Westfalen zugelassen und kann sowohl schriftliches als auch mündliches Abiturfach sein.

Darüber hinaus wird Polnisch in Nordrhein-Westfalen im Rahmen des Begegnungssprachenkonzepts in der Grundschule und jahrgangübergreifend in Arbeitsgemeinschaften der weiterführenden Schulen angeboten. 2012 bestanden in Nordrhein-Westfalen 176 bilaterale Schulpartnerschaften mit polnischen Schulen, die finanziell gefördert werden (vgl. Kultusministerkonferenz 2012, S. 20).

Des Weiteren gab es 2012 im COMENIUS–EU-Programm für lebenslanges Lernen 67 Schulpartnerschaften, an denen Polen beteiligt ist sowie zwei Regio-Projekte mit polnischen Partnern. Im Rahmen der COMENIUS-Projektarbeit wird bilateraler Lehreraustausch durchgeführt. Polnische und nordrhein-westfälische Schulen arbeiten außerdem in 47 eTwinning-Projekten zusammen. An einem jährlich stattfindenden Workshop können sowohl die Schulen teilnehmen, die bereits eine Schulpartnerschaft unterhalten, als auch solche, die an der Gründung einer neuen Partnerschaft interessiert sind (Kultusministerkonferenz 2012, S. 20).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass mit dem deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrag vom 17. Juni 1991 eine rechtliche Grundlage für die Vermittlung der polnischen Sprache in Deutschland geschaffen wurde. Von der Sprachpolitik der einzelnen Bundesländer, dem Engagement der polnischen Organisationen und Elterninitiativen hängt in Wechselwirkung von Angebot und Nachfrage die konkrete Umsetzung der Möglichkeiten des Polnischunterrichts in Deutschland ab. Im unmittelbaren Grenzgebiet (Sachsen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern), in Berlin und Nordrhein-Westfalen ist die deutsch-polnische Zusammenarbeit intensiver als in anderen Bundesländern.

Am Beispiel der Stadt Essen⁴¹ lassen sich folgende Merkmale des Polnischunterrichts in Nordrhein-Westfalen festhalten:

▪ **Muttersprachlicher Unterricht Polnisch**

- organisiert und betreut vom Schulamt Essen wird Muttersprachlicher Unterricht Polnisch für Kinder und Jugendliche (1.-10. Klasse) kostenfrei angeboten,

⁴¹ Im Rahmen einer umfassenden Recherche wurden mit den für die Organisation und Erteilung des Polnischunterrichts in Essen zuständigen Personen mehrere Gespräche geführt. Zu Vergleichszwecken müssten die Merkmale des Muttersprachlichen Unterrichts Polnisch in anderen Kommunen in Nordrhein-Westfalen untersucht werden.

- findet nachmittags schulformübergreifend einmal pro Woche im Umfang von drei Unterrichtsstunden an einer Schule statt,
- die Lehrmaterialien werden aus vorliegenden Lehrwerken und Lehrbüchern von der Lehrperson zusammengestellt,
- die ab der 3. Klasse erhaltenen Leistungsnoten können im Schulzeugnis unter Bemerkungen eingetragen werden,
- am Ende der 10. Klasse hat man die Möglichkeit, eine mündliche und schriftliche Sprachprüfung auf der Anspruchsebene des angestrebten Abschlusses abzulegen. Das Prüfungsergebnis wird im Abschlusszeugnis als Leistungsnote bescheinigt und kann in das Abiturzeugnis übertragen werden,
- über die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht kann eine Bescheinigung ausgestellt werden.

Am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch in Essen nahmen im Schuljahr 2012/13 insgesamt rund 50 SchülerInnen teil, darunter 39 SchülerInnen der Sekundarstufe I. Nach Angaben der Lehrerin, die seit 13 Jahren als einzige Lehrkraft Polnisch als Herkunftssprache in Essen unterrichtet, wird die Möglichkeit, eine mangelhafte Leistung in einer Fremdsprache durch eine gute Leistung in der Polnischsprachprüfung auszugleichen, von ihrer Schülerschaft kaum in Anspruch genommen. Ihrer Erfahrung nach schneiden die SchülerInnen, die im Polnischen gute Leistungen erzielen, in anderen Sprachfächern ebenfalls gut ab.

▪ **Polnischunterricht und Religionsunterricht in polnischer Sprache**

- wird von der Polnischen Katholischen Mission (zuständig für Essen und Mülheim an der Ruhr) organisiert und durchgeführt,
- wird für Kinder und Jugendliche im Alter von 4-15 Jahre erteilt,
- umfasst zwei Wochenunterrichtsstunden.

An dem von der Polnischen Katholischen Mission in Essen organisierten Polnisch- und Religionsunterricht nahmen im Schuljahr 2012/13 ca. 100 Kinder und Jugendliche aus

Essen und der Umgebung teil. Die den Polnischunterricht erteilenden Lehrkräfte arbeiten unentgeltlich. Die Personen, die für die Organisation und Durchführung des Religionsunterrichts in polnischer Sprache und des Unterrichts Polnisch als Herkunftssprache zuständig sind, halten die Teilnehmerzahl im Vergleich zu der Größe der polnischsprachigen Gruppe in Essen für verhältnismäßig niedrig (vgl. PMK 2013).

▪ **Polnischsprachkurse in der Erwachsenenbildung**

Im Hinblick auf den Spracherhalt der Migranten kann in der Erwachsenenbildung eine neue Tendenz beobachtet werden: Als Erweiterung der bisher angebotenen Sprachkurse im Bereich des Polnischen als Fremdsprache werden Polnischsprachkurse für Personen mit polnischem Migrationshintergrund institutionell gefördert. Solche Sprachkurse werden beispielsweise an der Universität Duisburg-Essen angeboten und können von Studierenden im Rahmen des Ergänzungsbereichs in Anspruch genommen werden (vgl. IOS 2012).

3.3.2 Auf dem Weg zum Ausbau des Polnischunterrichts

Das Thema Förderung der polnischen Sprache spielt in den deutsch-polnischen Beziehungen eine wichtige Rolle. Im Hinblick auf das Angebot des Polnischunterrichts an staatlichen Schulen in Deutschland wurden die Vereinbarungen des deutsch-polnischen Nachbarschaftsvertrags vom 17. Juni 1991 nicht in jedem Bundesland zu gleichem Grad umgesetzt.

Durch die föderale Struktur Deutschlands unterscheiden sich der Stellenwert und damit die Situation für den Polnischunterricht von Bundesland zu Bundesland grundlegend. In den grenznahen Bundesländern (Sachsen, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und teilweise auch in Berlin) und in den Bundesländern, in denen die polnischsprachige Gruppe besonders groß ist (Nordrhein-Westfalen, Bremen, auch in Rheinland-Pfalz und neuerdings in Hessen) werden Initiativen für Polnischunterricht ergriffen. In anderen Bundesländern sind die Aktivitäten zugunsten des Polnischunterrichts fragmentarisch (vgl. Kopernikus-Gruppe 2010).

Aktuell lassen sich verstärkte Bemühungen um den weiteren Ausbau des Polnischunterrichts in Deutschland beobachten. Anhand der Informationen der Kultusminister-

konferenz (2012) und des Konvents der polnischen Organisationen in Deutschland⁴² (2012) werden im Folgenden die wichtigsten Ereignisse der letzten Jahre im Überblick dargestellt:

- Dank gemeinsamer Anstrengungen der Bundesregierung und der Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit ist 2009 ein neues Lehrwerk „Witaj Polsko!“ für Polnisch als 3. Fremdsprache erschienen.
- Am 20. August 2010 entstand in Dortmund die „Ständige Konferenz der Polnischen Dachverbände in Deutschland“ mit dem Ziel die gemeinsamen Interessen der ‚Polonia‘ zu vertreten. Dazu gehören der Polnischunterricht in allen Klassen bis zum Abitur (zurzeit nur bis zur 10. Klasse) und Vermittlung des Polnischen als Herkunftssprache.
- Zur Förderung der polnischen Sprache und der deutsch-polnischen Zusammenarbeit im Bildungsbereich entstand im Januar 2011 der deutsch-polnische Ausschuss für Bildungszusammenarbeit unter dem Dach der deutsch-polnischen Regierungskommission des Auswärtigen Amtes.
- Anlässlich des 20. Jahrestages der Unterzeichnung des Nachbarschaftsvertrages fanden am 12. Juni 2011 deutsch-polnische Gespräche am Runden Tisch zu Fragen der Förderung der deutschen Minderheit in Polen und der polnischstämmigen Bürger in Deutschland statt. Die polnische Seite wurde durch den Konvent der polnischen Organisationen in Deutschland und den Bund der Polen in Deutschland vertreten.
- Die im Rahmen des Ausschusses für Bildungszusammenarbeit regelmäßig in Deutschland und in Polen tagenden Arbeitsgruppen erarbeiten Empfehlungen zur Förderung der Partnersprache.

Seit Jahren engagieren sich polnische Organisationen und Elterninitiativen für die Förderung der polnischen Sprache und Kultur. Der polnische Journalist und Experte für

⁴² In dem 1998 gegründeten Konvent der Polnischen Organisationen in Deutschland sind vier Dachverbände vertreten: Christliches Zentrum zur Förderung der polnischen Sprache, Kultur und Tradition in Deutschland e.V, Polnischer Kongress in Deutschland e.V, Bundesverband Polnischer Rat in Deutschland e.V., Bund der Polen "Zgoda" in der BRD.

die deutsch-polnischen Beziehungen Adam Krzemiński vertritt die Auffassung, dass die äußerst heterogene ‚Polonia‘ in Deutschland (vgl. dazu ausführlich Kapitel 3.2) ihre Ziele – darunter Polnischunterricht an den deutschen Schulen – nur erreichen kann, wenn die polnischen Organisationen untereinander einig sind und bei Gesprächen mit Deutschland mit einer Stimme sprechen. Der Kongress der Polnischen Organisationen, der im Dezember 2012 in Berlin stattfand, sei der erste Schritt auf diesem Weg gewesen (vgl. Krzemiński 2012).

KAPITEL 4: HYPOTHESEN

Auf der Grundlage der eingangs gestellten Fragen und den in der Literatur gefundenen Hinweise sollen in Bezug auf die polnische Schülerschaft vier Themenbereiche untersucht werden: Polnischkenntnisse und Schulerfolg, Bildungsniveau der Eltern, Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch sowie Staatsbürgerschaft und Sprachgebrauch. Innerhalb dieser Bereiche werden folgende Hypothesen formuliert:

Polnischkenntnisse und Schulerfolg

- Je besser die Deutschkenntnisse sind, desto besser sind die Schulleistungen in anderen Fächern.
- Je besser die polnischen Sprachkenntnisse sind, desto besser sind die Deutschkenntnisse.
- Je besser die Polnischkenntnisse sind, desto besser sind die Schulleistungen in Englisch und Mathematik.
- Je besser die Polnischsprachkenntnisse sind, desto höhere Schulform besuchen die Kinder.
- *Potenziell* polnischsprachige SchülerInnen nehmen öfter Nachhilfe- und Förderangebote in Anspruch als die polnischsprachige Schülerschaft.
- Die Wahrscheinlichkeit eines Hauptschulbesuchs nach der Einreise in Deutschland ist bei den SchülerInnen größer, die die Grundschule in Polen besucht haben.

Bildungsniveau der Eltern

- Je höher das Bildungsniveau der Mutter ist, desto besser sind die polnischen Lese- und Schreibkenntnisse.
- Je höher das Bildungsniveau der Mutter ist, desto bessere Schulleistungen in Deutsch, Englisch und Mathematik erzielen die Kinder der Familie.
- Je höher das Bildungsniveau der Mutter ist, desto höhere Schulform besuchen die Kinder der Familie.

- Je höher das Bildungsniveau des Vaters, desto bessere Leistungen erzielen die Kinder der Familie.
- Je höher das Bildungsniveau des Vaters ist, eine desto höhere Schulform besuchen die Kinder der Familie.

Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch

- Der Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts Polnisch zeigt einen positiven Effekt auf die polnische Sprachkompetenz.
- Der Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts Polnisch zeigt einen positiven Effekt auf den Schulerfolg.
- Die Mütter der SchülerInnen, die am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, haben überwiegend ein hohes Bildungsniveau.

Staatsbürgerschaft und Sprachgebrauch

- Die SchülerInnen, die über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen, erzielen bessere Deutschnoten.
- Bei SchülerInnen, die über die polnische Staatsbürgerschaft verfügen, wird zu Hause Polnisch gesprochen.
- Bei den SchülerInnen, deren Großeltern in Polen wohnen, wird zu Hause Polnisch gesprochen.

KAPITEL V: METHODISCHE BEMERKUNGEN

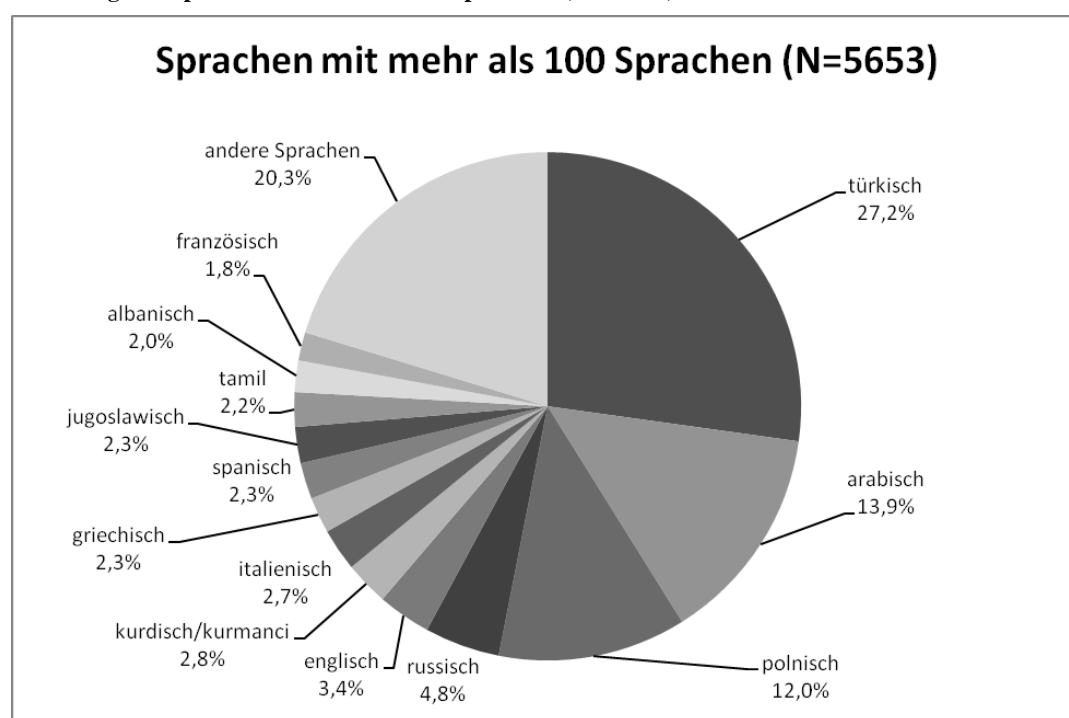
5.1 Methodische Vorgehensweise

Im Rahmen der vorliegenden Dissertationsstudie wurde eine empirische Untersuchung von Migrantenkindern mit polnischsprachigem Hintergrund in den Essener Schulen der Sekundarstufe durchgeführt. Die Vorbereitungsphase begann im Februar 2010, die erste Phase der Datenerhebung dauerte von März bis November 2010. Die qualitativen Interviews fanden anschließend im Februar 2011 und im Februar 2012 statt.

5.1.1 SPREEG-Untersuchung

Die vorliegende Dissertationsstudie versteht sich als Folgeuntersuchung der im Jahre 2002 durchgeführten *SprachenErhebung Essener Grundschüler* (SPREEG⁴³), nutzt die in diesem Projekt gewonnenen Daten und überprüft, wie sich das Polnische im Sekundarbereich weiterentwickelt.

Abbildung 5.1: Sprachen mit mehr als 100 Sprechern (SPREEG)



Quelle: Chlosta/Ostermann 2005, S. 57

⁴³ Das vom Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen geförderte SPREEG-Projekt wurde von der Universität Essen in Kooperation mit dem Schulamt der Stadt Essen, dem Landesinstitut für Schule und Weiterbildung und der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit durchgeführt (Chlosta/Ostermann 2005, S. 56).

Zur Erstellung von ‚Sprachprofilen‘ für jede Essener Grundschule wurden in der SPREEG-Untersuchung 18.871 Essener GrundschülerInnen mittels Fragebogen befragt. Von den befragten Kindern waren 72,4% einsprachig deutsch. 27,6% der Befragten waren mehrsprachig, d.h. nach eigenen Angaben sprechen sie in ihrem Elternhaus außer Deutsch mindestens eine weitere Sprache. Neben personenbezogenen Daten (Geschlecht, Alter, Klassenstufe, Geburtsland der Kinder und ihrer Eltern sowie Staatsangehörigkeit) wurden in SPREEG sprachbezogene Daten (Sprachenrepertoire, Sprachwahl, Selbsteinschätzung der Sprachfertigkeiten, zusätzliche Förderungsmaßnahmen und sprachliche Präferenzen) erhoben (vgl. Chlosta/Ostermann 2005, S. 56).

Im Vergleich der erhobenen Merkmale kommen erhebliche Differenzen zum Vorschein, die am Beispiel der befragten ‚polnischen‘ Schülerschaft wie folgt veranschaulicht werden können (vgl. Chlosta/Ostermann 2005, S. 58):

- Merkmal *SPREEG*: Bei 679 Kindern wird zu Hause Polnisch gesprochen. Damit stellt das Polnische die drittgrößte aktive Migrantensprache in Essen dar (Abb. 5.1),
- Merkmal *Geburtsland*: 93 Kinder sind in Polen geboren,
- Merkmal *Staatsangehörigkeit*: 90 Kinder haben die polnische Staatsangehörigkeit,
- Merkmal *Herkunft*: Bei 925 Kindern ist mindestens ein Elternteil in Polen geboren,
- Merkmal *Muttersprachlicher Unterricht*: 3% der polnischsprachigen Kinder gaben an, den Muttersprachlichen Unterricht Polnisch zu erhalten. Zum Vergleich liegt die Beteiligung der türkischsprachigen Grundschulkinder am Muttersprachlichen Unterricht Türkisch bei 60% (vgl. Chlosta et al. 2003, S. 59).

Dem vorstehenden Vergleich kann entnommen werden, dass die tatsächliche durch das SPREEG-Merkmal definierte Mehrsprachigkeit weder mit der Staatsangehörigkeit, dem Geburtsland noch mit der Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht übereinstimmt. Der Anteil der Kinder mit der polnischen Familiensprache ist mit 679 deutlich höher als die erhobenen Zahlen zur Staatsbürgerschaft (90) und zum Geburtsland (93). Das Kriterium *Herkunft* (925) spiegelt die Mehrsprachigkeit der Kinder ebenfalls nicht wider, denn viele Kinder (246), deren mindestens ein Elternteil aus Polen stammt, sprechen nicht Polnisch in ihrem Elternhaus (vgl. Chlosta/Ostermann 2005, S. 58).

Anhand der erhobenen Merkmale kann festgestellt werden, dass es sowohl Kinder mit Migrationshintergrund gibt, die keine andere Sprache als Deutsch zu Hause sprechen als auch mehrsprachige Kinder, die keinen Migrationshintergrund haben, aber mit einer anderen Familiensprache als Deutsch aufwachsen (vgl. Chlosta/ Ostermann 2005, S. 60). Die SPREEG-Ergebnisse zeigen, dass sich die Mehrsprachigkeit der Migrantenkinder unabhängig von deren Herkunft entwickeln kann und dass „die Staatsangehörigkeit keine verlässlichen Rückschlüsse auf die Mehrsprachigkeit zulässt.“ (Baur et al. 2004, S. 100)

Die Unzuverlässigkeit der amtlichen Statistik lässt sich nach Baumert/Schümer (2001) auf die fehlenden Angaben zu eingebürgerten Ausländern und Aussiedlern zurückzuführen: „Im Falle der Einbürgerung – dies ist besonders bei national gemischten Ehen häufig der Fall – ist die ethnische Herkunft eines Schülers oder einer Schülerin nicht mehr erkennbar. Vor allem aber werden die Kinder der deutschstämmigen Aussiedler aus Rumänien, Polen und den Ländern der ehemaligen Sowjetunion in der Schulstatistik nicht gesondert ausgewiesen.“ (Baumert/Schümer 2001, S. 189)

Nach der PISA-Definition liegt der Migrationshintergrund vor, wenn mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist. Unter diesem Begriff wären die polnischsprachigen Kinder, deren Eltern in Deutschland bereits geboren sind (die dritte Generation), nicht mehr erfasst, dafür aber Kinder mit polnischem Migrationshintergrund, die kein Polnisch zu Hause sprechen (vgl. Chlosta/Ostermann 2005, S. 59ff.). Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass die Mehrheit der mehrsprachigen Kinder mit ihren Müttern meistens eine andere Sprache als Deutsch spricht (vgl. Baur et al. 2004, S. 101).

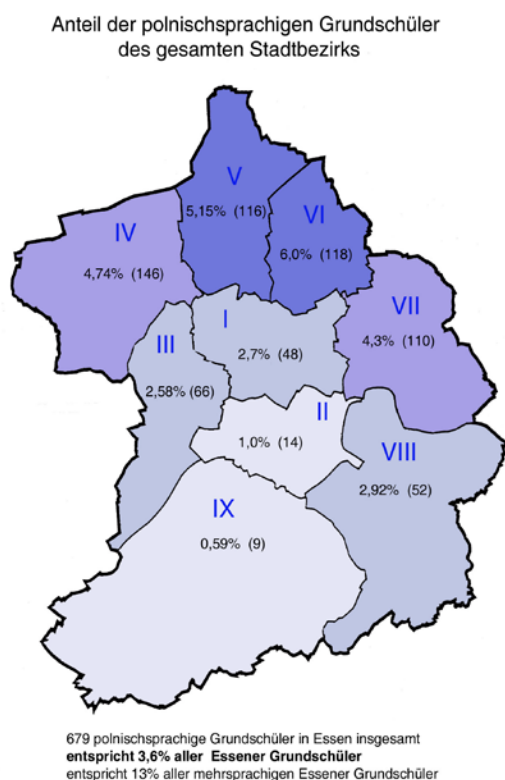
Das Kriterium für den Migrationshintergrund ist in SPREEG durch den Sprachgebrauch definiert. Nach dem SPREEG-Vorbild lautet in der vorliegenden Dissertation die Frage nach der Sprachverwendung „Sprecht Ihr zu Hause *auch* Polnisch?“ und „Welche Sprache sprichst du *meistens* mit der Mutter/dem Vater/den Geschwistern/den Freunden und den Schulfreunden?“, wobei die Partikeln *auch* und *meistens* präzisierend fungieren (vgl. Chlosta/Ostermann 2005, S. 61f.).

Als eine wichtige Grundlage für die Suche nach Zugangskanälen zu ‚polnischen‘ Migrantenkidern diene die von SPREEG übernommene Verteilung polnischer Grund-

schulkindern in Essener Stadtteilen (Abb. 5.2). Diesen Angaben zufolge liegt der größte Anteil polnischsprachiger Familien in Essen in folgenden vier Bezirken:

- Bezirk IV: Borbeck/Bergeborbeck
- Bezirk V: Altenessen/Karnap/Vogelheim
- Bezirk VI: Katernberg/Schonnebeck/Stoppenberg
- Bezirk VII: Steele/Kray

Abbildung 5.2: Verteilung der polnischen Grundschüler in Essener Stadtteilen



Quelle: SPREEG Projektgruppe 2001

5.1.2 Vorbereitung und Pretest

Als Grundlage für das geeignete Erhebungsinstrument diente der im SPREEG-Projekt verwendete Fragebogen. Der für die Grundschulkindern entwickelte Fragebogen wurde für die neue Zielgruppe entsprechend adaptiert und um weitere Fragen, wie z. B. Noten in den Kernfächern (Deutsch, Englisch und Mathematik) sowie Inanspruchnahme von Nachhilfe- bzw. Förderangeboten erweitert.

Bei der Fragebogenkonstruktion wurde auf maximale und präzise Informationsangaben zu einzelnen Themen geachtet. In einem Pretest wurde der Fragebogen an zehn Testpersonen erprobt. Zur Optimierung der Fragestellung wurde die Fragenredundanz, Verständlichkeit der Fragen und Anweisungen, Vollständigkeit der Antwortvorgaben, funktionale Äquivalenz der Fragen und Items sowie sprachliche und lexikalische Angemessenheit (vgl. Beywl/Schepp-Winter 2000, S. 57) überprüft und verbessert. Das Gesamtergebnis des Pretests war zufriedenstellend. Mögliche Schwierigkeiten wurden erkannt und bei einigen Fragen, die sich als missverständlich erwiesen, eine adäquate Formulierung vorgenommen. Bei den Fragen „In welchem Land wohnen deine Großeltern mütterlicherseits?“ und „In welchem Land wohnen deine Großeltern väterlicherseits“, wurden die Formulierungen „deine Großeltern mütterlicherseits“ und „deine Großeltern väterlicherseits“ entsprechend durch „die Eltern deiner Mutter“ und „die Eltern deines Vaters“ ersetzt. Darüber hinaus wurden bei der Frage „Welche Staatsangehörigkeit hast du?“ die bestehenden Antwortmöglichkeiten (Deutsch und Polnisch) um ein Feld „andere“ erweitert.

Der Fragebogen enthielt in seiner Endfassung 37 Fragen, die zu folgenden fünf Themen zusammengefasst werden können:

Sozialdaten

- Herkunft, Schulbildung und Grundschulbesuch.
- Bildungsniveau der Eltern und Wohnort der Großeltern

Sprachverhalten

- Sprachenwahl in der Familie und in Kontakten mit Gleichaltrigen,
- Sprachpräferenz,
- Teilnahme am schulischen oder außerschulischen Polnischunterricht.

Sprachkompetenz

- Selbsteinschätzung von Polnischkenntnissen in den Fertigkeiten *Verstehen*, *Sprechen*, *Lesen* und *Schreiben*.

Schulerfolg

- die besuchte Schulform, Noten in den Kernfächern Deutsch, Englisch und Mathematik auf dem letzten Schulzeugnis,
- Inanspruchnahme von Nachhilfe und Förderunterricht.

Wert der Zweisprachigkeit

- Nutzen der Polnischkenntnisse,
- Polnisch als zweite Fremdsprache in der Schule.

Im Rahmen der Vorbereitung wurden Zugangsmöglichkeiten zu ‚polnischen‘ Kindern und Jugendlichen im Alter von 10-19 Jahren recherchiert.

In den Essener Stadtbezirken mit dem größten Anteil an polnischsprachigen Kindern (Abb. 5.2) konnten 24 Schulen der Sekundarstufe aller Schulformen gefunden werden. Für jede Schule wurden zunächst die Kontaktdaten ermittelt. In einem Rundschreiben an die jeweiligen SchulleiterInnen wurde das Dissertationsprojekt vorgestellt, die Zielsetzung erläutert und um Mitarbeit gebeten. Nach ca. einer Woche wurden alle angeschriebenen Schulen telefonisch kontaktiert und die jeweiligen SchulleiterInnen nach dem Einverständnis für die Untersuchung gefragt. Dabei zeigte sich das bereits im Vorfeld befürchtete Hauptproblem, wie die polnischsprachigen und die *potenziell* polnischsprachigen SchülerInnen ausfindig gemacht werden können.

In den meisten schulinternen Statistiken wurden lediglich die Staatsangehörigkeit und der Geburtsort der SchülerInnen erhoben und geführt. Es fehlten Informationen zu anderen zusätzlich gesprochenen Sprachen, ein sog. Sprachenportfolio⁴⁴, worauf bereits in SPREEG hingewiesen wurde (vgl. Chlosta/Ostermann 2005, S. 64). Bei den meisten Schulen konnten daher nur die SchülerInnen identifiziert werden, die polnische Staatsangehörigkeit haben und/oder in Polen geboren wurden.

Diese Kriterien konnten jedoch nicht als das einzige Auswahlkriterium gelten, da auf diese Weise die Migrantenkinder, welche in Deutschland geboren wurden und die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, in der Untersuchung nicht berücksichtigt worden wären.

Da eine flächendeckende Erhebung wie SPREEG mangels entsprechender Kapazitäten nicht durchgeführt werden konnte, wurde – nach einer gründlichen Überprüfung aller zur Verfügung stehenden Optionen – eine Lösung gefunden, auf die im nächsten Kapitel ausführlich eingegangen wird.

⁴⁴ Das Sprachenportfolio ist ein von der Europäischen Gemeinschaft und dem Land Nordrhein-Westfalen gefördertes Projekt zur Dokumentation der Sprachkenntnisse von SchülerInnen (Chlosta/Ostermann 2005, S. 64).

5.2 Durchführung der Befragung

Das komplexe Erhebungsverfahren war aufwändig und bestand aus mehreren Durchführungsschritten. Bei jedem Schritt wurde auf die Effizienz der Erhebung geachtet und der Aufwand für die Schulen möglichst gering gehalten.

Nachdem sich die jeweilige Schulleitung bereit erklärte, die Befragung an ihrer Schule durchführen zu lassen, mussten die Schulträger sowie die Eltern der minderjährigen SchülerInnen ebenfalls ihr Einverständnis zur Datenerhebung erteilen. Nach dem Einverständnis der Schulen und Feststellung der Anzahl der Kinder mit polnischer Staatsangehörigkeit, wurden die Fragebögen über die Schulleitungen an die jeweiligen KlassenlehrerInnen verteilt. Die KlassenlehrerInnen erhielten ein Begleitschreiben mit Durchführungsinstruktionen. Sie wurden darin gebeten, die beigefügten Fragebögen an die SchülerInnen zu verteilen, die mindestens eines der folgenden Merkmale aufweisen:

- Schülerin/Schüler wurde in Polen geboren,
- Schülerin/Schüler hat polnische Sprachkenntnisse,
- in der Familie wird Polnisch gesprochen,
- mindestens ein Elternteil oder ein Großelternteil wurde in Polen geboren,
- mindestens ein Elternteil oder ein Großelternteil hat polnische Sprachkenntnisse.

Die KlassenlehrerInnen haben an die entsprechenden SchülerInnen einen Umschlag übergeben, der neben dem Fragebogen ein in deutscher und ein in polnischer Sprache verfasstes Begleitschreiben an die Eltern enthielt. Nur die minderjährigen SchülerInnen, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte ihr Einverständnis erteilten, durften an der Untersuchung teilnehmen. Die Fragebögen sollten zu Hause ausgefüllt und von den SchülerInnen an die KlassenlehrerInnen zurückgegeben werden.

Das Prinzip der Freiwilligkeit und Anonymität ließ keine Nachfragen zu. Die Rücklaufquote lag bei 45%. Insgesamt wurden 135 SchülerInnen an folgenden Schulen mittels standardisierten Fragebögen befragt: Gymnasium (61), Realschule (48), Gesamtschule (21) und Hauptschule (5).

Rücklaufquote:

- Von 140 Fragebögen an Gymnasien kamen 61 (44%) ausgefüllt zurück
- Von 100 Fragebögen an Realschulen kamen 48 (48%) ausgefüllt zurück

- Von 50 Fragebögen an Gesamtschulen kamen 21 (42%) ausgefüllt zurück
- Von 10 Fragebögen an Hauptschulen kamen 5 (50%) ausgefüllt zurück

Mit 135 von 300 verteilten Fragebögen beträgt die Gesamtrücklaufquote 45%.

Von den 24 angeschriebenen Essener Schulen der Sekundarstufe, die in den Stadtbezirken mit dem größten Anteil an polnischsprachigen Kindern liegen, haben lediglich acht Schulen (zwei Gymnasien, zwei Realschulen, zwei Gesamtschulen und zwei Hauptschulen) an der Untersuchung teilgenommen. An einigen Schulen wurden keine ‚polnischen‘ Kinder gefunden. Die übrigen Schulleitungen lehnten die Teilnahme an der Befragung wegen Zeit- und Personalmangels ab.

Neben dem Zugang zu der Zielgruppe über die Schulen wurden weitere Zugangskanäle zur Befragung genutzt. Dank der Polnischen Katholischen Mission konnten die Daten von TeilnehmerInnen des Religionsunterrichts in der polnischen Sprache in Essen erhoben werden.

Über die Essener Schulverwaltungsbehörde wurde die den Muttersprachlichen Polnischunterricht in Essen erteilende Lehrperson kontaktiert und um die Unterstützung bei der Datenerhebung ihrer Schülerschaft gebeten. Am Muttersprachlichen Polnischunterricht nahmen im Befragungszeitraum 20 SchülerInnen im Alter von 10-19 Jahren teil. Da die Gesamtanzahl der in Essen lebenden SchülerInnen mit polnischsprachigem Hintergrund im Alter zwischen 10-19 Jahren bei 2700 Personen liegt (Essener Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen 2012), machten die Befragten lediglich 0,74% der Gesamtpopulation aus. Alle TeilnehmerInnen des Muttersprachlichen Polnischunterrichts haben die Fragebögen ausgefüllt und zurückgegeben.

Die Wahl der Befragungsmethode hängt immer von der Fragestellung ab. Im Falle der vorliegenden Dissertation versprach die Datentriangulation d.h. Methodenkombination der quantitativen und qualitativen Befragung ein aussagekräftiges Ergebnis.

Obwohl sich der überwiegende Anteil der Befragten zu einem persönlichen Interview nicht bereit erklärte, konnten doch 23 Personen in vertiefenden Interviews anhand von offenen Fragen befragt werden. Die Interviews wurden mit den in Essen lebenden ‚polnischen‘ Migranten im Zeitraum vom Frühjahr 2010 bis Frühjahr 2012 durch-

geführt. Die interviewten GesprächspartnerInnen können im Hinblick auf Erhalt bzw. Aufgabe der polnischen Muttersprache in zwei Gruppen eingeteilt werden:

- Polnischsprachige, die über Polnischsprachkenntnisse verfügen, unabhängig davon, zu welchem Grad die polnische Sprache beherrscht und verwendet wird,
- *potenziell* Polnischsprachige, die selbst und/oder deren Eltern aus Polen stammen, aber die polnische Sprache nie erworben bzw. verlernt haben.

Interviewt wurden sowohl die Polnischsprachigen als auch die *potenziell* Polnischsprachigen. Zu den Interviewpartnern gehörten 18 Kinder und Jugendliche und fünf Erwachsene, darunter drei Elternteile der interviewten Kinder.

Die Befragten haben bis auf das Interview Nr. 6 Fragen zu ihrer Biografie beantwortet und über ihre persönlichen sprachlichen Erfahrungen berichtet. Bei dem Interview Nr. 6 handelt es sich um ein Experteninterview, in dem ein Vertreter der Polnischen Katholischen Mission als Experte fungiert, der dank seiner langjährigen missionarischen Tätigkeit über seine persönlichen Erfahrungen im Umgang mit den Zuwanderern mit polnischsprachigem Hintergrund ausführlich berichten und einen zusammenfassenden Blick auf die ganze Gemeinde in Essen werfen konnte. Die Vorgehensweise im Hinblick auf die Voraussetzungen und die methodische Durchführung orientiert sich dabei an die von Meuser/Nagel (1997) formulierten Vorgaben zum Experteninterview (vgl. Meuser/Nagel 1997, S. 481ff.).

Mit Ausnahme des Interviews Nr. 5, das vollständig auf Deutsch durchgeführt wurde, wurden alle Interviews aus dem Polnischen ins Deutsche zusammenfassend übersetzt. Die methodische Vorgehensweise erfolgt dabei in Anlehnung an die Studien von Meister (1997) und Hein (2006). Diese Autorinnen haben zur inhaltlichen Analyse von fremdsprachlichen Interviews, die in einer anderen Sprache dargestellt werden müssen, die Methode der zusammenfassenden Übersetzung gewählt (vgl. Hein 2006, S. 158ff., Meister 1997, S. 107ff.). Um die Typen der bilingualen Orientierung aus den Interviews herauszufiltern, ist die oben genannte Methode geeignet, denn der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung liegt nicht auf der diskursanalytischen Interpretation der Daten.

Die Interviews fanden größtenteils bei den Befragten zu Hause statt. In einem Fall (Interview Nr. 2) wurde eine Gruppe von 15 Jugendlichen befragt, die sich jede Woche

zu einem von der Polnischen Katholischen Mission organisierten Religionsunterricht in Essen treffen. Das Interview wurde in Form einer Gruppendiskussion⁴⁵ durchgeführt. In dieser Gruppendiskussion erhielt jede Person einen fiktiven Vornamen, um die Hemmungen beim Sprechen über eigene Erfahrungen abzubauen. Auf diese Weise konnten persönliche Daten zum Zusammenhang von Zweisprachigkeit, Schulerfolg und Integration elizitiert werden.

Die Interviews dauerten im Durchschnitt ca. 60 Minuten. Nach dem Prinzip der freien Sprachwahl⁴⁶ wurde den InterviewpartnerInnen die Wahl der Sprache überlassen. Zum überwiegenden Teil erfolgten die Interviews in der polnischen Sprache, wobei sich die Gesprächspartner bei einigen Themen – oft auch mangels direkter polnischer Entsprechungen – der deutschen Sprache bedienten. Die Interviews wurden mit einem digitalen Diktiergerät aufgenommen und auf einen Computer überspielt.

Die festgestellten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen einzelnen Befragten wurden miteinander in Beziehung gesetzt und einer Analyse unterzogen. Die daraus ermittelten Merkmale wurden abschließend zu Typen zusammengefasst (vgl. Reuber/Pfaffenbach 2005, S. 171) und sowohl durch die dem Datenmaterial entnommenen Kernaussagen als auch durch die Ergebnisse einer unabhängigen Pilotstudie⁴⁷ belegt (siehe Kapitel 6.2).

Die in den Interviews verwendete Art der Fragestellung gewährte einen Einblick in die Biografien und Beweggründe für getroffene Entscheidungen zu Erhalt bzw. Aufgabe der polnischen Sprache und erlaubte, neue Erkenntnisse über die komplexe Sprachproblematik bei der Integration der Migranten in die deutsche Gesellschaft zu gewinnen.

⁴⁵ Die Gruppendiskussion ist „ein Gespräch mehrerer Teilnehmer zu einem Thema, das der Diskussionsleiter benennt, und dient dazu, Informationen zu sammeln.“ (Lamnek 1998, S. 408)

⁴⁶ Boos-Nünning (1986) weist auf ihre positiven Erfahrungen mit der freien Sprachwahl in qualitativen Interviews mit türkischen Migranten hin und sagt „dass die Möglichkeit der freien Sprachwahl einen wesentlichen Punkt bei der Durchführung qualitativer Interviews [...] darstellt.“ Spezifische Deutungsmuster und Interpretationen seien eng an die jeweilige Sprache gebunden (Boos-Nünning 1986, S. 57).

⁴⁷ In der unveröffentlichten Ersten Staatsarbeit von Amelia Zydek wurden 14 ‚polnische‘ Studierende der Universität Duisburg-Essen zu ihren Sprachbiografien befragt.

KAPITEL 6: ERGEBNISSE

6.1 Quantitative Auswertung der erhobenen Daten

Im Rahmen der Dissertationsstudie wurden 135 zum Zeitpunkt der Datenerhebung zwischen 10-20 Jahre alte SchülerInnen von acht Essener Schulen der Sekundarstufe befragt. Nach der Befragung, Datencodierung und Datenbereinigung erfolgte die Auswertung des Datensatzes mittels des Statistikprogramms IBM SPSS Statistics Version 20.

Der Statistik der Stadt Essen zufolge liegt die Gesamtpopulation (d.h. die Anzahl der Personen mit polnischsprachigem Hintergrund im Alter von 10-19 Jahren) bei rund 2700 SchülerInnen (Stadt Essen, Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen 2012). Bei der durchgeführten Befragung handelt es sich demnach um eine rund 5%-Stichprobe.

Zur Vereinfachung der Berechnungen wurden insgesamt drei Fälle ausgeschlossen:

- zwei Fälle, in denen die Väter aus einem anderen Land als Polen und Deutschland stammen und eine andere Sprache in der Familie verwendet wird,
- ein Fall, in dem die befragte Person zum Zeitpunkt der Befragung 20 Jahre alt war, weil über die Anzahl der Personen mit polnischsprachigem Hintergrund im Alter von über 19 Jahren keine statistischen Daten vorliegen.

Anhand der Einzelantworten auf jede gestellte Frage und der Berechnung der Häufigkeiten erfolgt die Beschreibung der Ergebnisse. Zur besseren Übersicht werden bei einigen Fragen die Ergebnisse zusätzlich als Diagramme dargestellt. Im zweiten Auswertungsschritt werden Zusammenhänge mittels Signifikanztests geprüft. Für die Signifikanzprüfung wird ein Testniveau von $p \leq 0,05$ festgelegt. Zur Beurteilung der Effektstärke werden die Richtwerte nach Cohen (1988) herangezogen und die Effektstärke von 0,1 demzufolge als schwach, von 0,3 als mittel und von 0,5 als stark interpretiert (vgl. Rasch et al. 2010, S. 181ff.). Alle Prozentzahlen werden ganzzahlig gerundet.

Der Schulerfolg der befragten SchülerInnen wird nicht nur an den erreichten Schulleistungen in den Kernfächern Deutsch, Englisch, Mathematik gemessen, sondern wird auch durch die besuchte Schulform definiert. Dabei wird angenommen, dass die aus den

Schulleistungen resultierende Schulempfehlung an eine weiterführende Schule, wie z. B. an das Gymnasium als Indikator für den Schulerfolg gilt.

Im Folgenden werden die einzelnen Antworten auf die in dem Fragebogen gestellten Fragen dargestellt und analysiert:

6.1.1 Sozialdaten

Zum Zeitpunkt der Befragung war die jüngste Person 10, die älteste Person 19 Jahre alt. Das Durchschnittsalter der Befragten lag zum Zeitpunkt der Untersuchung bei rund 14 Jahren. Von den befragten SchülerInnen sind 58% weiblichen und 42% männlichen Geschlechts.

6.1.1.1 Herkunft und Schulbildung

Der überwiegende Anteil aller Befragten (77%) ist in Deutschland geboren, d.h. die meisten SchülerInnen gehören der zweiten Migrationsgeneration an. 23% der Befragten sind in Polen geboren. Der weitaus überwiegende Teil der SchülerInnen (89%) ist in Deutschland in die Grundschule gegangen. 12 Befragten (9%) haben in Polen die Grundschule absolviert. Zwei Personen haben die Grundschule sowohl in Polen als auch in Deutschland besucht. Hier stellt sich die Frage nach dem Verhältnis der in Deutschland und in Polen geborenen SchülerInnen und deren Grundschulbesuch in dem jeweiligen Geburtsland. Um diese Frage zu beantworten, wird das Geburtsland mit dem Grundschulbesuch in Beziehung gesetzt (siehe Tab. 6.1).

		Geburtsland	
		Deutschland	Polen
Grundschulbesuch	Deutschland	75%	14%
	Polen	2%	8%
	Deutschland/Polen	1%	1%

Der überwiegende Anteil der Befragten (75%) wurde in Deutschland geboren und ist dort in die Grundschule gegangen. 14% der Befragten sind in Polen geborene SchülerInnen, die vor der Einschulung nach Deutschland gekommen sind. 8% der Befragten sind in Polen geboren und in die Grundschule gegangen, während 2% der befragten

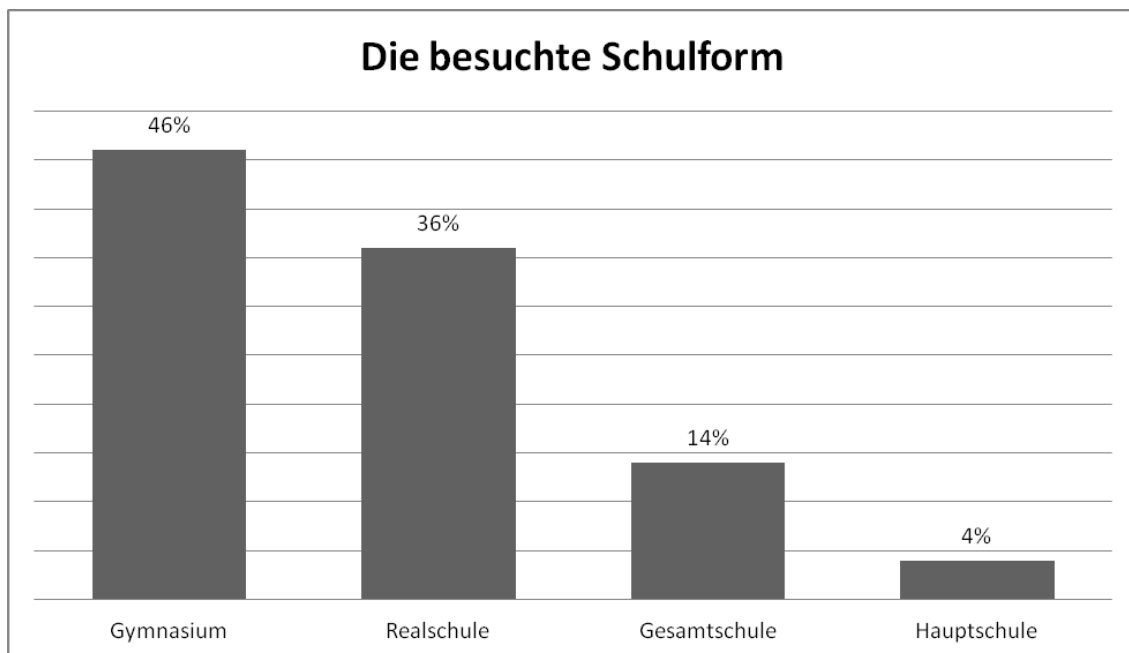
SchülerInnen in ihrer Grundschulzeit in die Bundesrepublik eingereist sind und in beiden Ländern die Grundschule besucht haben.

Die Datenanalyse der Geburtsländer der Eltern ergab, dass sowohl die Väter (87%) als auch die Mütter (96%) größtenteils in Polen geboren sind. Im Vergleich der Geburtsländer der Väter und der Mütter zeigte sich, dass in den meisten Fällen (83%) beide Eltern in Polen geboren sind (Tab. 6.2).

		Geburtsland der Mutter	
		Deutschland	Polen
Geburtsland des Vaters	Deutschland	0%	13%
	Polen	4%	83%

Da die besuchte Schulform als Indikator für den Schulerfolg gilt, wurde die von den ‚polnischen‘ SchülerInnen besuchte Schulform erhoben. Die Verteilung der Schülerschaft mit polnischsprachigem Hintergrund an weiterführenden Schulformen stellt sich wie folgt dar: 46% der Befragten besuchen ein Gymnasium, 36% eine Realschule und 14% eine Gesamtschule. Mit fünf SchülerInnen sind 4% der Befragten an der Hauptschule vertreten (Abb. 6.1).

Abbildung 6.1: Die besuchte Schulform, Angaben erfolgen in Prozent



6.1.1.2 Staatsbürgerschaft

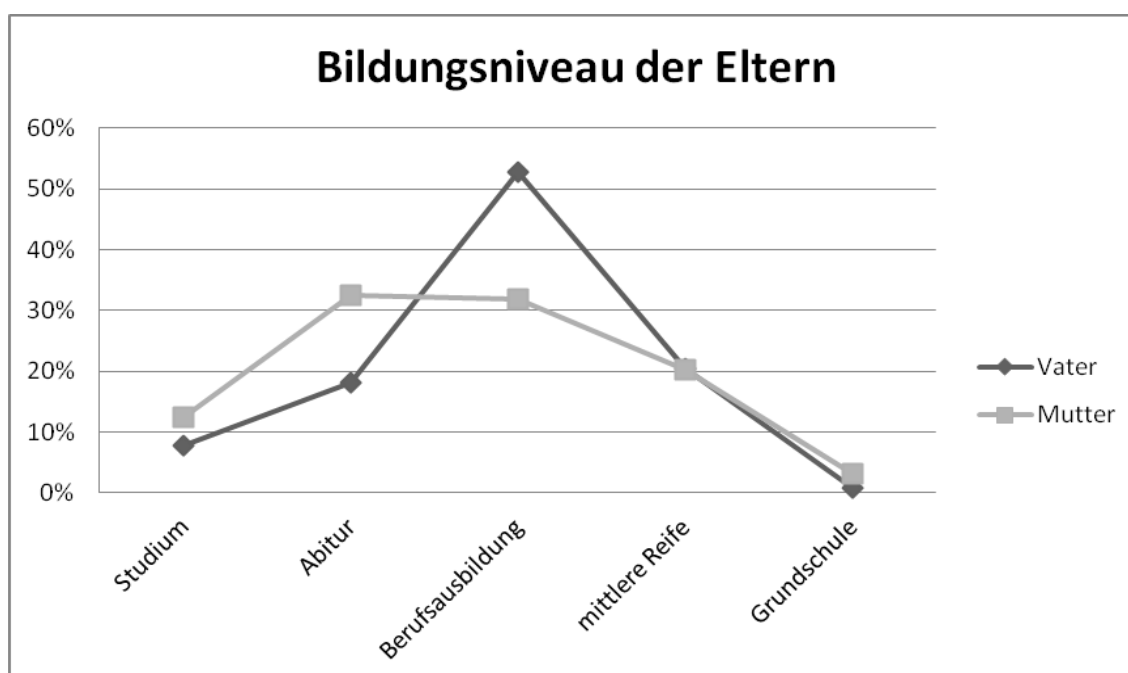
Die Überprüfung der Häufigkeiten der vorhandenen Staatsbürgerschaft ergab, dass der Großteil der Befragten (80%) über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügt. Polnische Staatsbürgerschaft haben 21 SchülerInnen (16%). Doppelte Staatsbürgerschaft haben sechs Personen (4%).

Im Hinblick auf die Staatsbürgerschaft kann die untersuchte Schülerschaft in drei Gruppen eingeteilt werden:

- deutsche Staatsbürger (Aussiedlerkinder, Kinder und Jugendliche aus binationalen Familien sowie eingebürgerte Ausländerkinder),
- polnische Staatsbürger (Ausländerkinder mit der polnischen Staatsbürgerschaft),
- Doppelstaatsbürger.

6.1.1.3 Bildungsniveau der Eltern

Abbildung 6.2: Bildungsniveau der Eltern, Angaben erfolgen in Prozent



Die Mehrheit der Väter (53%) hat eine Berufsausbildung, über Abitur verfügen 18%. Ein Studium haben 8% der Väter abgeschlossen. In fünf Fällen wurden keine Angaben zur Ausbildung des Vaters gemacht. 32% der Mütter verfügen über eine Berufsausbildung, 33% über das Abitur und 12% über einen Hochschulabschluss. Drei Angaben

fehlen. Aus dem Vergleich der Bildungsniveaus beider Elternteile geht hervor, dass die Mütter häufiger als die Väter über einen Abitur- bzw. Studienabschluss verfügen. Die Väter haben größtenteils eine Berufsausbildung abgeschlossen.

6.1.1.4 Wohnort der Großeltern

Die Großeltern wohnen überwiegend in Polen. 70% der SchülerInnen gaben an, dass ihre Großeltern mütterlicherseits in Polen leben. Eine Angabe fehlt. In 51% der Fälle wohnen die Großeltern väterlicherseits ebenfalls in Polen. Zwei Angaben fehlen.

6.1.2 Sprachverhalten

6.1.2.1 Sprachen in der Familie

Die überwiegende Mehrheit der Befragten (86%) spricht zu Hause auch Polnisch. Bei 18 SchülerInnen (14%) wird zu Hause kein Polnisch mehr gesprochen, obwohl mindestens ein Elternteil aus Polen stammt. Diese Personen werden in der vorliegenden Arbeit als *potenziell* polnischsprachig bezeichnet.

Um die Frage zu klären, ob die zu Hause gesprochene Sprache mit dem Geburtsort der Eltern zusammenhängt, wurde der Kontingenzkoeffizient C^{48} für die Variablen *Geburtsland des Vaters*, *Geburtsland der Mutter* und *Polnische Familiensprache* überprüft.

Das Verhältnis, in welchem die Geburtsländer der Eltern und die Variable *Polnische Familiensprache* zueinander stehen, kann der unten stehenden Kreuztabelle (Tab. 6.3) entnommen werden:

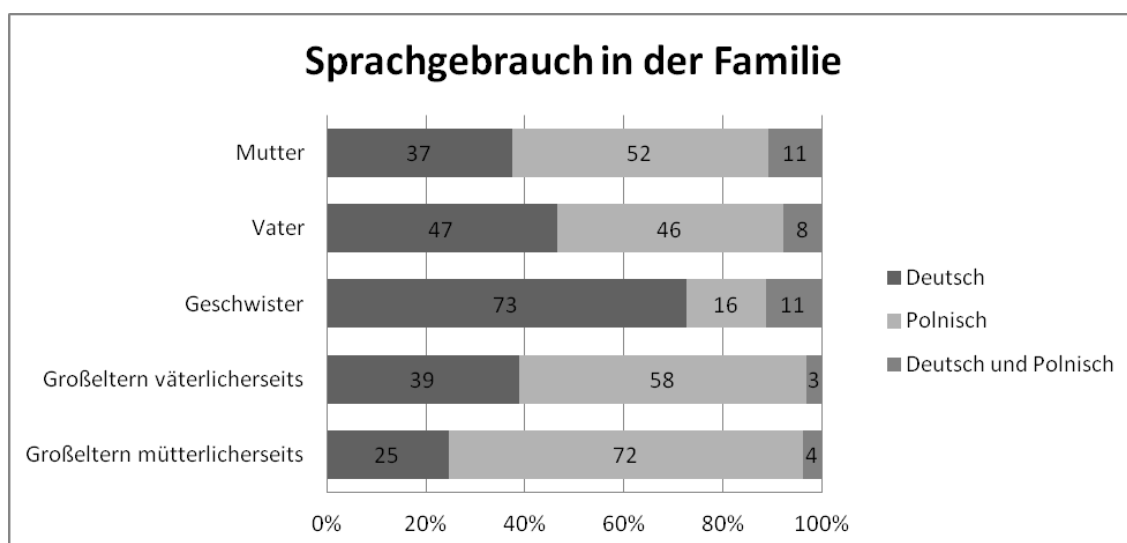
Polnische Familiensprache		Geburtsland des Vaters		
		Deutschland	Polen	
Ja	Geburtsland der Mutter	Deutschland	0%	1%
		Polen	11%	89%
Nein	Geburtsland der Mutter	Deutschland	0%	22%
		Polen	28%	50%

⁴⁸ Der Kontingenzkoeffizient C ist ein statistisches Maß, das die Stärke eines Zusammenhangs zwischen nominalskalierten Daten ausdrückt. Der Kontingenzkoeffizient C kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen, wobei 1 einen perfekten Zusammenhang bedeutet (vgl. Rasch et al. 2010, S. 185ff.).

Während der Zusammenhang zwischen der Variablen *Geburtsland des Vaters* und *Polnische Familiensprache* nicht signifikant ist, ist der Zusammenhang zwischen dem *Geburtsland der Mutter* und dem *Gebrauch der polnischen Sprache* hoch signifikant ($p \leq 0,001$). Der Wert des Kontingenzkoeffizienten ($C = 0,320$) weist einen moderaten Zusammenhang auf. Das Ergebnis zeigt, dass der Gebrauch der polnischen Sprache wahrscheinlicher ist, wenn die Mütter in Polen geboren sind. Polnisch wird zu Hause am meisten gesprochen (89%), wenn beide Eltern in Polen geboren sind. Die polnische Sprache wird allerdings nur dann gepflegt, wenn die Mutter in Polen geboren ist (Tab. 6.3).

Die Grafik (Abb. 6.3) stellt den Sprachgebrauch in der Familie dar. 47% der Befragten gaben an, dass sie mit dem Vater meistens Deutsch sprechen. Eine fast gleich große Gruppe (46%) spricht mit dem Vater meistens Polnisch. 10 SchülerInnen (8%) kommunizieren mit dem Vater in beiden Sprachen. In drei Fällen wurden keine Angaben gemacht.

Abbildung 6.3: Sprachgebrauch in der Familie, Angaben erfolgen in Prozent



Mit ihren Müttern spricht die Mehrheit (52%) meistens Polnisch, 37% Deutsch und 11% eine Mischung aus Polnisch und Deutsch. Eine Person machte keine Angabe.

Ein Fünftel der Befragten sind Einzelkinder. Von den 106 Personen spricht die überwiegende Mehrheit (73%) mit ihren Geschwistern meistens Deutsch. Meistens Polnisch sprechen 16% der Befragten. Sowohl Deutsch als auch Polnisch in der Kommunikation mit den Geschwistern verwenden 11% der SchülerInnen.

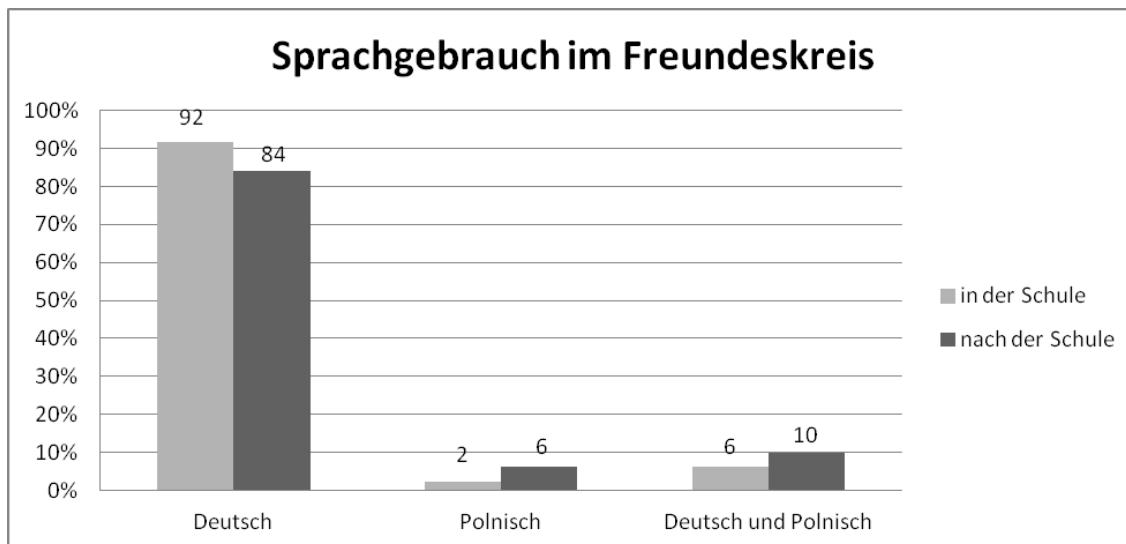
Mit den Großeltern väterlicherseits kommuniziert die Mehrheit der Befragten (58%) auf Polnisch, 39% auf Deutsch und 3% in beiden Sprachen (Abb. 6.3). In drei Fällen wurden keine Angaben gemacht.

Mit den Großeltern mütterlicherseits spricht der überwiegende Teil der Befragten (72%) Polnisch. Interessant erscheinen Angaben von sechs *potenziell* Polnischsprachigen, die mit den Großeltern mütterlicherseits Polnisch sprechen, obwohl zu Hause ausschließlich Deutsch gesprochen wird. Eine Angabe fehlt.

6.1.2.2 Sprachen im Freundeskreis

Die Befragten sprechen sowohl mit den SchulfreundInnen (92%) als auch mit den besten FreundInnen nach der Schule (84%) überwiegend Deutsch (Abb. 6.4). Polnisch in der Schule sprechen nur 2% der Befragten, außerhalb der Schule sind es 6%. Deutsch und Polnisch verwenden in der Schule ebenfalls 6% der Befragten. Nach der Schule verwenden 10% der SchülerInnen beide Sprachen.

Abbildung 6.4: Sprachgebrauch in Kontakten mit Gleichaltrigen



6.1.2.3 Sprachpräferenz

Die Mehrheit der Befragten (56%) spricht am liebsten Deutsch. Polnisch sprechen lieber 31%, einen Mix aus Polnisch und Deutsch 10% der SchülerInnen. Eine andere Sprache verwenden lieber 3% der Befragten.

6.1.2.4 Polnischunterricht

Bei 87% der Befragten wird an der Schule der Muttersprachliche Unterricht Polnisch (MSU) nicht angeboten. Vier Personen (3%) haben die Möglichkeit, an ihrer Schule Polnisch als Muttersprache zu lernen, 10% der Befragten haben die Antwort „weiß ich nicht“ angekreuzt. Eine Angabe fehlt.

15%⁴⁹ der Befragten nehmen an dem Muttersprachlichen Polnischunterricht teil. Die Befragten gehen entweder mittelmäßig gerne (65%) oder sehr gerne (35%) zum Muttersprachlichen Unterricht Polnisch. Drei Angaben fehlen.

In der überwiegenden Anzahl der Fälle (63%) wird Polnisch nicht zusätzlich gelernt. Drei Personen haben keine Angaben gemacht. Um zu erfahren, ob der Gebrauch der polnischen Sprache zu Hause zum zusätzlichen Polnischunterricht verleitet, wurden in der folgenden Tabelle (Tab. 6.4) die Variablen *Polnische Familiensprache* und *Zusätzlicher Unterricht Polnisch* miteinander verglichen.

Tabelle 6.4: Zusätzlicher Unterricht Polnisch * Polnische Familiensprache, Prozentangabe bezieht sich auf die Polnische Familiensprache			
		Polnische Familiensprache	
		Ja	Nein
Zusätzlicher Unterricht Polnisch	Ja	37%	33%
	Nein	63%	67%

Die Korrelation zwischen den Variablen *Zusätzlicher Unterricht Polnisch* und *Polnische Familiensprache* ist nicht signifikant. Unabhängig von der Familiensprache lernen jeweils rund ein Drittel der polnischsprachigen (37%) und *potenziell* polnischsprachigen SchülerInnen (33%) zusätzlich Polnisch.

6.1.2.5 Selbsteinschätzung von Polnischkenntnissen

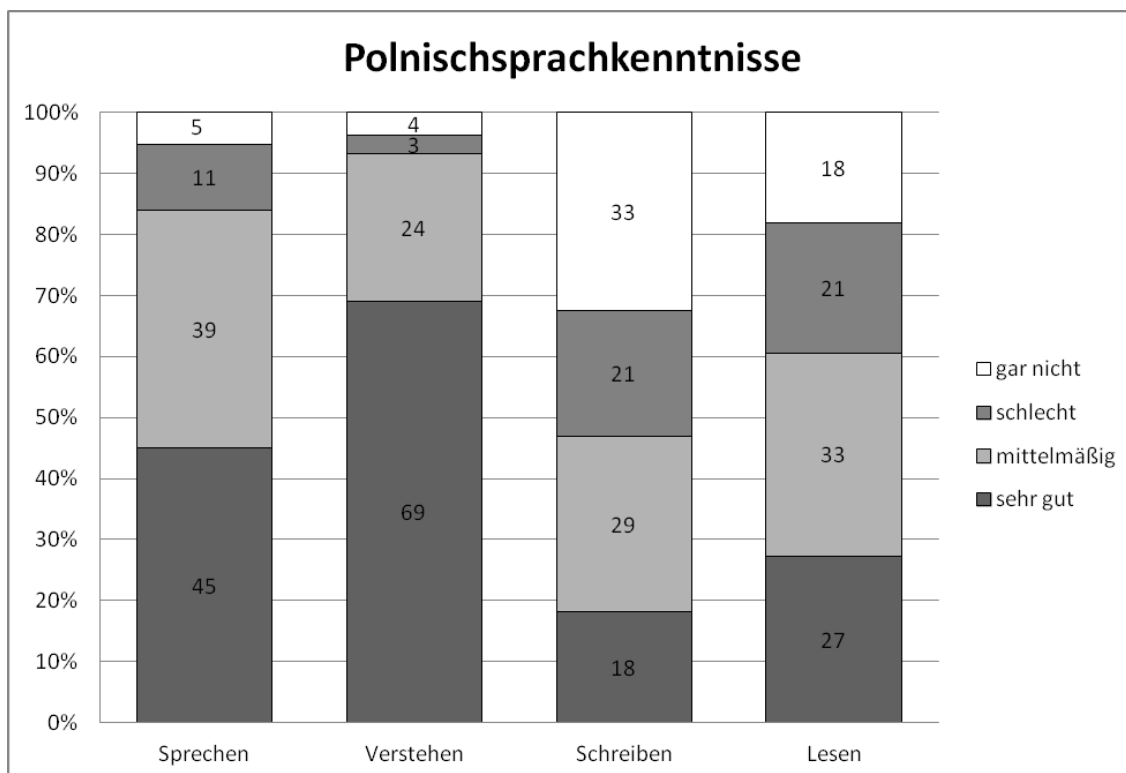
Die Polnischkenntnisse in einzelnen Fertigkeiten sollten nach Vorbild von SPREEG von den SchülerInnen selbst eingeschätzt werden. In der Teilfertigkeit *Sprechen* schätzt der Großteil der SchülerInnen ihre Polnischkenntnisse als sehr gut (45%) und mittelmäßig (39%) ein. Schlecht Polnisch sprechen nach eigenen Angaben 11% und gar nicht

⁴⁹ Da alle SchülerInnen, die im Befragungszeitraum am Muttersprachlichen Polnischunterricht (MSU) teilnahmen, befragt wurden, muss dieses Ergebnis entsprechend gewichtet werden. Der Anteil der MSU-TeilnehmerInnen an der Gesamtpopulation liegt nach der Gewichtung bei 0,74%.

5% der Befragten. Eine Angabe fehlt. Der überwiegende Teil der SchülerInnen (69%) schreibt sich in der Teilfertigkeit *Verstehen* sehr gute Polnischkenntnisse zu. Polnische Sprache verstehen 24% der Befragten mittelmäßig, 3% schlecht und 4% gar nicht. Über sehr gute *Schreibkenntnisse* in der polnischen Sprache verfügen 18% der Befragten. Mittelmäßige Schreibkenntnisse haben 29%, schlechte 21% und gar keine 33% der Probanden. In der Teilfertigkeit *Lesen* sprechen sich 27% sehr gute, 33% mittelmäßige, 21% schlechte und gar keine 18% der SchülerInnen mit polnischsprachigem Hintergrund zu.

Das Gesamtbild der angegebenen Kompetenzen in der polnischen Sprache zeigt die folgende Grafik (Abb. 6.5):

Abbildung 6.5: Polnischsprachkenntnisse, Angaben erfolgen in Prozent



Von den ‚polnischen‘ SchülerInnen, bei denen zu Hause Polnisch gesprochen wird, können 90% in der polnischen Sprache lesen und 77% schreiben. Die Lese- und Schreibkenntnisse sind allerdings auf einem unterschiedlichen Niveau entwickelt. Um zu erfahren, ob die einzelnen Fertigkeiten miteinander korrelieren, wurden die Angaben zu den sprachlichen Teilfertigkeiten: *Verstehen*, *Sprechen*, *Lesen* und *Schreiben* in Beziehung gesetzt (Tab. 6.5).

Der Tabelle 6.5 kann ein signifikanter Zusammenhang ($p \leq 0,01$) zwischen allen Fertigkeiten (*Lesen, Schreiben, Verstehen, Sprechen*) in der polnischen Sprache entnommen werden, wobei die Fertigkeiten *Lesen* und *Schreiben* am stärksten (Spearman's Rho⁵⁰=0,859) miteinander korrelieren. Am geringsten (Spearman's Rho=0,523) hängen die Fertigkeiten *Lesen* und *Verstehen* in der polnischen Sprache zusammen.

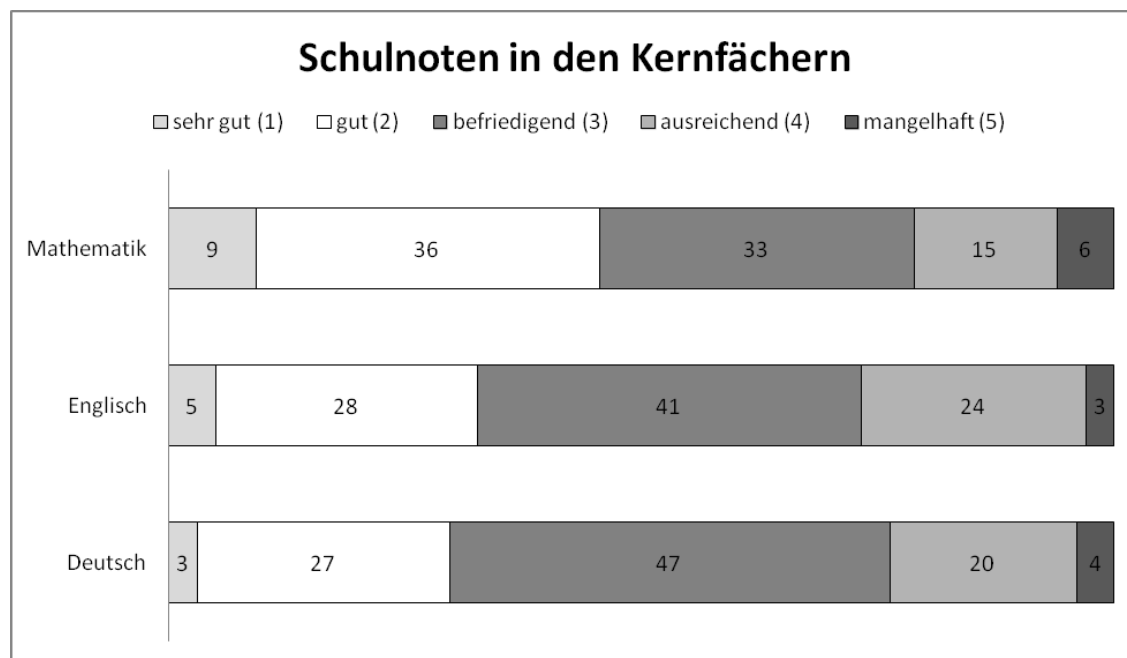
	Verstehen	Schreiben	Lesen
Sprechen	0,716**	0,694**	0,677**
Verstehen		0,539**	0,523**
Schreiben			0,859**

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

6.1.2.6 Schulerfolg

Als Indikator für den Schulerfolg wurden Schulnoten in den Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik erhoben, die die Befragten auf ihren letzten Zeugnissen hatten (Abb. 6.6).

Abbildung 6.6: Schulnoten in den Kernfächern, Angaben erfolgen in Prozent



⁵⁰ Spearman's Rho ist ein statistisches Maß zur Berechnung von Korrelation für ordinalskalierte Variablen bei Zusammenhangshypothesen. Spearman's Rho kann Werte zwischen -1 und +1 annehmen, wobei ein Wert von -1 eine perfekte negative Korrelation, +1 eine perfekte positive Korrelation anzeigt (vgl. Brosius 2008, S. 254ff.).

Die Schulnoten der ‚polnischen‘ SchülerInnen sind wie folgt verteilt:

- in Mathematik haben 9% der Befragten sehr gut, 36% gut, 33% befriedigend, 15% ausreichend, 6% mangelhaft abgeschnitten,
- in Englisch haben 5% der Befragten sehr gute, 28% gute, 41% befriedigende, 24% ausreichende und 3% mangelhafte Leistungen erzielt,
- in Deutsch haben 3% der Befragten sehr gut, 27% gut, 47% befriedigend, 20% ausreichend und 4% mangelhaft abgeschnitten.

6.1.2.7 Nachhilfe und Förderunterricht

Die Mehrheit der Befragten (68%) bekommt keinen Nachhilfe- bzw. Förderunterricht. Von den restlichen Befragten (32%) wird die Nachhilfe in Fächern Deutsch (33%), Mathematik (31%) und Englisch (17%) in Anspruch genommen.

6.1.2.8 Polnischkenntnisse und ihr Nutzen

Die Mehrheit (51%) der ‚polnischen‘ SchülerInnen vertritt die Meinung, dass Polnischkenntnisse nicht in der Schule helfen. 26% der Befragten behaupten das Gegenteil. 22% haben die Antwort ‚weiß ich nicht‘ gewählt. Eine Angabe fehlt.

Um zu erfahren, ob und inwieweit die Meinung der Befragten von den eigenen Polnischkenntnissen abhängig ist, wurden in der Kreuztabelle 6.6 die Variablen *Polnische Familiensprache* der Variable *Nutzen der Polnischkenntnisse in der Schule* gegenüber gestellt.

Von den Befragten, die zu Hause Polnisch gebrauchen, sind 31% der Befragten der Meinung, dass Polnischkenntnisse in der Schule hilfreich sind. 47% der SchülerInnen halten ihre Polnischkenntnisse im Hinblick auf die Schule für nicht nützlich.

		Polnische Familiensprache	
		Ja	Nein
Nutzen der Polnischkenntnisse in der Schule	Ja	31%	0%
	Nein	47%	78%
	weiß ich nicht	22%	22%

Zwischen der Variablen *Polnische Familiensprache* und der Variablen *Nutzen der Polnischkenntnisse in der Schule* besteht ein signifikanter Zusammenhang ($p < 0,05$) kleinerer Größe (Kontingenzkoeffizient=0,246).

67% der Befragten wissen nicht, dass eine gute Prüfungsleistung in Polnisch eine mangelhafte Leistung in einer Fremdsprache ausgleichen kann. 33% der SchülerInnen sind darüber informiert. Drei Personen machten zu dieser Frage keine Angaben.

Der überwiegende Anteil der Probanden (74%) gab an, dass sie Polnisch als eine zweite Fremdsprache wählen würden, wenn sie die Möglichkeit dazu hätte. 13% der Befragten würden Polnisch nicht als eine zweite Sprache wählen und ebenfalls 13% wissen es nicht. Eine Angabe fehlt.

124 Befragte schreiben sich polnische Sprachkenntnisse zu. Innerhalb dieser Gruppe sehen 91% der Befragten ihre Polnischkenntnisse als Vorteil an. Das Gegenteil behaupten 5% der Probanden. 4% der SchülerInnen haben die Antwort „weiß ich nicht“ angekreuzt.

Der weitaus überwiegende Anteil der Befragten (90%) war nicht zu einem persönlichen Interview bereit. Von ihren eigenen sprachlichen Erfahrungen wollten nur 10% der Befragten erzählen. Auffällig ist, dass alle *potenziell* polnischsprachigen SchülerInnen, bei denen zu Hause kein Polnisch gesprochen wird, an einem persönlichen Gespräch nicht teilnehmen wollten.

6.1.3 Hypothesen

Auf der Suche nach Faktoren, die den Schulerfolg von Kindern mit polnischsprachigem Hintergrund beeinflussen können, wird den in Kapitel 4 formulierten Hypothesen auf der Grundlage der erhobenen Daten im Folgenden nachgegangen.

6.1.3.1 Polnischkenntnisse und Schulerfolg

6.1.3.1.1 Je besser die Deutschkenntnisse sind, desto besser sind die Schulleistungen in anderen Fächern

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Die erfolgreiche Teilnahme am Regelunterricht in der deutschen Schule setzt Deutschkenntnisse auf einem altersgerechten Niveau voraus. Auch in anderen Fächern wird auf Deutsch kommuniziert und die Fachbegriffe im Mathematikunterricht bzw. metasprachliche Erklärungen im Englischunterricht auf Deutsch erläutert. Im Rahmen der Hypothese 6.1.3.1.1 wird daher angenommen, dass sich die Deutschkenntnisse auf die Schulleistungen in Englisch und Mathematik auswirken (Tab. 6.7).

	Note in Mathematik	Note in Deutsch
Note in Englisch:	0,279**	0,594**
Note in Mathematik:		0,383**

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Der Zusammenhang zwischen Deutschkenntnissen und Schulleistungen in anderen Fächern ist signifikant. Dabei ist der Zusammenhang zwischen Deutsch und Englisch mit $C=0,594$ stärker als zwischen Deutsch und Mathematik ($C=0,383$) und Englisch und Mathematik ($C=0,279$). Anscheinend ergibt sich ein Transfereffekt, der eher eine sprachliche Basis hat.

6.1.3.1.2 Je besser die polnischen Sprachkenntnisse sind, desto besser sind die Deutschkenntnisse

Diese Hypothese wurde nicht bestätigt. Die Überprüfung des Korrelationskoeffizienten mit Spearmans Rho ergab, dass zwischen den Polnischkenntnissen der ‚polnischen‘ Migrantenkinder und ihren Deutschkenntnissen kein Zusammenhang besteht. Hierbei ist allerdings anzunehmen, dass die Sprachkenntnisse der Befragten nicht gemessen,

sondern von ihnen selbst eingeschätzt wurden. Man kann daher einen Vergleich mit den von Baur/Meder (1992) gefundenen Effekten nicht vornehmen, da in dieser Untersuchung Sprachtests durchgeführt wurden, durch welche die SchülerInnen in ihren Leistungen objektiv bewertet werden konnten (vgl. Baur/Meder 1992).

6.1.3.1.3 Je besser die Polnischkenntnisse sind, desto besser sind die Schulleistungen in Englisch und Mathematik

Diese Hypothese konnte nur teilweise bestätigt werden.

	Polnisch Sprechen	Polnisch Verstehen	Polnisch Schreiben	Polnisch Lesen
Note in Englisch:	0,100	0,049	0,223**	0,251**
Note in Mathematik:	0,066	-0,017	0,093	0,084

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Tabelle 6.8 zeigt die Korrelationen zwischen den Polnischkenntnissen und den Schulleistungen in den Fächern Englisch und Mathematik. Ein Zusammenhang lässt sich zwischen den Lese- und Schreibfähigkeiten in der polnischen Sprache und den Schulleistungen in Englisch erkennen. Kein Zusammenhang besteht dagegen zwischen den Schreib- und Lesekenntnissen im Polnischen und den Schulleistungen im Fach Mathematik. Die Teilfertigkeiten *Sprechen* und *Verstehen* der polnischen Sprache korrelieren nicht mit den Schulleistungen in den Fächern Englisch und Mathematik.

Den Lese- und Schreibfähigkeiten kommt in der Schule bekannterweise eine herausragende Rolle zu. Das Ergebnis zeigt, dass die Literalität in der Muttersprache Polnisch die Englischkenntnisse beeinflusst.

Die Hypothese 6.1.3.1.3 bestätigt den in Hypothese 6.1.3.1.1 gefundenen Zusammenhang, der sich eher im sprachlichen – in diesem Fall im fremdsprachlichen Bereich zeigt. Das Ergebnis bestätigt die Forschungsbefunde der DESI-Studie und könnte damit erklärt werden, dass im Englischunterricht öfter als im Deutschunterricht auf die Erstsprache zurückgegriffen wird, sodass Bezug zum Polnischen hergestellt wurde. Diese unterstützende Bezugnahme auf die Erstsprache kann sich dann positiv auf den Erwerb des Englischen auswirken.

6.1.3.1.4 Je besser die Polnischsprachkenntnisse sind, desto höhere Schulform besuchen die Kinder

Diese Hypothese wurde nicht bestätigt. Die Korrelationsüberprüfung nach Spearmans Rho zeigte, dass die besuchte Schulform nicht mit den Polnischkenntnissen zusammenhängt. Die vorhandenen Polnischkenntnisse scheinen weder den Hauptschulbesuch zu erwirken noch die SchülerInnen daran zu hindern, ein Gymnasium zu besuchen.

6.1.3.1.5 Potenziell polnischsprachige SchülerInnen nehmen öfter Nachhilfe- und Förderangebote in Anspruch als die polnischsprachige Schülerschaft

Diese Hypothese wurde nicht bestätigt. Zwischen der zu Hause gesprochenen Sprache und der Inanspruchnahme von Nachhilfe- und Förderangeboten besteht kein Zusammenhang. Aus dem Ergebnis kann man schließen, dass die polnische Familiensprache den Schulerfolg nicht behindert bzw. keine Defizite in den Schulfächern verursacht, die durch Teilnahme an Nachhilfe- bzw. Förderangeboten ausgeglichen werden müssten.

6.1.3.1.6 Die Wahrscheinlichkeit eines Hauptschulbesuchs nach der Einreise in Deutschland ist bei den SchülerInnen größer, die die Grundschule in Polen besucht haben

Diese Hypothese wurde nicht bestätigt. Der zur Unterschiedsüberprüfung durchgeführte Mann-Whitney-Test⁵¹ zeigte, dass zwischen den Variablen *Schulform* und *Grundschulbesuch* kein Zusammenhang besteht. Die Kontrolle der Variablen *Grundschulbesuch* ergab, dass von den SchülerInnen, die in Deutschland in die Grundschule gegangen sind, 48% das Gymnasium, 37% die Realschule und 15% die Gesamtschule besuchen (Tab. 6.9).

An der Hauptschule sind demnach lediglich die SchülerInnen vertreten, die in Polen in die Grundschule gegangen oder während der Grundschulzeit nach Deutschland eingereist sind. Auffällig ist, dass auch diejenigen, die in Polen in die Grundschule gegangen sind, in derselben Größenordnung (30%) ebenfalls ein Gymnasium besuchen.

⁵¹ Der Mann-Whitney-Test (U-Test) ist ein statistisches Auswertungsverfahren für ordinalskalierte Daten. Der U-Test dient der Überprüfung, ob zwischen zwei unabhängigen Gruppen hinsichtlich des erhobenen Merkmals ein signifikanter Unterschied besteht (vgl. Rasch et al. 2010, S. 144ff.).

Betrachtet man den Besuch eines Gymnasiums als Schulerfolg, belegt dieses Ergebnis die neuen Forschungserkenntnisse zur Gültigkeit der ‚kritischen Periode‘ des Spracherwerbs (vgl. Kapitel 2.2.1).

Tabelle 6.9: Variablen *Grundschulbesuch* * *Schulform*, Prozentangabe bezieht sich auf das Land, in dem die Grundschule besucht wurde

		Grundschulbesuch		
		Deutschland	Polen	Deutschland/ Polen
Schulform	Gymnasium	47,5%	33,3%	0,0%
	Realschule	37,3%	25,0%	50,0%
	Gesamtschule	15,3%	8,3%	0,0%
	Hauptschule	0,0%	33,3%	50,0%

6.1.3.2 Bildungsniveaus der Eltern

6.1.3.2.1 Je höher das Bildungsniveau der Mutter ist, desto besser sind die polnischen Lese- und Schreibkenntnisse

Diese Hypothese wurde nicht bestätigt. Im Rahmen dieser Hypothese wird kontrolliert, inwieweit vom Bildungsniveau der Mutter ein Effekt auf die Literalität in der polnischen Sprache ausgeht. Die Überprüfung des Korrelationskoeffizienten mit Spearmans Rho für die Variablen *Bildungsniveau der Mutter* und *Polnische Lese- und Schreibkenntnisse* ergab keine Signifikanz.

6.1.3.2.2 Je höher das Bildungsniveau der Mutter ist, desto bessere Schulleistungen in Deutsch, Englisch und Mathematik erzielen die Kinder der Familie

Diese Hypothese wurde bestätigt. Der Zusammenhang zwischen der Ausbildung der Mutter und den Schulleistungen der Kinder in Deutsch, Englisch und Mathematik ist hoch signifikant (Tab. 6.10).

Tabelle 6.10: Korrelationen zwischen der Ausbildung der Mutter und den Schulleistungen der Kinder in Deutsch, Englisch und Mathematik

	Note in Englisch	Note in Mathematik	Note in Deutsch
Ausbildung der Mutter	0,228**	0,342**	0,324**

** Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Überprüfung des Korrelationskoeffizienten mit Spearmans Rho zeigte, dass das Bildungsniveau der Mutter einen mäßig starken Effekt auf die Schulleistungen der Kinder in Deutsch, Mathematik und Englisch hat. Überraschend ist der Unterschied im Ergebnis zwischen den Hypothesen 6.1.3.2.1 und 6.1.3.2.2. Die Erklärung dafür wird darin vermutet, dass das Polnische als Familiensprache als ein ‚natürliches‘ Kommunikationsmittel und nicht als Lerngegenstand und Lernobjekt gesehen wird. Das bedeutet, dass das Erlernen des Polnischen auf eine natürliche Art und Weise erfolgt und von den Schulleistungen abgekoppelt ist. Die Kontrolle der schulischen Leistungen und ggf. die Unterstützung beim Lernen erfolgt in den genuin schulischen Fächern. Hier wirkt sich dann das Bildungsniveau der Mütter aus: Sie können ihren Kindern desto besser helfen, je höher ihr Bildungsniveau ist.

6.1.3.2.3 Je höher das Bildungsniveau der Mutter ist, eine desto höhere Schulform besuchen die Kinder der Familie

Diese Hypothese konnte bestätigt werden. Das Bildungsniveau der Mutter steht im moderaten Zusammenhang (Spearmans Rho=0,301) mit der von ihren Kindern besuchten Schulform (Tab. 6.11).

Tabelle 6.11: Korrelationen zwischen Ausbildung der Mutter und Schulform	
	Ausbildung der Mutter
Die besuchte Schulform	0,301**

** . Die Korrelation ist auf dem 0,01 Niveau signifikant (zweiseitig).

Die Hypothese 6.1.3.2.3 bestätigt die in Bezug auf die Hypothese 6.1.3.2.2 vorgebrachte Argumentation: Das Bildungsniveau der Mutter wirkt sich auf die Schulleistungen und dann auch auf die Schulkarriere insgesamt aus.

6.1.3.2.4 Je höher das Bildungsniveau des Vaters, desto bessere Leistungen erzielen die Kinder der Familie

Diese Hypothese konnte nur teilweise bestätigt werden. Zwischen der Ausbildung des Vaters und den Schulleistungen der Kinder in Deutsch und Englisch besteht kein Zusammenhang (Tab. 6.12). Das Bildungsniveau des Vaters korreliert schwach ausschließlich mit den Schulleistungen der Kinder in Mathematik (Spearmans Rho=0,201).

Tabelle 6.12: Korrelationen zwischen der Ausbildung des Vaters und den Schulleistungen der Kinder in Deutsch, Englisch und Mathematik

	Note in Englisch	Note in Mathematik	Note in Deutsch
Ausbildung des Vaters	0,104	0,201*	0,171

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

6.1.3.2.5 Je höher das Bildungsniveau des Vaters ist, eine desto höhere Schulform besuchen die Kinder der Familie

Diese Hypothese wurde bestätigt. Das Ergebnis ist signifikant (Tab. 6.13).

Tabelle 6.13: Korrelationen zwischen der Ausbildung des Vaters und der Schulform

	Ausbildung des Vaters
Die besuchte Schulform	0,195*

*. Die Korrelation ist auf dem 0,05 Niveau signifikant (zweiseitig).

Zwischen dem Bildungsniveau des Vaters und der von den Kindern besuchten Schulform besteht eine schwache Korrelation (Spearman's Rho=0,195). Das Bildungsniveau des Vaters beeinflusst – allerdings schwächer als das Bildungsniveau der Mutter – die Entscheidung darüber, welche Schulform die Kinder besuchen.

6.1.3.3 Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch

6.1.3.3.1 Der Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts Polnisch zeigt einen positiven Effekt auf die polnische Sprachkompetenz

Die Hypothese, die die Auswirkung des Besuchs des Muttersprachlichen Unterrichts Polnisch auf die polnische Sprachkompetenz überprüft, wurde nur teilweise bestätigt. Die Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch zeigt einen positiven Effekt lediglich auf die polnischen Schreib- und Lesekenntnisse.

Der Einfluss des Muttersprachlichen Unterrichts auf die Fertigkeiten *Sprechen* und *Verstehen* ist nicht signifikant (Tab. 6.14). Der Grund dafür könnte damit erklärt werden, dass sich die Befragten die Fertigkeiten *Sprechen* und *Verstehen* vornehmlich zu Hause aneignen, während im Unterricht hauptsächlich die Schriftlichkeit vermittelt und ausgebaut wird.

In den Muttersprachlichen Unterricht gehen in der Regel diejenigen ‚polnischen‘ Migrantenkinder, die die Fertigkeiten *Sprechen* und *Verstehen* zu Hause gelernt haben

und über polnische Grundvorkenntnisse bereits verfügen. Im Muttersprachlichen Unterricht Polnisch werden ihre polnischen Sprachkenntnisse gefestigt und erweitert.

Tabelle 6.14: Ränge der Polnischkenntnisse in einzelnen Teilfertigkeiten, Gruppenvariable: Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch

	Teilnahme am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch	Mittlerer Rang	Rangsumme	Mann-Whitney-U	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Polnisch Sprechen	Ja	54,87	1042,50	852,500	0,133
	Nein	67,89	7603,50		
Polnisch Verstehen	Ja	58,30	1166,00	956,000	0,199
	Nein	67,96	7612,00		
Polnisch Schreiben	Ja	42,33	846,50	636,500	0,001
	Nein	70,82	7931,50		
Polnisch Lesen	Ja	51,50	1030,00	820,000	0,048
	Nein	69,18	7748,00		

6.1.3.3.2 Der Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts Polnisch zeigt einen positiven Effekt auf den Schulerfolg

Diese Hypothese wurde nicht bestätigt. Das Ergebnis zeigt, dass vom Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts Polnisch kein Effekt auf den Schulerfolg ausgeht. Die Erklärung für dieses Ergebnis könnte man in einem fehlenden Bezug zwischen der Erstsprache Polnisch und der Zweitsprache Deutsch vermuten.

Ein isolierter Polnischunterricht, dessen Lehrinhalte sich hauptsächlich an der polnischen Landeskunde orientieren und in dem keine deutsch-polnischen Sprachvergleiche stattfinden, steht mit der Zweitsprache Deutsch in keinerlei Beziehung und kann dadurch nicht beeinflusst werden. Zumal die Grundvoraussetzung dafür manchmal fehlt und der Muttersprachliche Unterricht in Form eines Konsulatsunterrichts von Lehrkräften durchgeführt werden kann, die der deutschen Sprache nicht mächtig sind (vgl. Wilken 2004, S. 110).

6.1.3.3.3 Die Mütter der SchülerInnen, die am Muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, haben überwiegend ein hohes Bildungsniveau

Diese Hypothese wurde nicht bestätigt. Um zu überprüfen, ob gut ausgebildete Mütter an der Vertiefung der Polnischkenntnisse in Form des Muttersprachlichen Unterrichts

ihrer Kinder besonders interessiert sind, wurden die Variablen *Ausbildung der Mutter* und *Besuch des Muttersprachlichen Unterricht Polnisch* in Beziehung gesetzt.

Die Überprüfung der beiden Variablen ergab, dass zwischen *Ausbildung der Mutter* und dem *Besuch des Muttersprachlichen Unterricht Polnisch* kein Zusammenhang besteht. Der Grund dafür könnte darin liegen, dass die über ein hohes Bildungsniveau verfügenden Mütter in der Lage sind, ihren Kindern die Polnischkenntnisse ohne fremde Hilfe beizubringen und melden sie zum Polnischunterricht nicht an. Auf diese Weise könnte man auch erklären, warum die Mehrheit ‚polnischer‘ Migrantenkinder über polnische Schrift- und Lesekenntnisse verfügt, obwohl sie am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch nicht teilnimmt.

6.1.3.4 Staatsbürgerschaft und Sprachgebrauch

6.1.3.4.1 Die SchülerInnen, die über deutsche Staatsbürgerschaft verfügen, erzielen bessere Deutschnoten

Diese Hypothese konnte nicht bestätigt werden. Mit der deutschen Staatsbürgerschaft werden in der Regel gute Deutschkenntnisse assoziiert. Der mit dem Mann-Whitney-Test überprüfte Unterschied zwischen den Variablen *Staatsbürgerschaft* und *Deutschnote* ist jedoch bei den ‚polnischen‘ SchülerInnen nicht signifikant. Es scheint, dass die SchülerInnen, die über polnische Staatsbürgerschaft verfügen, in Deutsch ebenfalls gut abschneiden. Die Staatsangehörigkeit der SchülerInnen scheint auf ihre schulischen Leistungen in Deutsch keinen Einfluss zu haben.

6.1.3.4.2 Bei SchülerInnen, die über polnische Staatsbürgerschaft verfügen, wird zu Hause Polnisch gesprochen

Diese Hypothese wurde nicht bestätigt. Der mit dem Kontingenzkoeffizienten C kontrollierte Zusammenhang zwischen den Variablen *Staatsbürgerschaft* und *Polnische Familiensprache* ist nicht signifikant. Zwischen der Staatsbürgerschaft und dem Sprachgebrauch besteht demnach keine Korrelation.

Dieses Ergebnis kann damit erklärt werden, dass viele Migranten mit der polnischen Staatsangehörigkeit über relativ gute Deutschkenntnisse verfügen, sich möglichst schnell in die deutsche Gesellschaft integrieren wollen und deswegen zu Hause (auch)

Deutsch sprechen. Diese Erklärung stimmt mit den Ergebnissen der RAM-Untersuchung überein, nach denen Migranten mit der polnischen Staatsangehörigkeit über relativ gute Deutschkenntnisse verfügen und zu 55,1% hauptsächlich Polnisch mit ihren Familienmitgliedern sprechen (Babka von Gostomski 2010, S. 288).

6.1.3.4.3 Bei den SchülerInnen, deren Großeltern in Polen wohnen, wird zu Hause Polnisch gesprochen

Diese Hypothese wurde bestätigt. Um zu kontrollieren, ob und inwieweit die Motivation zum Gebrauch der polnischen Sprache von der in Polen lebenden monolingualen Verwandtschaft beeinflusst wird, wurden die Variablen *Heimatland der Großeltern mütterlicherseits* (Tab. 6.15) und *Heimatland der Großeltern väterlicherseits* (Tab. 6.16) mit der Variablen *Polnische Familiensprache* in Beziehung gesetzt.

Für die Großeltern mütterlicherseits wurde das Ergebnis in der Kreuztabelle 6.15 ausgegeben. Der Kontingenzkoeffizient liegt bei 0,307 und $p \leq 0,001$. Der Zusammenhang mittlerer Größe ist hoch signifikant.

Tabelle 6.15: Variablen *Heimatland der Großeltern mütterlicherseits* * *Polnische Familiensprache*, Prozentangabe bezieht sich auf die Gesamtzahl der Fälle

		Polnische Familiensprache	
		Ja	Nein
Heimatland der Großeltern mütterlicherseits	Deutschland	21%	9%
	Polen	65%	5%
	Deutschland/ Polen	1%	0%

In der Tabelle 6.16 ist die Ergebnisausgabe für die Großeltern väterlicherseits niedergelegt. Der Kontingenzkoeffizient beträgt 0,299 und $p \leq 0,01$. Der mittelgroß ausgeprägte Zusammenhang ist hoch signifikant.

Tabelle 6.16: Variablen *Heimatland der Großeltern väterlicherseits* * *Polnische Familiensprache*, Prozentangabe bezieht sich auf die Gesamtzahl der Fälle

		Polnische Familiensprache	
		Ja	Nein
Heimatland der Großeltern väterlicherseits	Deutschland	33%	12%
	Polen	49%	2%
	woanders	2%	0%
	Deutschland/ Polen	2%	0%

Anhand der kontrollierten Variablen *Heimatländer der Großeltern* und *Polnische Familiensprache* lässt sich feststellen, dass die Motivation, Polnisch zu sprechen davon abhängig ist, ob Teile der näheren polnischsprachigen Verwandtschaft in Polen leben. Praktisch bedeutet das, dass gegenseitige Kontakte und Besuche im Herkunftsland Polen häufig sind. Dadurch wird die Sprache in natürlicher Umgebung erlebt und der Sprachkontakt gefestigt.

6.1.4 Zusammenfassung

Anhand der durchgeführten Auswertung konnte festgestellt werden, dass der weitaus überwiegende Anteil der ‚polnischen‘ SchülerInnen in Deutschland geboren wurde (77%) und über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügt (80%).

Die vorhandene Staatsbürgerschaft weist jedoch weder für den Sprachgebrauch noch für den Schulerfolg eine Relevanz aus. Der Erwerb der deutschen Staatsangehörigkeit ist kein Indikator für eine größere Affinität für das Deutsche, die sich in besseren Deutschsprachkenntnissen niederschlagen würde. Die polnische Staatsbürgerschaft der SchülerInnen führt ebenfalls weder dazu, dass Leistungen im Deutschen schlechter wären, noch dazu, dass bei ihnen zu Hause ausschließlich in der polnischen Sprache kommuniziert wird. Vielmehr zeigt sich, dass die in Deutschland lebenden Migranten mit polnischsprachigem Hintergrund – unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft – dem Erwerb der deutschen Sprache eine große Bedeutung beimessen, um sich dadurch möglichst schnell in die deutsche Gesellschaft zu integrieren.

In den meisten Fällen (83%) wurden beide Eltern der Befragten in Polen geboren. Die überwiegende Mehrheit (86%) der ‚polnischen‘ SchülerInnen spricht zu Hause auch Polnisch. 14% der Befragten sind *potenziell* polnischsprachig. Sie verfügen über keine Polnischkenntnisse, auch wenn sie selbst in Polen geboren wurden oder ihre Eltern bzw. ein Elternteil aus Polen stammt. Bei dieser Gruppe wird zu Hause kein Polnisch mehr gesprochen.

Die ‚polnischen‘ SchülerInnen verwenden Polnisch als Familiensprache häufiger, wenn ihre Großeltern in Polen wohnen. Da die Großeltern der ‚polnischen‘ SchülerInnen zum großen Teil in Polen leben und die Mehrheit mit ihnen auf Polnisch kommuniziert, scheint dieser Umstand den Gebrauch der polnischen Sprache zu begünstigen, wenn

nicht sogar zu begründen. Der Gebrauch der polnischen Sprache ist wahrscheinlicher, wenn die Mutter in Polen geboren ist und noch wahrscheinlicher, wenn die Großeltern noch in Polen leben. Während ca. die Hälfte der SchülerInnen angibt, mit ihren Eltern noch meistens Polnisch zu sprechen, wird mit ihren Geschwistern (73%), SchulfreundInnen (92%) und besten FreundInnen nach der Schule (84%) überwiegend Deutsch gesprochen. Deutsch spricht auch die Mehrheit (56%) der Befragten am liebsten.

Die hauptsächlich der zweiten Generation angehörenden ‚polnischen‘ SchülerInnen haben die Grundschule überwiegend in Deutschland abgeschlossen (89%). Zum großen Teil besuchen sie Gymnasien (46%) oder Realschulen (36%). An der Hauptschule sind sie dagegen kaum vertreten (4%).

Ein wichtiges Ergebnis dieser Studie scheint zu sein, dass die Schulleistungen der Kinder in Deutsch, Englisch und Mathematik sowie die von ihnen besuchte Schulform mit dem Bildungsniveau der Mutter zusammenhängen. Das Bildungsniveau des Vaters beeinflusst den Bildungserfolg der polnischsprachigen SchülerInnen dagegen deutlich weniger. Der Vater-Faktor korreliert aber mit der von dem Kind erreichten Note in Mathematik und ebenfalls mit der von ihm besuchten Schulform. Beide Eltern der Befragten sind relativ gut ausgebildet. Dabei verfügen die Mütter im Vergleich zu den Vätern durchschnittlich über das höhere Bildungsniveau.

Die Schulleistungen der ‚polnischen‘ SchülerInnen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik, die ihre Muttersprache Polnisch gebrauchen, sind weder besser noch schlechter als Schulleistungen der SchülerInnen in diesen Fächern, die ihre polnische Muttersprache vollständig aufgegeben haben. Hier bestätigt sich die Feststellung von Baur/Meder aus der Untersuchung an türkischen und jugoslawischen SchülerInnen aus dem Jahr 1992: „daß die Schüler, die in der Familie mehr Deutsch sprechen, ihre Muttersprachkenntnisse verlieren, ohne dafür bessere Deutschkenntnisse zu erwerben.“ (Baur/Meder 1992, S. 131)

In der überwiegenden Anzahl der Fälle (63%) wird Polnisch nicht zusätzlich gelernt. Die Mehrheit der ‚polnischen‘ SchülerInnen vertritt die Meinung, dass Polnischkenntnisse nicht in der Schule helfen und weiß nicht, dass eine gute Prüfungsleistung in Polnisch eine mangelhafte Leistung in einer Fremdsprache ausgleichen kann. Sie

würden aber größtenteils (76%) Polnisch als eine zweite Fremdsprache wählen, wenn sie die Möglichkeit dazu hätten und sehen Polnischkenntnisse allgemein als Vorteil an.

Die Mehrheit der befragten Schülerschaft (68%) bekommt keinen Nachhilfeunterricht bzw. Förderunterricht. Die Nachhilfe wird von der Minderheit vor allem in Deutsch und Mathematik in Anspruch genommen. Die Tatsache, dass zu Hause Polnisch gesprochen wird, steht aber in keinem Zusammenhang mit der Inanspruchnahme von Nachhilfe- und Förderangeboten, d.h. die polnische Familiensprache behindert den Schulerfolg nicht, bzw. führt zu keinen Defiziten in den Schulfächern, die durch Teilnahme an Nachhilfe- bzw. Förderangeboten ausgeglichen werden müssten.

Am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch nehmen die meisten Befragten (85%) nicht teil. Da *alle* TeilnehmerInnen des Muttersprachlichen Unterrichts befragt wurden, ist dieses Ergebnis entsprechend zu gewichten: In Relation zu der Gesamtpopulation lag die Beteiligung am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch im Befragungszeitraum bei lediglich 0,74%.

Wie den Ergebnissen zu entnehmen ist, korreliert der Besuch des Muttersprachlichen Unterrichts mit den Schreib- und Lesekenntnissen in der polnischen Sprache. Kein Zusammenhang besteht dagegen zwischen den Polnisch- und Deutschkenntnissen. Die Ursache dafür könnte in einem fehlenden Bezug zwischen der Erstsprache Polnisch und der Zweitsprache Deutsch liegen. Positive Effekte der Polnischkenntnisse auf den Deutscherwerb hätten nur dann erwartet werden können, wenn die beiden Sprachen miteinander in Beziehung gesetzt worden wären.

Was nicht in der Zweitsprache Deutsch nachzuweisen ist, scheint aber für die Fremdsprache Englisch zu gelten: Zwischen den polnischen Lese- und Schreibfertigkeiten und der Englischnote besteht ein Zusammenhang. Vermutlich dank der hergestellten Beziehung zu der Erstsprache Polnisch lässt sich eine positive Auswirkung auf den Erwerb des Englischen beobachten. Dieses Ergebnis stützt sowohl die Befunde der DESI-Studie, die den mehrsprachigen SchülerInnen ein sprachliches Potenzial bescheinigen, von dem sie beim Erwerb einer weiteren Fremdsprache profitieren (Hesse/Göbel 2009, S. 286) als auch die Erkenntnisse der neurologischen Forschung zum Zweit- und Mehrspracherwerb, nach der das Gehirn bereits in der frühen Kindheit auf das Erlernen weiterer Sprachen vorbereitet wird (vgl. Kapitel 2.4.2).

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass die untersuchten, zum überwiegenden Teil in Deutschland geborenen, ‚polnischen‘ Migrantenkinder zwar zu Hause Polnisch als Familiensprache sprechen, aber im Alltag lieber und häufiger Deutsch verwenden. Interessant erscheint, dass Polnisch von den meisten nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich beherrscht wird, obwohl Polnischlernangebote größtenteils nicht in Anspruch genommen werden. Damit wird die herausragende Rolle des familialen Bildungstransfers in der polnischen Migrantengeneration bestätigt. Darüber hinaus wirkt sich auch der Faktor des freien grenzüberschreitenden Kontakts zwischen Deutschland und Polen motivierend und begünstigend auf den Erwerb der Lese- und Schreibfähigkeiten aus. Im Zeitalter der elektronischen Kommunikation sind diese Fertigkeiten insbesondere bei Jugendlichen zum unentbehrlichen Bestandteil der zwischenmenschlichen Beziehungen geworden.

6.2 Sprachbiografien der ‚polnischen‘ Schülerschaft

Die erhobenen Daten gewähren Einblicke in das Leben der Essener Migranten mit polnischsprachigem Hintergrund und geben Auskunft darüber, dass sie aufgrund ihrer Heterogenität unterschiedliche Einstellung zu Gebrauch und Förderung der polnischen Sprache haben. In vielen Fällen wurzeln die Gründe hierfür in der deutsch-polnischen Geschichte (siehe Kapitel 3.1).

Zur Überprüfung des Verhaltensmusters von ‚polnischen‘ Migrantenkindern werden die aus dem Datenkorpus gewonnenen Erkenntnisse um die Angaben von Studierenden ergänzt, die im Rahmen einer unabhängig durchgeführten Pilotstudie von Zydek (2012) interviewt wurden. Anhand der aus mehreren Quellen erhaltenen Ergebnisse wurden die unterschiedlichen Typen der Sprachbiografien von ‚polnischen‘ Migrantenkindern herausgearbeitet.

Grundsätzlich können im Hinblick auf den Erhalt bzw. die Aufgabe der polnischen Sprache vier Typen des Sprachverhaltens der ‚polnischen‘ Migrantenkinder differenziert werden:

- Typ 1: Fehlender Bezug zu der polnischen Sprache,
- Typ 2: Verlust der polnischen Sprache (mit unterschiedlicher Ausprägung),
- Typ 3: Erhalt der polnischen Sprache ausschließlich im mündlichen Bereich,
- Typ 4: Erhalt der polnischen Sprache in Wort und Schrift.

Im Folgenden werden typische Erscheinungen des Sprachverhaltens ‚polnischer‘ Migranten auf der Grundlage von sprachbiografischen Daten charakterisiert und die Verbindung zu den vier Sprachtypen hergestellt.

Die zurzeit in Essen lebenden ‚polnischen‘ Kinder und Jugendlichen sind zum überwiegenden Teil in Deutschland geboren und in die Grundschule gegangen. Ihre Eltern und Großeltern sind dagegen meistens in Polen geboren und haben dort die Schulbildung abgeschlossen. Die mit Abstand größte Gruppe der ‚polnischen‘ Migrantenkinder⁵² stellen Aussiedlerkinder, deren Eltern in den 80er Jahren größtenteils als Jugendliche in der Regel ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland gekommen waren

⁵² Die Gesamtzahl ergibt sich hier aus den im Rahmen der Dissertationsstudie befragten SchülerInnen und den 14 Studierenden, die von A. Zydek interviewt wurden.

(vgl. Kapitel 3.2.2.1). Vor der Einreise hatten die in Polen geborenen Kinder und Jugendlichen mit ihren Eltern ausschließlich Polnisch gesprochen: *„Vor der Einreise in die BDR hat meine Familie kein Deutsch gesprochen. Nach dem Krieg war es in Polen verboten, Deutsch zu sprechen. Die in Polen gebliebene deutsche Bevölkerung wurde zwangsweise polnischer Sozialisation unterzogen und wurde wegen ihrer deutschen Herkunft häufig verhöhnt und diskriminiert [...] Um den eigenen Kindern dieses Schicksal zu ersparen, haben meine Großeltern versucht, mit meinen Eltern nur Polnisch zu sprechen [...] Meine Mutter war vier, mein Vater drei Jahre alt, als man auf Polnisch ‚umgestiegen‘ war. Die Eltern und die älteren Geschwister konnten zum damaligen Zeitpunkt nur Deutsch und mussten gezwungenermaßen Polnisch lernen. Man durfte damals in Polen kein Deutsch mehr verwenden, sodass meine Eltern als die jüngsten Geschwister kein Deutsch mehr gelernt haben [...]“* (Interview 5, Z. 327-337)

Als deutsche Staatsbürger ohne Deutschkenntnisse standen die Aussiedler unter einem enormen Druck der Umgebung und folgten einer zu damaliger Zeit weit verbreiteten Auffassung, nach der die Eltern mit den Kindern ausschließlich Deutsch sprechen sollten, damit diese die deutsche Sprache schneller erlernen können: *„Ich war immer dafür, dass die Kinder Polnisch erlernen sollten. Mein Mann hätte auch nichts dagegen gehabt, aber die Familie meines Mannes hat einen enormen Druck auf uns ausgeübt. Das war noch zu den Zeiten [Anfang der 80er Jahre, Anm. der Verf.], dass man nicht zeigen durfte, dass man aus Polen stammt. Uns hat man immer wieder vor den Nachteilen gewarnt, die unseren Kinder daraus entstehen könnten [...] Wir wollten natürlich nicht, dass unsere Kinder als ‚Polen‘ im Kindergarten gehänselt werden und auch später in der Schule Probleme bekommen und haben dann angefangen, Deutsch mit den Kindern zu sprechen.“* (Interview Nr. 4, Z. 241-249) Dieser Sachverhalt wird von dem polnischen katholischen Priester wie folgt geschildert: *„Früher war es schwierig, weil die meisten als Deutsche nach Deutschland gekommen sind. Sie fühlten sich anfangs nicht wohl, weil sie einerseits offiziell Deutsche waren und hätten als Deutsche Deutsch sprechen müssen. Andererseits hatten sie in der Regel keine Deutschsprachkenntnisse. Deshalb hatten sie Angst davor, in der Öffentlichkeit Polnisch zu sprechen [...] Häufig flüsterten sie auf Polnisch, um nicht als Polnischsprachige erkannt zu werden.“* (Interview Nr. 6, Z. 420-426) So erinnert sich ein Student mit polnischen Wurzeln: *„Soweit ich das nachvollziehen kann, ist es halt, von der Mutter meines Vaters also von meiner Oma ausgegangen, dass sie sich halt das nicht*

gewünscht hat und dementsprechend es auch unterbunden hat, weil sie der Meinung war, wir sind in Deutschland und dann haben wir auch Deutsch zu sprechen und brauchen kein Polnisch lernen.“ (zit. nach Zydek 2012, S. 41; Typ 2)

Da die in der Regel erst neu erworbenen Deutschkenntnisse der Elterngeneration oft noch nicht gut waren, haben viele Eltern ihren Kindern nicht selten ihren polnischen Akzent, Interferenzfehler sowie eine fehlerhafte Aussprache beigebracht (vgl. Diener 2003, S. 275). Die Eltern können der Ansicht des polnischen Priesters nach in drei Gruppen unterteilt werden: *„Es gibt polnischsprachige Eltern, denen nach Einreise in die BRD empfohlen wurde, mit den Kindern Deutsch zu sprechen. In gutem Glauben hatten sie mit ihren Kindern gebrochenes Deutsch gesprochen und dadurch den Kindern häufig einen polnischen Akzent und falsche Aussprache beigebracht. Im Endeffekt hatten viele Eltern anstatt zu helfen, den Lernfortschritt ihrer Kinder sogar verzögert. Die Eltern wollten ihren Kindern helfen, um die gleichen Schwierigkeiten zu verhindern, mit denen sie anfangs selbst gekämpft hatten [...] Die zweite Elterngruppe hat zu Hause mit den Kindern Polnisch gesprochen. Sie waren der Meinung, dass die Kinder korrektes Deutsch von Anfang an im Kindergarten lernen sollten. Obwohl einige Eltern über Deutschkenntnisse verfügten, haben sie wegen der sprachlichen Feinheiten, die meiner Meinung nach von erwachsenen Zugewanderten nicht mehr zu beherrschen sind, darauf bewusst verzichtet Die dritte Gruppe hat zu Hause nur unsystematisch teils Polnisch teils Deutsch gesprochen. Personen, die die polnische Sprache aus patriotischen Gründen ihren Kindern beibringen möchten, kenne ich praktisch nicht.“* (Interview Nr. 6, Z. 435-450)

Nicht selten kommt es insbesondere in Aussiedlerfamilien zu einer paradoxen Situation, dass die polnischsprachigen Eltern miteinander und mit anderen Polnischsprachigen auf Polnisch, mit ihrem Kind aber ausschließlich auf Deutsch kommunizieren. Auf diese Weise erwirbt das Kind zwar rezeptive Sprachkenntnisse, kann aber aufgrund fehlender Motivation und seltener Kontakte mit einsprachigen Polen kein Polnisch sprechen. Nicht selten verspüren diese Kinder das Bedürfnis, nach dem fehlenden ‚Sprachidentitätspuzzle‘ zu suchen und versuchen später, bereits im Erwachsenenalter, Polnisch zu lernen: *„Es ist meines Erachtens wichtig, die Muttersprache zu erlernen. Es fehlt einfach etwas [...] Mein älterer Sohn hat übrigens jetzt - im Alter von 25 Jahren - aus*

eigenem Interesse angefangen, Polnisch zu lernen [...]“ (Interview Nr. 4, Z. 297-299) Sie sind dem Typ 2 zuzuordnen.

Die zweitgrößte Gruppe bilden binationale Familien mit einem in Polen geborenen Elternteil, bei dem es sich hauptsächlich um polnische Heiratsmigrantinnen handelt. Sie haben zum überwiegenden Teil einen Ehemann mit deutscher Staatsangehörigkeit, wodurch auch ihre Kinder die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten. Die zugewanderten Polinnen verfügen meistens über eine gute Ausbildung und gute deutsche Sprachkenntnisse. Sie betreuen in der Regel ihre Kinder, haben dadurch einen großen Einfluss auf ihre Gesamtentwicklung und damit auf ihren Schulerfolg. In ihren Familien in der häufigen Konstellation ‚polnische Mutter - deutscher Vater‘ kommt es zu einer Art ‚Mikrointegration‘, die durch eine alltägliche Auseinandersetzung mit zwei Kulturen und zwei Sprachen entsteht (vgl. Kapitel 3.2.2.2). Die in einer zweisprachigen Welt, in der beide Sprachen und Kulturen zum Alltag gehören, aufwachsenden Kinder aus deutsch-polnischen Mischehen sind in Hinsicht auf Integration und Erhalt der Muttersprache als Familiensprache ein bedeutendes Beispiel für frühe Zweisprachigkeit und Entwicklung einer ‚hybriden‘ Identität (Typ 3/4). Die im Rahmen dieser Dissertationsstudie weit angelegte Recherche ergab allerdings, dass insbesondere bei guten deutschen Sprachkenntnissen der Mutter mit dem Kind in der Familie häufig ausschließlich in der deutschen Sprache kommuniziert wird. Die interviewten Mütter bedauern zwar, dass sich das Kind mit dem polnischsprachigen Teil der Familie nicht verständigen kann: *„Heute bedauere ich sehr, dass ich meinen Kindern die polnische Sprache nicht beigebracht habe. Jede neue Sprache stellt für mich eine Bereicherung dar [...]“* (Interview Nr. 4, 293-295) Sie nehmen es aber aus Rücksicht auf den Vater und/oder dessen Familie in Kauf. In der Kommunikation mit den Kindern gibt es oft eine Reduktion auf polnische Kosewörter und liebevolle Bezeichnungen, die die Mütter in ihr Vokabular einfließen lassen, weil sie ihnen in ihrer Muttersprache emotional nahe stehen: *„Ich kannte z.B. keine Kinderlieder auf Deutsch, deshalb habe ich den Kindern immer auf Polnisch vorgesungen [...] Meine Gefühle konnte ich auch besser auf Polnisch ausdrücken.“* (Interview Nr. 4, Z. 250-252) Diese Migrantenkinder sind dem Typ 2 zuzuordnen.

Insbesondere ‚jüngere‘ Migranteltern mit polnischsprachigem Hintergrund verwenden im Alltag häufiger die deutsche Sprache und halten Deutsch für ihre ‚zweite‘

Muttersprache. Je jünger sie bei der Anreise in die BRD waren, desto größer sind die ‚deutschen‘ Anteile ihrer Identität. Sie haben keine Schwierigkeiten in beiden Sprachen zu kommunizieren und zwischen den Sprachen zu wechseln, fühlen sich aber insbesondere nach einem längeren Aufenthalt in Deutschland im Deutschen sicherer. Eine vollständige Aufgabe der polnischen Sprache kommt für viele jedoch nicht in Frage. Einer der wichtigsten Gründe dafür ist, dass ihre Familien zum größten Teil in Polen leben und über keine Deutschkenntnisse verfügen. Wenn sie die polnische Sprache aufgegeben hätten, hätten sie sich mit ihren in Polen lebenden Eltern oder Geschwistern nicht verständigen können. Von der Größe der ‚polnischen‘ Identität hängt ihre Motivation ab, ob und in welchem Umfang sie auch ihren Kindern Polnisch beibringen (Typ 3/4).

Die Großeltern der überwiegenden Mehrheit der ‚polnischen‘ Schülerschaft leben in Polen und verfügen in der Regel über keine Deutschkenntnisse. Die Kommunikation mit den monolingualen polnischsprachigen Familienmitgliedern ist daher häufig der wichtigste Grund für die Pflege der polnischen Sprache: *„Nach dem Tod meines Vaters, der als Einziger in der Familie über keine Deutschkenntnisse verfügte, gab es für die Kinder auch keine Motivation, Polnisch zu lernen [...] Mit der ganzen Familie konnten sie sich ja auf Deutsch verständigen [...]“* (Interview Nr. 4, Z. 290-293). Ein Student blickt zurück: *„[...] meine Großeltern mütterlicherseits kommen aus Polen, die haben auch in Polen gewohnt, die habe ich nur einmal im Jahr gesehen, mit denen habe ich natürlich Polnisch gesprochen. Mit meiner Oma, die mitgekommen ist, hab ich, wie gesagt, ich Deutsch und sie Polnisch (lacht). Ne also ich hab auf Deutsch geantwortet.“* (zit. nach Zydek 2012, S. XVII; Typ 2)

In diesem Zusammenhang lässt sich schlussfolgern, dass je häufiger und intensiver die Kontakte zu polnischen einsprachigen Verwandten sind, desto mehr motiviert sind die Kinder, die polnische Sprache zu erhalten: *„[...] mittlerweile seitdem meine Großeltern verstorben sind, war ich gar nicht mehr da. Also schon seit drei Jahren war ich gar nicht mehr da und ich weiß nicht, ob sich das ändern wird.“* (zit. nach Zydek 2012, S. LXVII)

Die Eltern, die nach dem Beitritt Polens zur Europäischen Union (2004) in die Bundesrepublik Deutschland eingereist waren, richten sich zunehmend nach der neueren

Theorie, nach der man die Sprache mit den Kindern zu sprechen hat, die man am besten beherrscht: *„Im Kindergarten und später in der Schule wurde mir ausdrücklich empfohlen, mit den Kindern nicht Deutsch zu sprechen [...] Statt den Kindern ein fehlerhaftes Deutsch beizubringen, sollte ich dafür sorgen, dass meine Kinder durch häufige Kontakte zu deutschsprachigen Gleichaltrigen Zugang zu der deutschen Sprache bekommen und dadurch von deutschen Kindern ein korrektes Deutsch erwerben [...]“* (Interview Nr. 3, Z. 168-172) Sie entscheiden sich überwiegend für die polnische Sprache, die sie ihren Kindern in der Regel in der mündlichen Form beibringen (Typ 3). Von dem Bildungsniveau, der Motivation und dem Engagement dieser Eltern – vor allem der Mutter – hängt es ab, ob die mündlichen Polnischkenntnisse der Kinder um die Lese- und Schreibfertigkeiten erweitert werden (Typ 4).

Die deutsche Sprache haben viele erst im Kindergarten gelernt: *„[...] direkt, wo wir aus Polen nach Deutschland gekommen sind, wurde ich im Kindergarten eingeschrieben und kann mich eigentlich noch ganz gut dran erinnern, dass die ersten Tage und Wochen halt ziemlich schwierig waren, weil ich halt kein Wort Deutsch konnte. Gar nichts. Wir hatten vorher überhaupt nie Deutsch gesprochen.“* (zit. nach Zydek 2012, S. III) Hier können sich die Kinder je nach sprachlichem Verhalten der Eltern zu Typ 2, 3 oder Typ 4 entwickeln.

Die Migrantenkinder, die im Kindergartenalter nach Deutschland gekommen sind, haben nach einer relativ kurzen Zeit Deutsch im Kindergarten auf einem ausreichenden Niveau erworben und konnten ihre sprachlichen Defizite noch vor der Einschulung ausgleichen. Ihre sprachliche Integration verlief unauffällig. Die anfänglichen Probleme mit dem Erwerb der deutschen Sprache konnten in der Regel nach etwa einem Jahr bewältigt werden: *„[...] wie gesagt ich bin mit fünf Jahren nach Deutschland gekommen, ich wurde mit sechs eingeschult und ich kann mich nicht dran erinnern und die Zeugnisse, die ich auch bekomme, spiegeln das auch wieder oder bekommen habe, spiegeln das auch wieder, dass ich eigentlich gar keine Probleme hatte mit der deutschen Sprache.“* (zit. nach Zydek 2012, S. 53)

Kinder, die im Grundschulalter nach Deutschland zugewandert sind, wurden ungeachtet der fehlenden Deutschkenntnisse direkt eingeschult. An einigen Grundschulen wurden spezielle intensive Deutschförderkurse angeboten. Dort konnten sich die Kinder in der

Regel innerhalb eines Jahres die notwendigen Deutschkenntnisse aneignen. Am Anfang hatten insbesondere die älteren in Polen geborenen SchülerInnen neben den fehlenden Deutschkenntnissen große Schwierigkeiten, sich auf die freien Unterrichtsformen in Deutschland umzustellen, zumal sich Schulanforderungen in Polen von den deutschen Anforderungen deutlich unterscheiden. In der Schule gab es sowohl LehrerInnen, die Interesse für Zweisprachigkeit der SchülerInnen zeigten: *“[...] meine Lehrer haben dann oft versucht auch im Deutschen so zum Beispiel zu fragen, wie ist das dann im Polnischen?”* (zit. nach Zydek 2012, S. XII), als auch solche, deren Verhalten von Vorurteilen gegen SchülerInnen nichtdeutscher Herkunft geprägt war: *„[...] gab’s sogar beide Versionen. Da hat man schon gemerkt find ich, dass einige total locker und super, dass man diesen Hintergrund hatte, und man wurde da besser angenommen als andere Schüler, dass man beide Sprachen konnte, dass man vermitteln konnte und halt einen anderen Zugang zur Schule hatte und Verständnis von Schule und Bildung hatte, durch das Elternhaus geprägt zum Beispiel. Aber es gab auch Lehrer, wo ich meine, die haben bewusst gesehen, der ist jetzt nicht aus Deutschland und ich glaub dem gebe ich jetzt mal die drei, eher als ich das irgendwie fördern würde. Also ich glaub schon, dass es auch Vorurteile da gab. Besonders in der Grundschule weiß ich noch meine Lehrerin, die hat es auch bewusst auf andere Schüler abgesehen. Das war, glaub ich schon Absicht.“* (zit. nach Zydek 2012, S. XXVII; Typ 3/4)

Wegen fehlender Deutschkenntnisse waren viele im Grundschulalter eingereiste Migrantenkinder als ‚Seiteneinsteiger‘ anfangs nicht in der Lage, dem Unterricht in der deutschen Sprache zu folgen: *„Ich kam in Deutschland direkt in die dritte Klasse. Ich bin das ganze Schuljahr hingegangen, hab‘ kein Wort verstanden und nichts gelernt [...] Dort hat sich niemand für mich interessiert [...] Ein Jahr habe ich nichts gemacht, dann haben wir die Schule gewechselt [...] Ich musste die dritte Klasse wiederholen. Der Anfang war echt schwierig [...]“* (Interview Nr. 1, Z. 12-15). Die fehlenden Deutschkenntnisse wirkten sich auf die Schulleistungen in allen Fächern aus und hatten in vielen Fällen am Ende der Grundschulzeit eine Hauptschulempfehlung zur Folge.

Wurden seitens der Lehrpersonen die mangelnden Sprachkenntnisse als fehlendes Interesse bzw. mangelnde Intelligenz interpretiert, mussten die SchülerInnen entweder eine Klasse wiederholen oder die Schule wechseln. Viele Eltern haben Nachhilfeunterricht in Deutsch für ihre Kinder privat bezahlt, damit sie ihr Deutsch verbessern und die

aufgelegten Hausaufgaben ausführen konnten. Als am Ende der Grundschulzeit die Schulempfehlungen für die Zuweisung auf eine weiterführende Schule ausgestellt wurden, bekamen diejenigen SchülerInnen, die wegen schlechterer Sprachkenntnisse am Unterricht weniger aktiv teilgenommen und ihre sprachlichen Defizite nicht nachgeholt hatten, in der Regel eine Hauptschulempfehlung. Häufig waren die Eltern über die Zuweisung an eine Hauptschule sehr bestürzt, zumal die Kinder relativ gute Noten in den Fächern hatten, und sie bis dahin nicht darüber informiert wurden, dass die vorgenommene Sprachförderung anscheinend nicht effektiv war (Typ 3/4).

An die Hauptschulen wurden wegen ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse und mangels anderer Alternativen auch die Seiteneinsteiger verwiesen, die in Polen die Grundschule absolvierten. Die Ursache dafür liegt einerseits darin, dass mangelnde Deutschkenntnisse den Zugang zu Realschule oder Gymnasium erschweren und andererseits, dass spezielle Deutschförderklassen für Migranten meistens an Hauptschulen eingerichtet sind (vgl. Roll 2003, S. 38).

„Polnische“ SchülerInnen *„sind intelligent, ehrgeizig, fleißig, diszipliniert und lernen schnell.“* (Interview Nr. 6, Z. 525-526) Ihre Eltern legen einen großen Wert auf Bildung. Sie wehren sich gegen jegliche Diskriminierung ihrer Kinder in der Schule und unterstützen sie aktiv in Bildungsfragen. Eine Hauptschule als die Schulform mit dem niedrigsten Bildungsniveau wird von polnischen Migranten oft mit Schulversagen in Verbindung gebracht und deswegen abgelehnt: *„Die Eltern wünschen sich häufig, dass ihre Kinder ein Gymnasium besuchen und mussten in vielen Fällen darum kämpfen, damit sie am Ende der Grundschulzeit eine entsprechende Schulempfehlung bekommen. In der Regel streben die ‚polnischen‘ Jugendlichen das Abitur an.“* (Interview Nr. 6, Z. 526-529) Dieses Bewusstsein, nicht in eine der Familienherkunft, sondern den kognitiven Fähigkeiten entsprechende Schullaufbahn eingegliedert zu werden, hängt mit dem Bildungsniveau zusammen: Eltern aus bildungsarmen Verhältnissen stellen die Entscheidung der Schule nicht in Frage. Sie glauben an ‚die Autorität‘ der Institution Schule und sind anhand eigener Erfahrung nicht dazu in der Lage, Entscheidungen der Lehrperson anzuzweifeln.

Der weitaus überwiegende Anteil der Migranten mit polnischsprachigem Hintergrund spricht zu Hause auch Polnisch, auch wenn hin und wieder deutsche Wörter in die

Kommunikation einfließen. Polnisch wird in den Familien am meisten gesprochen, wenn beide Eltern in Polen geboren sind. Interessanterweise dominiert die polnische Sprache ausschließlich in der Kommunikation mit der Mutter und den Großeltern mütterlicherseits und wird nur dann gepflegt, wenn die Mutter in Polen geboren ist (Typ 3/4). Mit dem Vater wird sowohl Deutsch als auch Polnisch gesprochen. In der Konstellation ‚*polnischer Vater – deutsche Mutter*‘ wird die polnische Sprache in der Regel aufgegeben. Eine vierzehnjährige Gesprächspartnerin hat dafür folgende Erklärung: *„In meiner Klasse gibt es ein Mädchen, deren Vater aus Polen stammt und ihre Mutter eine gebürtige Deutsche ist. Das Mädchen spricht kein Polnisch, obwohl der Vater Pole ist und die ganze Verwandtschaft väterlicherseits in Polen wohnt [...] Ich kann mir das nur damit erklären, dass der Vater arbeiten geht, während die Mama mit dem Kind zu Hause bleibt und ihm ihre Muttersprache Deutsch beibringt.“* (Interview Nr. 3, Z. 203-205; Typ 1/2)

Allerdings kann auch in der Kommunikation mit der Mutter der Mangel an Konsequenz und Durchsetzungsvermögen der Mutter zur Dominanz der deutschen und Aufgabe der polnischen Sprache führen: *„[...] mit meiner Mutter haben wir anfangs Polnisch gesprochen. Nachdem ich im Kindergarten angefangen hab‘, haben wir aufgehört Polnisch zu sprechen und haben nur noch Deutsch gesprochen. Also würde dann sagen, ich sag mal, ich glaub mit drei oder so dreieinhalb, haben wir nur noch Deutsch gesprochen zu Hause.“* (zit. nach Zydek 2012, S. 40; Typ 2)

Im alltäglichen Sprachgebrauch der ‚polnischen‘ Migrantenkinder überwiegt eindeutig die deutsche Sprache. Untereinander sprechen die Kinder in der Regel ausschließlich Deutsch. Der polnische Priester kommentiert diese Entwicklung wie folgt: *„Die Tatsache ist, dass die Umgebungssprache die Familiensprache ‚vertreibt‘. Charakteristisch ist, dass die Migrantenkinder in Deutschland untereinander Deutsch sprechen. Ich kann beobachten, dass beispielsweise die polnischsprachigen Messdiener mit mir Polnisch, aber untereinander überwiegend Deutsch sprechen.“* (Interview Nr. 6, Z. 481-484)

Die Mehrheit der ‚polnischen‘ Migrantenkinder spricht am liebsten Deutsch (vgl. Kapitel 6.1.2.3). Mit den Geschwistern, den SchulfreundInnen sowie mit den besten FreundInnen nach der Schule wird – unabhängig von der Staatsangehörigkeit und von der Familiensprache – vornehmlich Deutsch gesprochen (vgl. Kapitel 6.1.2): *„Wir spre-*

chen eigentlich nur noch Deutsch miteinander, weil es einfach schneller und einfacher für uns ist.“ (zit. nach Zydek 2012, S. IV)

In der Regel werden ‚polnische‘ Migrantenkinder so stark von der deutschen Umgebungssprache beeinflusst, dass sie – insbesondere, wenn die Eltern auch Deutsch sprechen – für die Verwendung der Muttersprache ihrer Eltern keine Motivation mehr sehen und zunehmend die deutsche Sprache auch zu Hause bevorzugen: *„Im Laufe der Zeit habe ich festgestellt, dass die Kinder gar nicht mehr Polnisch sprechen wollten, weil es für sie bequemer war, Deutsch zu sprechen [...]“* (Interview Nr. 4, Z. 288-290). Häufig verfügen ‚polnische‘ Migrantenkinder über rezepive Polnischkenntnisse und antworten ihren polnischsprachigen Eltern auf Deutsch. Zu dieser Entwicklung sagt der polnische Priester: *„Für ganz typisch halte ich folgende Situation: Eine Mutter mit ihrer Tochter unterhalten sich auf der Straße. Die Mutter spricht Polnisch und ihre Tochter antwortet ihr auf Deutsch. Und sie verstehen sich [...] Auf diese Weise verläuft die Kommunikation zwischen den Generationen. Zu Hause sieht das ähnlich aus: Die Kinder sprechen die Eltern auf Deutsch an und die Eltern antworten ihnen auf Polnisch.“* (Interview Nr. 6, Z. 451-456) Ein Studierender erinnert sich: *„[...] bis ich eigentlich in der Grundschule war und dann war es eigentlich so, ich hab Deutsch gesprochen mit meinen Eltern und sie mit mir Polnisch, also sie haben mich auf Polnisch was gefragt, und ich hab auf Deutsch geantwortet. Das fiel mir einfach mit der Zeit einfach viel einfacher.“* (zit. nach Zydek 2012, S. 39)

Von der Motivation und Entschlossenheit der Eltern hängt die weitere Sprachentwicklung der Kinder ab: Wenn die Eltern zu Hause konsequent Polnisch sprechen und dem Kind das Gefühl vermitteln, dass die polnische Sprache für sie wertvoll ist, wird das Kind mindestens mündlich die Sprache erwerben (Typ 3). Haben die Eltern höhere Ansprüche und verfügen über ausreichende Beharrlichkeit, können sie ihre Kinder auch für polnische Schriftlichkeit begeistern (Typ 4).

Die meisten ‚polnischen‘ SchülerInnen haben Polnisch von ihren Eltern ausschließlich zu Hause gelernt: *„[...] gelernt nicht wirklich im Sinne vom Hinsetzen und Lernen, sondern zu Hause mit Familie und Freunden, die man zu Hause hatte, hat man Polnisch gesprochen. Immer: Alltagsdinge und dann als es hieß zur Schule gehen, Tür zu, war man im deutschen Reich und hat man Deutsch gesprochen mit Freunden und Lehrern und allen.“* (zit. nach Zydek 2012, S. 38) Es ist daher nicht verwunderlich, dass eine

große Mehrheit angibt, in der polnischen Sprache die Fertigkeiten *Hörverstehen* und *Sprechen* viel besser als *Lesen* und *Schreiben* zu beherrschen.

Obwohl sie größtenteils weder am Muttersprachlichen Unterricht Polnisch teilnehmen noch in einer anderen Form zusätzlich Polnisch lernen (vgl. Kapitel 6.1.2.4), verfügen die meisten ‚polnischen‘ Migrantenkinder über sehr gute bzw. mittelmäßige Polnischkenntnisse. Nach eigener Einschätzung können die ‚polnischen‘ SchülerInnen meist sehr gut Polnisch verstehen und sehr gut Polnisch sprechen. Die Mehrheit verfügt zusätzlich über polnische Lese- und Schreibkenntnisse (Typ 4). Die größte Differenz im Vergleich der einzelnen Fertigkeiten besteht bei der Einschätzung der Schreibfertigkeit. Die geringste Differenz dagegen zeigt sich bei der Einschätzung der Fertigkeit im Sprechen und Verstehen der polnischen Sprache (vgl. Kapitel 6.1.2.5)

Polnisch wird vor allem zu kommunikativen Zwecken innerhalb der Familie verwendet (Typ 3). Für die Kommunikation zu Hause hilft Polnisch insbesondere den Migranteltern, die die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen und sich in der polnischen Sprache besser und differenzierter ausdrücken können: „[...] *zu Hause ist es auch angenehmer, weil die Eltern halt dementsprechend nicht so gute Deutschkenntnisse haben, da kann man vieles immer noch mit Polnisch ausgleichen.*“ (zit. nach Zydek 2012, S. 51) Mit dem Sprachverhalten der Eltern hängt ein weiterer wichtiger Aspekt zusammen: Wenn die Eltern als sprachlich defizitär wahrgenommen werden, kann es zum Autoritätsverlust der Eltern kommen.

Viele polnischsprachige Eltern sind sich des niedrigen Prestiges der polnischen Sprache bewusst: „*Viele Polnischsprachige fragen sich, wofür man in Deutschland die polnische Sprache gebrauchen kann. Das Prestige des Polnischen ist bei den polnischen Muttersprachlern sehr gering. Sie sehen in Polen keine Zukunft [...]*“ (Interview Nr. 6, Z. 540-541). Sie ziehen es vor, wenn ihre Kinder in der Schule traditionelle Bildungsfremdsprachen, wie z.B. Englisch oder Französisch erlernen. Polnischkenntnisse betrachten sie vielmehr als ein Kommunikationsmittel. Im Zeitalter der elektronischen Kommunikation gewinnt die Schriftlichkeit allerdings auch im Alltag immer mehr an Bedeutung, womit die große Anzahl der ‚polnischen‘ SchülerInnen mit polnischen Lese- und Schreibfertigkeiten zu erklären wäre. Die polnischen Lese- und Schreib-

fertigkeiten wirken sich wiederum auf die Englischkenntnisse positiv aus (vgl. Kapitel 6.1.3.1; Typ 4).

Die Polnischsprachigen stellen fest, dass sie dank ihrer Polnischkenntnisse mehr Bezug zu weiteren Fremdsprachen haben: *„Seit der dritten Klasse lerne ich Englisch. Dieses Jahr habe ich als meine zweite Fremdsprache Französisch gewählt. Ich bin ganz fest davon überzeugt, dass es mir durch die Kenntnis der polnischen Sprache leichter fällt, weitere Fremdsprachen zu lernen [...]“* (Interview Nr. 3, Z. 190-193).

Durch ihre Polnischkenntnisse haben die Polnischsprachigen nach eigener Einschätzung ein besseres Verständnis für andere Sprachen entwickelt: *„Sprachen waren dann so mein, das hab‘ ich mir immer ans Herz genommen, sehr wichtig für mich. Englisch, Französisch, Latein, hab ich alles durch gelernt und da hatte ich einfach so ein besseres Verständnis, weil ich dann im Vokabular auf Polnisch umgestiegen bin und mir das dann so Eselsbrücken gebaut hab und erklärt habe, weil es da Ähnlichkeiten im Wortschatz gab und so. Alleine durch so was hat‘ s mir dann geholfen. Aber ich glaub auch so, weil man immer hört, dass wenn man zwei Sprachen kann, hat man halt mehr irgendwie Synapsen verbunden und das ist besser.“* (zit. nach Zydek 2012, S. 54)

Der Einschätzung der Polnischsprachigen zufolge ist ihre Auffassungsgabe schneller und mehr geschult als bei einsprachig aufwachsenden Menschen. Die Zweisprachigkeit hat vielen das Erlernen weiterer Sprachen erleichtert: *„[...] ich bin, was Sprachen angeht, viel lockerer in Lernen. Ich hab dann weiter noch vier Sprachen in der Schule dazu gelernt. Und ich glaub schon, dass ich da lernintensiver und lernfähiger war.“* (zit. nach Zydek 2012, S. 54; Typ 3/4)

Die Definition des Begriffs ‚Muttersprache‘ fällt vielen jungen Menschen mit polnischsprachigem Hintergrund nicht leicht. *Potenziell* Polnischsprachige scheinen damit noch mehr Schwierigkeiten zu haben: *„Nach der strikten Definition des Begriffs müsste ich als die allererste Sprache, die ich von meiner Mutter gelernt hatte, Polnisch für meine Muttersprache halten. Polnisch habe ich jedoch verdrängt und jahrelang keinen Wert darauf gelegt [...] Gefühlsmäßig würde ich aber Polnisch nicht mehr als meine Muttersprache bezeichnen.“* (Interview Nr. 5, Z. 369-373) ‚Polnische‘ Migrantenkinder selbst stellen in den Gesprächen folgende Fragen: Geht es um die erste Sprache, die man gelernt hat oder die Sprache, die man besser beherrscht? Die Sprache, in der man sich

wohlfühlt, träumt und denkt? Oder ist das die Sprache der Eltern? Wie es scheint, bedeutet die Muttersprache für zugewanderte Personen nicht immer eine und dieselbe Sprache: *„Meiner Meinung nach ist meine Muttersprache Polnisch, weil das nun mal die erste Sprache ist, die ich gelernt hab, trotzdem würde ich sagen, dass Deutsch definitiv die Sprache ist, die ich wesentlich besser beherrscht.“* (zit. nach Zydek 2012, S. IV; Typ 3/4)

Einige bezeichnen die Muttersprache als die Sprache mit der sie aufgewachsen sind, die sie als Kinder gelernt haben und mit der sie ihre Gefühlswelt verbinden. Viele sehen Deutsch als ihre Muttersprache an, weil sie die deutsche Sprache besser beherrschen. Polnisch dagegen betrachten sie eher als die Sprache ihrer Eltern: *„[...] ja das ist schwierig, also ich würd sagen im Deutschen fühle ich mich auf jeden Fall sicherer, das ist die Sprache die ich beherrsche, mit der ich kommuniziere und Polnisch ist einfach ne Sprache, die meine Eltern sprechen.“* (zit. nach Zydek 2012, S. 48) Die Typenzugehörigkeit hängt in diesen Fällen davon ab, ob sich ihre Polnischkenntnisse auf den mündlichen Bereich beschränken (Typ 3) oder sie zusätzlich noch in Wort und Schrift vorhanden sind (Typ 4).

Die in Deutschland geborene und aufgewachsene Generation empfindet mehr Verbundenheit mit der deutschen Sprache: *„[...] also ich würd schon sagen, Deutsch ist meine Muttersprache ja. Weil ich’s überwiegend spreche auch. Und auch in Deutschland sag ich mal groß geworden bin. Ich fühle mich eigentlich wie ein Deutscher ja.“* (zit. nach Zydek 2012, S. 48)

Insbesondere bei Aussiedlern scheint die Unterscheidung zwischen Muttersprache und Heimatland eine besondere Bedeutung zu haben. Die älteren Aussiedler sind von schicksalsschweren Kriegsfolgen betroffen: Sie wurden zwar in Deutschland geboren, während ihrer Kindheit fand aber die Grenzverschiebung statt. Die deutschen Gebiete gehörten von Tag zu Tag nicht mehr zu Deutschland, sondern zu Polen. Gefragt nach ihrem Heimatland antworten die meisten Befragten, dass sie diesen Begriff mit dem Aufwachsen verbinden: *„[...] das Heimatland ist für mich ein Land, in dem man die meiste Zeit verbracht hat.“* (Interview Nr. 5, Z. 366-368) Das Heimatland wird häufig mit den Eltern und der Familie in Verbindung gebracht: *„Familie, das heißt eben meine*

ganze Familie und deswegen liegt da mein Herz drin.“ (zit. nach Zydek 2012, S. XLIII; Typ 3/4) Die meisten Befragten halten Deutschland für ihr Heimatland.

Obwohl die Mehrheit der ‚polnischen‘ Migrantenkinder in Deutschland geboren und aufgewachsen ist und Polen nur über ihre Familie kennenlernte, schätzt sie die polnische Tradition und die polnische Mentalität: *„[...] weiß nicht, ich fühle mich einfach da hingezogen. Es ist da anders als hier. Andere Mentalität, andere Bräuche, alles, alles einfach anders. Wie man Weihnachten feiert, und wie man Ostern feiert. Es ist einfach anders.*“ (zit. nach Zydek 2012, S. 47; Typ 3/4)

Regelmäßige Urlaubsreisen nach Polen sowie der Umgang mit polnischen Medien wirken sich positiv auf die polnischen Sprachkenntnisse aus (Typ 3/4). Die wichtigste Motivation für Polenbesuche sind in Polen lebende Verwandte, insbesondere Großeltern. Mit der polnischen Sprache hängt das Gefühl der Zugehörigkeit zu der polnischen Kultur zusammen (vgl. Kapitel 3.2.2). Bei den *potenziell* Polnischsprachigen fehlt dieses Gefühl vollständig (Typ 1): *„[...] mich verbindet mit Polen eigentlich nichts. Das liegt natürlich einerseits an der Erziehung, an der Sache, wie meine Kindheit, mein Leben verlaufen ist. Ich kenne niemanden in Polen außerhalb, wie gesagt, die ein paar Familienteile. Ich hab auch keine Freunde oder Bekannte da ansonsten dementsprechend habe ich auch keinen Bezug.*“ (zit. nach Zydek 2012, S. 49)

Die Mehrheit der *potenziell* Polnischsprachigen bedauert, dass sie kein Polnisch sprechen kann und macht ihren Eltern deswegen im Nachhinein Vorwürfe (Typ 2): *„[...] oh, die hätten mit mir regelmäßig Polnisch sprechen müssen. Die hätten mir wahrscheinlich ja polnische Geschichten vorgelesen, oder auch polnisches Fernsehen gucken lassen, können, müssen, wie auch immer und hätten mir auch polnische Bücher früher geben müssen. Mittlerweile denk ich, es ist zu spät. Jetzt können sie nicht mehr viel machen.*“ (zit. nach Zydek 2012, S. 41) Die *potenziell* polnischsprachigen Jugendlichen beklagen, dass ihre Eltern die einfache natürliche Möglichkeit, den Kindern Polnisch beizubringen, nicht genutzt haben (Typ 2): *„[...] ich find‘s auch ein bisschen schade, dass meine Eltern mich nie irgendwie in ‘ne polnische Schule geschickt haben, weil das ist ‘ne Sprache die man sprechen hätte können und das auch einfach, weil man hat ja direkt die Kontakte ne zu Polen.*“ (zit. nach Zydek 2012, S. XIX) Der Verzicht auf die vorhandenen Ressourcen wird von den ‚polnischen‘

Befragten als eine ungenutzte Chance empfunden: „[...] *ich find das einfach schade, wenn man die Möglichkeit hat, seinen Kindern zwei Sprachen beizubringen, dass man das auch nicht nutzt.*“ (zit. nach Zydek 2012, S. 51; Typ 1/2)

Die Mehrheit der Essener Migrantenkinder mit polnischsprachigem Hintergrund spricht zwei Sprachen: Polnisch als Familiensprache und Deutsch als Umgebungssprache (Typ 3/4). Es fällt ihnen leicht, zwischen den beiden Sprachen zu wechseln und die Entsprechungen in der jeweiligen Sprache zu finden. In erstaunlich vielen Fällen verfügen sie auch über polnische Lese- und Schreibkenntnisse (Typ 4). Da die meisten die polnische Sprache nur zu Hause in der Regel von ihrer Mutter erwerben, belegt diese Tatsache die Einstellung zur Schriftlichkeit und einen hohen Bildungsanspruch, der von den polnischen Müttern vertreten und realisiert wird.

Für alle Befragten bringt die Mehrsprachigkeit – unabhängig davon um welche Sprache es sich handelt – nur Vorteile: „[...] *Ich finde, dass jede Sprache ein Reichtum ist. Und zwar wirklich jede Sprache, egal ob Polnisch, Russisch oder Französisch. Man weiß ja nicht, wann man die Sprache in der Zukunft gut gebrauchen kann. Zum Beispiel war der Ehemann meiner Kollegin, Ingenieur, nach seinem Studium lange auf der Arbeitssuche [...] Er hat letztendlich nur deswegen eine Stelle bekommen, weil er in seinem Lebenslauf angegeben hatte, dass er über Polnisch- und Russischkenntnisse verfügt.*“ (Interview Nr. 1, Z. 53-58)

Eine Sprache wird von den Befragten als Macht und der Bilingualismus – angesichts der heutigen Weltpolitik und der beruflichen Mobilität – als ein Gewinn und eine Stärke in der multikulturellen Gesellschaft angesehen: „[...] *meine Einstellung ist es natürlich immer vorteilhaft mehrere Sprachen zu sprechen. Gerade, wenn Europa immer weiter zusammenwächst, kann es nicht verkehrt sein, sich mit allen Leuten, die zufällig vor die Füße geworfen werden, sich auch verständigen zu können und es ist immer von Vorteil. Ob jetzt im Beruf im Privatleben oder sonst wie. Und da hätte ich mir natürlich gewünscht das auch von früher schon gelernt zu haben. Und so habe ich jetzt nicht die Möglichkeit.*“ (zit. nach Zydek 2012, S. 50) Potenziell Polnischsprachige bereuen dagegen zwar, dass sie kein Polnisch sprechen können, bezweifeln aber gleichzeitig, dass sie ohne Aufgabe des Polnischen die deutsche Sprache genauso gut erlernt hätten: „*Ich bereue aber nicht, dass ich die deutsche Sprache so intensiv gelernt und sie so ernst*

genommen hatte [...] Ich glaube nicht, dass es so gut mit zwei Sprachen geklappt hätte [...]“ (Interview Nr. 5, Z. 388-390). Diese Vorurteile scheinen bei Aussiedlern besonders stark ausgeprägt zu sein (vgl. Kapitel 3.2.2.1)

Die eigene Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit gilt für die jungen Menschen mit polnischsprachigem Hintergrund als eine zusätzliche Entfaltungsmöglichkeit, die den Kindern nicht verwehrt werden sollte (Typ 3/4). Dazu sagt ein Studierender „[...] *das ist, ich glaube das Schlimmste, was man einem Kind antun kann, wenn es dann erwachsen wird und merkt, es hätte noch 'ne zweite Sprache lernen können, aber die Eltern haben es einem irgendwie nicht möglich gemacht.*“ (zit. nach Zydek 2012, S. 51)

Die meistens in Deutschland geborenen ‚polnischen‘ SchülerInnen fühlen sich in die deutsche Gesellschaft gut integriert, was auch daran liegen mag, dass sich der Integrationsprozess bei Kindern wesentlich schneller und einfacher vollzieht als bei Erwachsenen: „*Im Kindesalter ist dieses Verhalten ganz natürlich: Kinder wollen nicht anders sein, sie wollen dazu gehören, sie möchten mit anderen Kindern spielen. Aus diesem Grund wollen sie zur Mehrheit gehören und sich nicht ausgeschlossen fühlen. Zu Hause kann eine andere Sprache gesprochen werden. Sobald man aber die Wohnung verlässt, muss man in der Lage sein, sich zu verständigen. Anders funktioniert die Kommunikation nicht. Ohne Kommunikation ist auch das Miteinander nicht möglich.*“ (Interview Nr. 5, Z. 396-402)

Die meisten Befragten haben wegen ihrer polnischen Herkunft und ihrer Zweisprachigkeit keine Diskriminierungen erfahren (Typ 3/4). Von einem Diskriminierungsfall berichtete interessanterweise die Mutter eines *potenziell* Polnischsprachigen: „*Vor drei, vier Jahren hat mein Sohn nicht eine Deutschnote bekommen, die man gerne gehabt hätte. Dann hat die Lehrerin ihn gefragt – vermutlich von meinem polnischen Akzent beeinflusst – welche Sprache bei ihm zu Hause gesprochen wird [...] Sie hatte offensichtlich angenommen, dass er zu Hause Polnisch spricht und darin die Erklärung für seine etwas schwächere Leistung vermutet.*“ (Interview Nr. 4, Z. 277-281)

Jede neu erlernte Sprache gewährt einen Einblick in eine fremde Kulturwelt und bringt Verständnis für das tägliche Miteinander auf. Eine erfolgreiche Integration muss daher nicht mit Verzicht auf die Muttersprache verbunden sein: „*Die [Muttersprache, Anm.*

der Verf.] *muss man ja nicht aufgeben, wenn man dazu auch die Landessprache erlernt und sich so kulturell anpasst, dann passt das [...]*“ (Interview Nr. 4, Z. 319-320).

Die Integration kann nach Ansicht der Befragten dadurch gefördert werden, dass auf andere Personen Rücksicht genommen und in der Öffentlichkeit Deutsch gesprochen wird. Man sollte, wenn nötig, zwischen den Sprachen wechseln: *„Ich meine, dass man die Sprachen trennen und den Sprachgebrauch von der Situation abhängig machen sollte. Man kann nicht z.B. in einer deutschen Institution anfangen, Polnisch zu sprechen, weil das auch nicht viel bringt [...] Man sollte die Grenzen kennen und sich durchaus zu eigenen Wurzeln bekennen, man sollte aber nicht damit übertreiben und das nicht übermäßig überall zur Schau zu stellen [...]*“ (Interview Nr. 2, Z. 127-131)

In diesem Sinne spricht sich die Mehrheit der Befragten für die Verwendung der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit aus: *„Ich bevorzuge die Anpassungsvariante, d.h. in Deutschland ist in der Öffentlichkeit Deutsch zu sprechen. Wenn ich durch die Stadt laufe und fremde Sprachen höre, dann ist das für mich erst mal der Eindruck, das sind Touristen [...] Würde ich so gar nicht als Einheimische oder halt als Essener identifizieren.“* (Interview Nr. 5, Z. 375-378) Bedingt durch großen Integrationswillen sprechen viele ‚polnische‘ Migranten in der Öffentlichkeit Deutsch: *„Wir haben uns von Anfang an bemüht, in der Öffentlichkeit nur Deutsch zu sprechen [...] Wir wollten unbedingt so schnell wie möglich die deutsche Sprache erlernen und haben deswegen überall versucht, Deutsch zu sprechen [...] Und was ich betonen möchte, ist, dass man dadurch auch etwas im Leben erreichen konnte [...] Ich musste mein Abitur in Deutschland wiederholen und habe Medizin studiert. Das wäre nicht möglich gewesen, wenn man die deutsche Sprache nicht erlernt hätte.“* (Interview Nr. 4, Z. 254-260)

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für die Befragten eine der wichtigsten Bedingungen für eine erfolgreiche Integration der Migranten in Deutschland: *„Am allerwichtigsten für die Integration ist für mich persönlich die Landessprache. Es ist für die erfolgreiche Integration durchaus möglich, beide Sprachen zu pflegen. Man muss die Landessprache auch nicht akzentfrei beherrschen, aber jeder sollte sich verständigen können [...] Ich habe hier zum Beispiel türkische Nachbarn. Sie sind dreißig Jahre in Deutschland. Und wenn meine Nachbarin mit mir spricht, ich verstehe sie nicht. Sie spricht so gebrochen Deutsch, und sie lebt wirklich seit dreißig Jahren hier. Sie hat zwei Kinder, die sehr gut Deutsch sprechen.“* (Interview Nr. 5, Z. 379-387)

Den vorstehenden Daten lässt sich zusammenfassend entnehmen, dass die befragten Migranten mit polnischsprachigem Hintergrund der Integration eine große Bedeutung beimessen. Alle Befragten sind sich darüber einig, dass man die Landessprache beherrschen und sich kulturell anpassen sollte. Solange die beiden Grundvoraussetzungen erfüllt sind, betrachten sie jede weitere Sprache als persönliche Bereicherung, die dem Integrationsprozess nicht nur keinesfalls im Wege steht, sondern ihn eher fördert: „[...] ich finde es gut, wenn mehrsprachig aufgezogen wird, solange man ich sag mal die Heimatsprache gut beherrscht und damit keine Probleme hat, finde ich gut, dass man andere Sprachen lernt. Das ist, glaube ich, nur hilfreich [...]“ (zit. nach Zydek, S. 50; Typ 3/4).

Da sich die Polnischsprachkenntnisse der ‚polnischen‘ Migrantenkinder in unterschiedlichen, hauptsächlich von dem Sprachverhalten der Eltern bestimmten, Rahmenbedingungen entwickelt haben, können sie sich im Hinblick auf ihren Sprachgebrauch stark voneinander unterscheiden: Die ‚polnischen‘ SchülerInnen haben die polnische Sprache entweder nicht erworben (Typ 1), verlernt (Typ 2), oder sie wurde ihnen nur mündlich (Typ 3) oder in Wort und Schrift beigebracht (Typ 4).

Die Merkmale des Sprachgebrauchs der polnischsprachigen Schülerschaft, die ihren Spracherhalt oder Sprachverlust beeinflussen, können verallgemeinernd zu den anfangs benannten vier Typen zusammengefasst werden:

Typ 1: Fehlender Bezug zu polnischer Sprache

Fehlender Bezug zu polnischer Sprache ist charakteristisch für Kinder von Migranten, die im Hinblick auf ihre Herkunft persönliche Benachteiligungen bzw. Diskriminierungen erfahren haben.

Typische Merkmale:

- große Verbundenheit mit Deutschland,
- vollständige Assimilation,
- praktisch kein Kontakt mit dem Herkunftsland ihrer Eltern Polen,
- keine Polnischsprachkenntnisse (bedingt durch eine vollständige und bewusste Aufgabe der polnischen Muttersprache seitens der Eltern),
- Selbstidentifikationsprobleme und Suche nach eigenen Wurzeln im Erwachsenenalter können nicht ausgeschlossen werden.

Typ 2: Verlust⁵³ der polnischen Sprache

Der Verlust der polnischen Sprache ist charakteristisch für viele Aussiedlerfamilien bzw. binationale Familien, in denen mit den Kindern ausschließlich Deutsch gesprochen wird.

Typische Merkmale:

- große Verbundenheit mit Deutschland,
- häufig stark ausgeprägter Assimilationswille,
- sporadische bis keine Kontakte mit dem Herkunftsland ihrer Eltern Polen,
- häufig ausschließlich rezeptive Polnischkenntnisse (bedingt teilweise durch ein unsystematisches Sprachverhalten der polnischsprachigen Eltern oder Rücksichtnahme auf den deutschsprachigen Ehepartner),
- häufiges Bedauern über diesen Zustand sowohl seitens der Eltern als auch der Kinder im Nachhinein,
- Selbstidentifikationsprobleme und Suche nach eigenen Wurzeln im Erwachsenenalter wahrscheinlich.

Typ 3: Erhalt der polnischen Sprache ausschließlich im mündlichen Bereich

Der Erhalt der polnischen Sprache ausschließlich im mündlichen Bereich ist charakteristisch für Migrantenkinder, deren Eltern nicht über gute Deutschkenntnisse verfügen bzw. in Polen Dialekt gesprochen haben.

Typische Merkmale:

- größere Verbundenheit mit Deutschland als mit Polen,
- ausschließlich mündliche Polnischsprachkenntnisse,
- Erhalt der polnischen Sprache hauptsächlich zum Zweck der Kommunikation mit monolingualen Familienmitgliedern,
- im Erwachsenenalter häufig verspürtes Bedürfnis eines systematischen Erwerbs der polnischen Sprache auch in Schrift.

⁵³ Der Sprachverlust kann unterschiedliche Ausprägungen haben, die von gar keinen bis zu guten rezeptiven Polnischkenntnissen reichen.

Typ 4: Erhalt der polnischen Sprache in Wort und Schrift

Der Erhalt der polnischen Sprache in Wort und Schrift ist charakteristisch für Kinder von gut ausgebildeten Migranten, die großen Wert auf Bildung legen.

Typische Merkmale:

- zweisprachige Orientierung an Deutschland und Polen,
- häufige Kontakte zu Polen und Pflege polnischer Kultur und Tradition,
- Entwicklung von ‚hybriden‘ Identitäten.

Die Mehrheit der in Essen lebenden SchülerInnen mit polnischsprachigem Hintergrund ist unerwartet dem Typ 4 zuzuordnen: Sie verfügt über polnische Lese- und Schreibkenntnisse, auch wenn sie auf unterschiedlichem Niveau entwickelt sind. Dieses Ergebnis kann wegen der überdurchschnittlich großen Anzahl von den in der untersuchten Stadt Essen lebenden Aussiedlern nicht verallgemeinert werden. Aus diesem Grund wären weiterführende vergleichende Untersuchungen in anderen Kommunen notwendig.

Durch ihre Eltern und die polnische Familiensprache haben viele ‚polnische‘ Migrantenkinder das Gefühl, eine doppelte Heimat zu haben. Daheim ist mehr Polen, draußen mehr Deutschland. Sie wachsen zweisprachig auf und fühlen sich in beiden Ländern wohl. Ein Rezept für eine erfolgreiche Integration formuliert ein ‚polnischer‘ Student wie folgt: *„[...] wenn ich sage, ich möchte an Schule teilnehmen, ich möchte am täglichen Einkauf teilnehmen und so, mit Geschäftspartnern sprechen so was, dann muss ich natürlich mich an deutsches System anpassen und darf jetzt nicht anfangen Polnisch zu reden, wenn ich einen polnischen Kollegen habe oder so, weil das gehört sich einfach nicht. Aber die müssen auch Respekt davor haben, dass ich meine polnischen Traditionen, meine polnischen Wörter habe, dass ich sage, so ist das nicht üblich bei mir im Land oder in meiner Kultur deswegen mach ich's nicht. Dann ist man erfolgreich integriert, wenn man dieses geschafft hat, dieses Zwischending.“* (zit. nach Zydek 2012, S. 25)

RESÜMEE

„Wenn es eine echte Integration gibt, dann wird sie mehrsprachig sein.“

Ján Figel (Europäisches Parlament 2005, S. 8)

Der Einwohnerdatei der Stadt Essen⁵⁴ zufolge stellen Migranten mit polnischem Migrationshintergrund mit rund 36.000 Personen die größte Migrantengruppe in Essen. Die ‚polnischen‘ Migranten haben sich dabei so gut in die deutsche Gesellschaft integriert, dass sie in ihrer Größe nicht wahrgenommen werden und auch als ethnische Gruppe nicht besonders in Erscheinung treten (vgl. Kapitel 3.2). Man könnte daher annehmen, dass insbesondere bei der in Deutschland geborenen Migrantenkindergeneration Polnischkenntnisse nicht mehr vorhanden sind.

Die Ergebnisse der vorliegenden Dissertationstudie zeigen allerdings, dass die ‚polnischen‘ Migrantenkinder größtenteils einen sehr hohen Grad an polnischsprachiger Vitalität aufweisen und am Erhalt der polnischen Sprache und Kultur mehrheitlich interessiert sind. Unerwartet beherrscht dabei die Mehrheit der ‚polnischen‘ Schülerschaft die polnische Sprache nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich (vgl. Kapitel 6.1.2.5). Im Zeitalter der elektronischen Kommunikation scheint sich die Schriftlichkeit für zwischenmenschliche Kontakte gerade bei jüngeren Menschen ‚von alleine‘ zu entwickeln, auch ohne die traditionelle Lese- und Schreibdidaktik.

Die polnische Sprache wird meistens zu Hause von und mit der Mutter gelernt. Das Ziel des Spracherhalts bei den ‚polnischen‘ Migranten ist hauptsächlich die Pflege von Sozialbeziehungen zu ihren monolingualen polnischsprachigen Familienmitgliedern und Freunden. Im Altersfortschritt verliert die mitgebrachte Herkunftssprache (der Eltern) für Migrantenkinder an Bedeutung. Die Landessprache nimmt einen immer stärkeren Platz in der Familie ein, die Kinder sprechen überwiegend die Umgebungssprache. Im Kindergarten und in der Schule eignen sie sich Ausdrücke an, die sie in der Familiensprache nicht kennen und kommunizieren mit den Geschwistern und anderen Gleichaltrigen beinahe ausschließlich in der deutschen Sprache (vgl. Kapitel 6.1.2).

Nur eine bewusste konsequente zweisprachige Erziehung mit häufigen Kontakten zum Herkunftsland kann ein Migrantenkind dazu motivieren, seine Erstsprache weiter zu

⁵⁴ Die Einwohnerdatei der Stadt Essen (2012) enthält neben den Merkmalen ‚Nichtdeutsch‘ oder ‚Doppelstaater‘ weitere Merkmale, wie z.B. das Merkmal der Geburtsorte der Eltern und liefert dadurch differenzierte Informationen zum Migrationshintergrund der Essener Bevölkerung.

verwenden, zu pflegen und nicht aufzugeben. Die Hauptmotivation der ‚polnischen‘ Migrantenkinder für den Erhalt der polnischen Sprache sind ihre Kontakte nach Polen, vor allem zu ihren dort lebenden monolingualen Großeltern (vgl. Kapitel 6.1.3.4.3).

Von dem Sprachverhalten der Eltern und ihren Deutsch- und Polnischsprachkenntnissen sowie von der Häufigkeit der Kontakte mit polnischsprachigen Personen hängt das sprachliche Verhalten der Kinder ab. Ihre Polnischsprachkenntnisse unterscheiden sich stark voneinander: Das Spektrum reicht von keinen Polnischsprachkenntnissen über die mündlichen bis zu sehr guten Polnischsprachkenntnissen in Wort und Schrift (vgl. Kapitel 6.1.2.5).

Die meisten ‚polnischen‘ Eltern sind gut ausgebildet und streben für ihre Kinder eine höhere Bildung an. Sie wehren sich gegen einen möglichen Hauptschulbesuch ihrer Kinder und nehmen mit großem Engagement auf die weitere Bildungslaufbahn der Kinder Einfluss (vgl. Kapitel 6.2).

Die besuchte weiterführende Schulform gilt als wichtiger Indikator für den Schulerfolg und damit für die Integration. Anhand der vorliegenden Untersuchung konnten im Hinblick auf Schulerfolg zwischen den polnischsprachigen und *potenziell* polnischsprachigen Migrantenkindern, die die polnische Sprache entweder verlernt oder gar nicht erworben haben, keine Unterschiede festgestellt werden (siehe Kapitel 6.1.3.1). Der zweisprachige Ausbau der Kenntnis der polnischen Sprache in deutschsprachiger Umgebung scheint dem Schulerfolg der ‚polnischen‘ Migrantenkinder nicht im Wege zu stehen und ihre Chancen, höherwertige weiterführende Schulformen zu besuchen, nicht zu beeinträchtigen. Die polnischen Lese- und Schreibkenntnisse erhöhen überdies die Wahrscheinlichkeit für bessere Noten in der Fremdsprache Englisch (vgl. Kapitel 6.1.3.1.3). Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass Englischkenntnisse mit den polnischen Schreib- und Lesekenntnissen zusammenhängen und stützen damit die Befunde der DESI-Studie, die der mehrsprachigen Schülerschaft im Vergleich zu den einsprachigen SchülerInnen beim Erwerb einer weiteren (Fremd)Sprache Vorteile bescheinigen (vgl. Hesse/Göbel 2009, S. 286). Für die *potenziell* Polnischsprachigen bedeutet die Aufgabe der Herkunftssprache damit einen mehrfachen Verlust ohne jeglichen Ausgleich (vgl. Baur/Meder 1992, S. 131f.). Sie haben nicht nur unwiederbringlich die Chance auf die frühe Zweisprachigkeit verloren und sich durch diesen

Verlust nicht die (von den Eltern beabsichtigten) Vorteile verschafft, sondern auch neben dem Verlust der polnischen Sprache die positive Auswirkung auf den Erwerb der Fremdsprache Englisch eingebüßt (vgl. Kapitel 2.4.2) und die eigene Identitätsbildung gefährdet (vgl. Kapitel 2.4.3).

Den Ergebnissen dieser Dissertationsstudie zufolge hängen die Schulleistungen der ‚polnischen‘ Migrantenkinder und die von ihnen besuchte Schulform mit dem Bildungsniveau der Mutter zusammen (vgl. Kapitel 6.1.3.2). Das Sprachverhalten der Mutter ist nach dieser Untersuchung bei den Kindern mit polnischsprachigem Hintergrund der entscheidende Faktor für das Gelingen des bilingualen Spracherwerbs des Kindes (vgl. Kapitel 6.1.2.1).

Auch im Hinblick auf den Schulerfolg ist das Bildungsniveau der Mutter ein bedeutender Faktor und scheint eine wichtige Ursache für die Unterschiede zu anderen ethnischen Gruppen zu sein (vgl. Kapitel 2.2.1). Besonders deutlich wird das im kontrastiven Vergleich des Bildungsniveaus von zugewanderten Frauen polnischer und türkischer Nationalität. Während die Polinnen überdurchschnittlich häufig über hohe Bildung verfügen, sind die Türkinnen unter den Analphabeten mit 7,4% stark überrepräsentiert (vgl. Babka von Gostomski 2010, S. 13). Interessant erscheint in diesem Zusammenhang, dass dieses Verhältnis im Generationsverlauf ebenfalls erhalten bleibt: Die Mehrheit der Mütter der befragten Türkinnen hat keinen Schulabschluss, während die Mütter der befragten Polinnen über eine sehr gute Schulausbildung verfügen und zum großen Teil auch studiert haben (vgl. Babka von Gostomski 2010, S. 290ff.). Die Vermutung liegt nahe, dass die ethnischen Unterschiede mit Weitergabe von kulturellen Traditionen von Generation zu Generation und der herausragenden Rolle des familialen Bildungstransfers erklärt werden können.

Das Bildungsniveau der Mutter spiegelt sich in der von ihren Kindern besuchten Schulform wider: Die in dieser Studie untersuchte ‚polnische‘ Schülerschaft ist im Gegensatz zu den türkischen Migrantenkindern, die an Hauptschulen überrepräsentiert sind (vgl. Kultusministerkonferenz 2002, S. 28), zum großen Teil an Gymnasien und kaum an Hauptschulen vertreten (vgl. Kapitel 6.1.1.1).

Viele Mütter der türkischen Migrantenkinder, die im deutschen Bildungssystem besonders schlecht abscheiden, kommen im Rahmen der Familienzusammenführung

aus ländlichen Gegenden mit erheblichem Entwicklungsrückstand nach Deutschland (vgl. Seibert/Solga 2005, S. 375). Aufgrund ihrer Bildungsarmut und fehlender Deutschkenntnisse sind sie viel seltener erwerbstätig als deutsche Muttersprachlerinnen sowie Frauen anderer Nationalitätengruppen und bleiben in der Regel – auch mangels anderer Alternativen – zur Betreuung ihrer häufig kinderreichen Familie zu Hause. Sie geben aus diesem Grund ihre Kinder auch seltener als andere Nationalitätengruppen in den Kindergarten (von Below 2003, S. 66). Eine andere Ursache dafür sind, insbesondere in Westdeutschland, nicht flächendeckend zur Verfügung stehende Kindergartenplätze, die in erster Linie an Familien vergeben werden, bei denen beide Eltern erwerbstätig sind (vgl. Spiewak 2012).

Im Vergleich zu türkischen Migrantinnen sind polnische Migrantinnen viel besser ausgebildet, verfügen über bessere Deutschkenntnisse, haben weniger Kinder, sind neben der Kinderbetreuung teilzeitbeschäftigt (vgl. Babka von Gostomski 2010, S. 44) und nehmen – geprägt durch die sozialistische und postsozialistische Orientierung in Polen auf die Berufstätigkeit der Frauen – die Institution Kindergarten selbstverständlich in Anspruch (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006, S. 179). Auch wenn Mütter nicht erwerbstätig sind und das entsprechende Bildungsniveau haben, können sie die Kinder schulisch begleiten und bei den Schulaufgaben betreuen. In türkischen Familien werden diese Aufgaben in der Regel nicht von den Eltern, sondern von den älteren Geschwistern übernommen (vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006, S. 200). Eine kompetente Hilfe kann aber von den Geschwistern nicht immer gewährleistet werden (vgl. Kapitel 2.2.1).

In den meisten Befragungen wurde bei unterschiedlichem Bildungsniveau der Mutter und des Vaters der jeweils höherwertige Bildungsabschluss der Eltern erhoben (PISA 2009, S. 217). Auf diese Weise wird die Auskunft über die Bildung der Mutter durch die Bildung des Vaters relativiert und kommt in der Gesamtauswertung nicht klar zur Geltung. Im Falle der türkischen Migranten weist die Mutter ein niedrigeres Bildungsniveau aus als der Vater, bei polnischen Migranten ist es umgekehrt (vgl. Babka von Gostomski 2010, S. 78). Da die Mutter in der Regel ihre Kinder betreut, mehr Zeit als der Vater mit ihnen verbringt und ihre Kinder bei den Hausaufgaben unterstützt bzw. unterstützen könnte, ist es eine sich daraus ergebende Folge, dass das Bildungsniveau der Mutter den Schulerfolg ihrer Kinder maßgebend beeinflusst (vgl. Kapitel 6.1.3.2).

Die Elternfaktoren, die in den PISA-Studien zu einer Relativierung führen, entsprechen damit nicht den tatsächlichen familiären Einflussfaktoren.

Die ‚polnischen‘ Migrantenkinder in der zweiten Generation sprechen eindeutig besser Deutsch als Polnisch. Auf die Frage nach der von ihnen am liebsten gesprochenen Sprache haben die befragten SchülerInnen überwiegend die Antwort ‚Deutsch‘ gewählt (vgl. Kapitel 6.1.2.3). Die meisten von ihnen haben einen internationalen Freundeskreis, in dem die ethnische oder nationale Herkunft keine größere Rolle spielt. Im Hinblick auf die Integration halten sie eine sprachlich-kulturelle Anpassung für notwendig und betrachten dabei sowohl die eigene als auch die fremde Zweisprachigkeit und Bilingualität als persönliche Bereicherung (vgl. Kapitel 6.2). Eine wahre Integration ist für sie ein reziproker Prozess: Er bedeutet für sie nicht nur, sich an die Mehrheits-sprache und kultur anzupassen, sondern auch, dass ihr Bekenntnis zu den eigenen Wurzeln von der Mehrheitsgesellschaft akzeptiert wird. Sie sitzen nicht mehr ‚zwischen den Stühlen‘, wie ihre der ersten Migrantengeneration angehörenden Eltern, sondern auf einem dritten Stuhl (vgl. Badawia 2002) oder eher auf einer bequemen Bank, die aus zwei miteinander verbundenen Stühlen besteht.

Die der zweiten Generation angehörenden ‚polnischen‘ SchülerInnen haben häufig eine bikulturelle Identität und, wie man es ggf. bezeichnen könnte, ein ‚Zweiheimatgefühl‘. Sie wehren sich gegen die alternative Zuweisung zu Deutschen oder Polen und haben Schwierigkeiten, den Begriff ‚Muttersprache‘ mit der einen oder anderen Sprache zu verbinden (vgl. Kapitel 6.2). Auf der Suche nach ihrer Identität verarbeiten sie ihre persönlichen Erfahrungen, familiäre Traditionen und gesellschaftliche Normen. In ihrem Selbstfindungsprozess setzen sie sich ständig mit den Werten zweier Kulturwelten auseinander und suchen sich zur Gestaltung ihrer Lebenswelt die Werte aus, mit denen sie sich persönlich am besten identifizieren können. Sie fühlen sich anscheinend als Deutsche *und* Polen in einer Person, ohne dass dies zu Identitätskonflikten und Persönlichkeitsstörungen führen würde (vgl. dazu Kapitel 6.2).

Dieser Selbstfindungsprozess verläuft bei ‚polnischen‘ Migrantenkidern häufig unbewusst. Viele, insbesondere Aussiedlerkinder, haben ihre polnische Herkunft ‚unter den Teppich gekehrt‘ und halten ihre Zweisprachigkeit für eine persönliche Angelegenheit, die sie bildungspolitisch nicht offensiv vertreten (vgl. Mansfeld 2012).

Die ‚hybride‘ Identität der ‚polnischen‘ Migrantenkinder wird kaum wahrgenommen und findet offiziell keine Anerkennung, obwohl die „jüngere Migrationsforschung betont, dass der Blick stärker auf individuelle sowie sprachliche und kulturelle Kompetenzen von Migranten gerichtet werden soll. Werden diese Ressourcen anerkannt oder sogar institutionell gefördert, schafft dies eine Voraussetzung dafür, dass Migrantenkulturen nicht marginalisiert oder, insbesondere von Jugendlichen, als ‚Gegenkulturen‘ funktionalisiert werden, sondern vielmehr einen produktiven Teil einer sich pluralisierenden Gesellschaft bilden können.“ (Roll 2003, S. 214)

Die Ressourcen der ‚polnischen‘ Migrantenkinder wurden in diesem Sinne bisher weder anerkannt noch in der bildungspolitischen Debatte in Deutschland angemessen berücksichtigt. Vor dem Hintergrund der ethnischen und kulturellen Vielfalt der deutschen Schulklassen liegt der Fokus der Integrationsdebatte in Deutschland auf dem schulischen Misserfolg einiger Migrantengruppen. Wie sich der Forschungsbilanz zum Schulerfolg von Migrantenkindern in Deutschland (vgl. dazu Kapitel 2) entnehmen lässt, sind die bildungspolitischen Maßnahmen zur Beseitigung der stark ausgeprägten Leistungsnachteile dieser Migrantengruppen in den letzten Jahrzehnten als weitgehend erfolglos zu bezeichnen. Über die Hintergründe der positiven Entwicklung von Migrantengruppen, die sich in Deutschland gut integriert haben, wird unterdessen trotz ihrer keineswegs unbedeutenden Größe nicht diskutiert. Dabei kann die ‚hybride‘ Identität der ‚polnischen‘ Migranten als Modell für eine erfolgreiche Integration angesehen werden. Zu diesem Erfolg hat zweifellos die sozial und rechtlich umfassend gestaltete Aussiedlerpolitik maßgeblich beigetragen. Nach ihrem Vorbild könnte eine für alle Migrantengruppen in Deutschland insgesamt gelungene Integrationspolitik umgesetzt werden, von der die ganze multikulturelle deutsche Gesellschaft profitieren würde.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung	Bezeichnung	Seite
Abbildung 1.1	Personen mit Migrationshintergrund nach Herkunftsland	16
Abbildung 2.1	Bildungsniveau von einzelnen Migrantengruppen im Vergleich.....	42
Abbildung 2.2	Sprachennetz im Broca-Areal.....	62
Abbildung 3.1	Die Teilungen Polens.....	77
Abbildung 3.2	Häftlings-Personal-Karte im Konzentrationslager	81
Abbildung 3.3	Die Westverschiebung Polens nach 1945.....	84
Abbildung 3.4	Zuzug von (Spät-)Aussiedlern und ihren Familienangehörigen nach Deutschland nach Herkunftsländern von 1985 bis 2010	86
Abbildung 5.1	Sprachen mit mehr als 100 Sprechern (SPREEG).....	113
Abbildung 5.2	Verteilung der polnischen Grundschüler in Essener Stadtteilen.....	116
Abbildung 6.1	Die besuchte Schulform	125
Abbildung 6.2	Bildungsniveau der Eltern.....	126
Abbildung 6.3	Sprachgebrauch in der Familie.....	128
Abbildung 6.4	Sprachgebrauch in Kontakten mit Gleichaltrigen.....	129
Abbildung 6.5	Polnischsprachkenntnisse.....	131
Abbildung 6.6	Schulnoten in den Kernfächern	132

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle	Bezeichnung	Seite
Tabelle 2.1	Prozentuale Anteile fünfzehnjähriger SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland nach Herkunftsland und Generation	35
Tabelle 2.2	Prozentuale Anteile fünfzehnjähriger SchülerInnen mit Migrationshintergrund in Deutschland.....	36
Tabelle 2.3	Prozentuale Anteile fünfzehnjähriger SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die zu Hause Deutsch sprechen, nach Herkunftsland und Generation.....	49
Tabelle 6.1	Variablen <i>Geburtsland</i> * <i>Grundschulbesuch</i>	124
Tabelle 6.2	Geburtsländer der Eltern	125
Tabelle 6.3	Variablen <i>Geburtsland der Mutter</i> * <i>Geburtsland des Vaters</i> * <i>Polnische Familiensprache</i>	127
Tabelle 6.4	Variablen <i>Zusätzlicher Unterricht Polnisch</i> * <i>Polnische Familiensprache</i>	130
Tabelle 6.5:	Korrelationen zwischen einzelnen Teilfertigkeiten in der polnischen Sprache.....	132
Tabelle 6.6	Variablen <i>Nutzen der Polnischkenntnisse in der Schule</i> * <i>Polnische Familiensprache</i>	133
Tabelle 6.7	Korrelationen zwischen Schulleistungen in Deutsch und anderen Fächern	135
Tabelle 6.8	Korrelation zwischen polnischen Lese- und Schreibkenntnissen und Schulleistungen in den Kernfächern: Deutsch, Englisch und Mathematik	136
Tabelle 6.9	Variablen <i>Grundschulbesuch</i> * <i>Schulform</i>	138

Tabelle 6.10	Korrelationen zwischen Ausbildung der Mutter und Schulleistungen der Kinder in Deutsch, Englisch und Mathematik	138
Tabelle 6.11	Korrelationen zwischen <i>Ausbildung der Mutter</i> und <i>Schulform</i>	139
Tabelle 6.12	Korrelationen zwischen Ausbildung des Vaters und Schulleistungen der Kinder in Deutsch, Englisch und Mathematik	140
Tabelle 6.13	Korrelationen zwischen <i>Ausbildung des Vaters</i> und <i>Schulform</i>	140
Tabelle 6.14	Ränge der Polnischkenntnisse in einzelnen Teilfertigkeiten	141
Tabelle 6.15	<i>Heimatland der Großeltern mütterlicherseits</i> * <i>Polnische Familiensprache</i>	143
Tabelle 6.16	<i>Variablen Heimatland der Großeltern väterlicherseits</i> * <i>Polnische Familiensprache</i>	143

LITERATURVERZEICHNIS

- Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2008): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Fillibach Verlag. Freiburg im Breisgau.
- Ahrenholz, Bernt/Knapp, Werner (Hrsg.) (2010): Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund 2010. Fillibach Verlag. Freiburg im Breisgau
- Akremi, Leila/Baur, Nina (2008): Kreuztabellen und Kontingenzanalyse. In: Baur, Nina/Fromm, Sabine (Hrsg.) (2008): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 239-278.
- Alba, Richard D./Handl, Johann/Müller, Walter (1994): Ethnische Ungleichheit im deutschen Bildungssystem. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (2), S. 209-237.
- Allemann-Ghionda, Cristina (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 52. Jg. 2006, Nr. 3, S. 350-362.
- Allemann-Ghionda Cristina/Pfeiffer, Saskia (Hrsg.) (2008): Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit. Frank&Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur. Berlin.
- Allemann-Ghionda, Cristina/Stanat, Petra/Göbel, Kerstin/Röhner, Charlotte (Hrsg.) (2010): Migration, Identität, Sprache und Bildungserfolg. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 55, Beltz. Weinheim u.a.
- Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen Stadt Essen 2011. Ein Blick... Menschen in Essen. Bevölkerung am 30.06.2011. Der Oberbürgermeister.
- Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen Stadt Essen 2012. Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung am 31.12.2011 nach Altersgruppen und Hinweisen auf nichtdeutsche Herkunft. Der Oberbürgermeister.
- Anstatt, Tanja/Dieser, Elena (2007): Sprachmischung und Sprachtrennung bei zweisprachigen Kindern am Beispiel des russisch-deutschen Spracherwerbs. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. Tübingen, S. 139-162.
- Assion, Hans-Jörg (Hrsg.) (2005): Migration und seelische Gesundheit. Springer Medizin Verlag. Heidelberg.
- Auer, Peter/Dirim, Inci (1999): Das versteckte Prestige des Türkischen. Zur Verwendung des Türkischen in gemischtethnischen Jugendlichengruppen in Hamburg. In: I. Gogolin, Bernhard Nauck (Hrsg.) (1999): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Leske + Budrich. Opladen, S. 97-112.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2009): Schief lagen im Bildungssystem. Benachteiligung der Migrantenkinder. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Auswärtiges Amt: Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Polen über gute Nachbarschaft und freundschaftliche Zusammenarbeit vom 17. Juni 1991, abgerufen online am 14.06.2011 unter:
[http://www.auswaertiges-
amt.de/cae/servlet/contentblob/334466/publicationFile/3304/Nachbarschaftsvertrag.pdf](http://www.auswaertiges-
amt.de/cae/servlet/contentblob/334466/publicationFile/3304/Nachbarschaftsvertrag.pdf)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. W. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.
- Baas, Timo/Brücker, Herbert/Dietz, Martin/Kubis, Alexander/Müller, Anne (2011): Neue Potenziale werden kaum genutzt. In: IAB-Kurzbericht Nr. 24.

- Babka von Gostomski, Christian (2010): Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ (RAM). Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg.
- Badawia, Tarek (2002): Der dritte Stuhl. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreichen Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz. IKO-Verlag. Frankfurt/Main.
- Bade Klaus J./Bommes, Michael (Hrsg.) (2004): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen und Problembereiche. IMIS-Beiträge, Heft 23/2004.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000, Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich. Opladen, S. 159-202.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./ Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiss, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich. Opladen.
- Baur, Nina/Fromm, Sabine (Hrsg.) (2008): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Baur, Rupprecht S./Meder Gregor (1989): Die Rolle der Muttersprache bei der schulischen Sozialisation ausländischer Kinder. In: Diskussion Deutsch 106, S. 119-135.
- Baur, Rupprecht S./Meder Gregor (1992): Zur Interdependenz von Muttersprache und Zweitsprache bei jugoslawischen Migrantenkindern. In: Baur, Rupprecht, Gregor Meder, Vlatko Previčić (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung und Zweisprachigkeit. Baldmannsweiler Schneider Verlag. Hohengehren, S. 109-140.
- Baur, Rupprecht S. (2001a): Mehrsprachigkeit durch Spracherhalt bei Migrantenkindern. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Beiträge zur Diskussion. Verlag für Schule und Weiterbildung. DruckVerlag Kettler GmbH. Soest, S. 109-118.
- Baur, Rupprecht S. (2001b): Die Didaktik der Herkunftssprachen in zweisprachiger Umgebung als Aufgabe der Lehrerbildung an deutschen Universitäten. In: EliSe: Essener Linguistischer Skripte. Jahrgang 1, Heft 1, S. 45-58, abgerufen online am 17.06.2012 unter: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2001_baur.pdf
- Baur, Rupprecht S./Bäcker, Iris (2003): Die Integration russlanddeutscher Aussiedler. In: Ulrich, Reitermeier (Hrsg.): Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich. Institut für Deutsche Sprache. Mannheim, S. 81-108.
- Baur Rupprecht S./Chlosta Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2004): Was spricht Ihr vornehmlich zu Hause? Zur Erhebung sprachbezogener Daten. In: Essener Unikate 24/2004, S. 96-106.
- Baur, Rupprecht S./Scholten-Akoun, Dirk (Hrsg.) (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. fadaf & Universität Duisburg-Essen & Stiftung Mercator.
- Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta (2011): „Vieles ist sehr ähnlich“. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/Multilingualism und Multiple Language Acquisition and Learning. Herausgegeben von Britta Hufeisen und Beate Lindemann. Band 6. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Becker, Birgit (2010): Wer profitiert mehr vom Kindergarten? Die Wirkung der Kindergartenbesuchsdauer und Ausstattungsqualität auf die Entwicklung des deutschen Wortschatzes bei deutschen und türkischen Kindern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 62, S. 139-163.
- Becker, Rolf (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden.
- Becker Rolf (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung. In: Rolf Becker, (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden, S. 11-36.

- Becker Rolf/Beck, Michael (2011): Migration, Sprachförderung und soziale Integration. In: Rolf Becker, (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden, S. 121ff.
- Becker Rolf/Schubert, Frank (2011): Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten. In: Rolf Becker, (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden GmbH, S. 161-194.
- Becker Rolf/Tremel Patricia (2011): Bildungseffekte vorschulischer Betreuung, Erziehung und Bildung für Migranten. In: Rolf Becker (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden, S. 57-70.
- Becker-Mrotzek, Michael/Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hrsg.) (2006): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Gilles & Francke Verlag. Duisburg.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Freie und Hansestadt Hamburg /Universität Koblenz-Landau (Hrsg.) (2000): Hamburger Erhebung zur Zweisprachigkeitsentwicklung türkisch-deutscher Schulanfänger. Erstellt von einem Team unter der Leitung von Hans H. Reich. Hamburg/Landau.
- Beywl, Wolfgang/Schepp-Winter, Ellen (2000): Zielgeführte Evaluation von Programmen - ein Leitfadens. Materialien zur Qualitätssicherung in der Kinder- und Jugendhilfe, QS 29. Herausgegeben vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin.
- Bingen, Dieter (2001a): Tausend Jahre wechselvoller Geschichte: In: Bundeszentrale für politische Bildung. Informationen zur politischen Bildung Nr. 273/2001: Polen. Bonn, S. 3-14.
- Bingen, Dieter (2001b): Gesellschaftliche Strukturen: In: Bundeszentrale für politische Bildung. Informationen zur politischen Bildung Nr. 273/2001: Polen. Bonn, S. 33-40.
- Bommers, Michael (1994): Migration und Ethnizität im nationalen Sozialstaat. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 23 (1994), S. 364-377.
- Boos-Nünning, Ursula (1986): Lebenssituation und Deutungsmuster türkischer Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Yakut, Atila/Reich, Hans H./Neumann, Ursula/Boos-Nünning, Ursula (Hrsg.) (1986): Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Berlin, S. 67-106.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2006): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Waxmann Verlag. Münster.
- Böhmer, Maria (2004): Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Fachtagung am 3. Dezember 2003 in Berlin. Dokumentation. Berlin und Bonn, abgerufen online am 18.01.2012 unter:
http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/foerderung-sek-I.pdf?__blob=publicationFile
- Böhmer, Maria (2010): Mehr Migrantenkinder in den Kindergarten! Pressemitteilung der Regierung, abgerufen online am 02.02.2012 unter:
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2010/03/2010-03-10-ib-mehr-migrantenk-in-den-kindergarten.html>
- Böttlinger, Henrik (2005): Migration in Deutschland. Analysen und Perspektiven. Sierke Verlag. Göttingen.
- Brosius, Felix (2008): SPSS 16 für Dummies. Wileyvch Verlag GmbH & Co. KGaA. Weinheim.
- Büchel, Felix/Wagner, Gert (1996): Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern. In: Zapf, W./Schupp J./Habich, R. (Hrsg.) (1996): Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Frankfurt am Main/New York. Campus, S. 80-96.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2012): Deutsch-polnische Regierungskonsultation. Pressemeldung vom 16.11.2012, abgerufen online am 20.12.2012 unter:
http://www.bmas.de/DE/Themen/Soziales-Europa-und-Internationales/Meldungen/deutsch-polnische-regierungskonsultation-2012.html?cms_templateQueryString=Polen&cms_searchIssued=0&cms_sortString=score&cms_searchArchive=0&cms_pageLocale=de&cms_input_=5236&cms_searchIssued.HAS

- [H=5baf2ae2d6140698a0e4&cms_searchArchive.HASH=1a3e2e80e61402fa96e4&cms_sortString.HASH=df9b15dea2d6c9bcf026&cms_resourceId=6604&cms_searchbutton.x=0&cms_searchbutton.y=0&cms_searchArchive=0&cms_sortString=-score &cms_searchIssued=0&cms_templateQueryString=Polen](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht2009.pdf;jsessionid=CAA02FAD50C74EF5E5AAF7CC20406.2_cid111?blob=publicationFile)
- Bundeszentrale für politische Bildung (2000) Nr. 267. Informationen zur politischen Bildung: Aussiedler. Bonn.
- Bundeszentrale für politische Bildung (2001) Nr. 273. Informationen zur politischen Bildung: Polen. Bonn.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34. BMBF, abgerufen online am 18.10.2011 unter:
http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht2009.pdf;jsessionid=CAA02FAD50C74EF5E5AAF7CC20406.2_cid111?blob=publicationFile
- Bundesministerium der Justiz (2012): Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge (Bundesvertriebenengesetz BVFG), abgerufen online am 27.08.2012 unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bvfg/gesamt.pdf>
- Bundesministerium der Justiz: Staatsangehörigkeitsrecht, abgerufen online am 08.08.2012 unter: <http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/rustag/gesamt.pdf>
- Bundesministerium des Innern (2011): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung.
- Bundesministerium des Innern (2010): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (Migrationsbericht 2010). Referat Öffentlichkeitsarbeit. Stand Februar 2012. Berlin.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2005): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsreform Band 14. Bonn/Berlin.
- Burger, Reiner (2011): Viva Polonia. In: FAZ vom 03.06.2011, abgerufen online am 26.09.2011 unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/reiner-burger-viva-polonia-1657186.html>
- BVFG (Bundesvertriebenengesetz) - s. Bundesministerium der Justiz
- Cantone, Katja Francesca (2011): Förderung der Zweisprachigkeit in Erwerb und Schulalltag: Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In: Baur, Rupprecht S./Hufeisen, Britta (Hrsg.) (2011): „Vieles ist sehr ähnlich“. Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen/ Multilingualism und Multiple Language Acquisition and Learning. Herausgegeben von Britta Hufeisen und Beate Lindemann. Band 6. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (2003): Durchschnittsschule und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). ELiSe Jahrgang 3, Heft 1, 2003, abgerufen online am 12.02.2011 unter:
http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_1_2003_spreeg.pdf
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2005): Warum fragt man nach der Herkunft, wenn man die Sprache meint? Ein Plädoyer für eine Aufnahme sprachbezogener Fragen in demographische Untersuchungen. In: Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bildungsreform Band 14. BMBF 2005, S. 55-65.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (2008): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem. In: Bernt Ahrenholz und Ingelore Oomen-Welke (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Ulrich, Winfried (Hrsg.), 9), S. 17-30.
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology, 94 Supplement 95, S. 95-120.
- Coleman, James S. (1990): Foundations of Social Theory. Cambridge: Harvard University.
- Christ, Ingeborg (1998): Europäisches Portfolio für Sprachen - eine Initiative des Europarats. In: Wege zur Mehrsprachigkeit. Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens 4. Soest (LSW), S. 5-11.

- Christensen, Gayle/Stanat, Petra (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Bildungsforschung Band 19. BMBF 2006.
- Chrześcijańskie Centrum Krzewienia Kultury, Tradycji i Języka Polskiego w Niemczech T.z. (2012), abgerufen online am 29.12.2012 unter:
<http://www.chrzescijanskie-centrum.de/index.php/o-centrum/historia>
- Cummins, Jim (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die Deutsche Schule 76/84, S. 187-198.
- Cummins, Jim (1979): Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Review of Educational Research 49, 2, S. 222-251.
- Cyrus, Norbert (2000): Mobile Migrationsmuster. Zuwanderung aus Polen in die Bundesrepublik Deutschland. In: Berliner Debatte INITIAL 11 (2000) 5/6, S. 95-103.
- De Cillia, Rudolf (2003): Spracherwerb in der Migration. In: Informationsblätter des Referats für interkulturelles Lernen Nr. 3/2003. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Wien.
- Delfs, Silke (1993): Heimatvertriebene, Aussiedler, Spätaussiedler, rechtliche und politische Aspekte der Aufnahme der Deutschstämmigen aus Osteuropa in der Bundesrepublik Deutschland. In: Politik und Zeitgeschichte, 58, S. 3-11.
- Der Bildungsbericht (2011). Stadt Essen – Der Oberbürgermeister. August 2011.
- DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI). Frankfurt: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.
- Deutscher Bundestag (2000): Sechster Familienbericht Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Drucksache 14/4357. Berlin.
- Deutscher Bundestag (2010): Achter Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Drucksache 17/2400. Berlin.
- Deutsches Pisa-Konsortium (2002a): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik im Vergleich. Leske + Budrich. Opladen.
- Deutsches PISA-Konsortium (2002b): PISA 2000: Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin.
- Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Berlin.
- Diehl, Claudia (2007): Gescheiterte Integration? Neuere Befunde zur Eingliederung von Einwanderern in Deutschland. Georgia Augusta (Ausgabe 5, Mai 2007): S. 86-93, abgerufen online am 12.12.2011 unter:
http://www.uni-goettingen.de/de/4896_19688.html.
- Diener, Irina (2003): Muttersprache – Lernerfahrungen einer russlanddeutschen Mutter und Lehrerin in Deutschland. In: Ulrich, Reitermeier (Hrsg.): Sprachliche Integration von Aussiedlern im internationalen Vergleich. Institut für Deutsche Sprache. Mannheim, S. 269-276.
- Dietz, Barbara (2004): Ein neuer Aspekt der Ost-West-Wanderung: die Pendelmigration zwischen Polen und Deutschland. In: Iza Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, Jg. 26/2004, H. 2, S. 108-117.
- Ditton, Hartmut/Aulinger, Juliane (2011): Schuleffekte und institutionelle Diskriminierung. In: Rolf Becker, (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden GmbH, S. 95-119.
- Drieschner, Frank (2006): Ist Multikulti schuld? Pro: Die Konservativen haben jahrzehntelang die Integrationspolitik verschlafen. In: Die ZEIT Nr. 16/2006, abgerufen online am 10.02.2013 unter: <http://www.zeit.de/2006/16/contra>
- Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt am Main.
- Europarat (1995): Rahmenabkommen des Europarates zum Schutz nationaler Minderheiten vom 1. Februar 1995. BT-Drs. 13/6912 vom 11. Februar 1997.

- Europäische Kommission (2006): Europa und ihre Sprachen. Eurobarometer Spezial. Zusammenfassung, abgerufen online am 18.12.2012 unter:
http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_de.pdf
- Europäisches Parlament (2005): Bericht über die Integration von Einwanderern durch mehrsprachige Schulen und Unterricht in mehreren Sprachen, Plenarsitzungsdokument. Ausschuss für Kultur und Bildung, Berichterstatter: Miguel Portas, abgerufen online am 15.01.2013 unter:
<http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+REPORT+A6-2005-0243+0+DOC+PDF+V0//DE>
- Fouroutan, Naika/Schäfer, Isabel (2009): Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 5/2009.
- Freudenreich, Daniel (2011): Politiker werben um Zuwanderer. In: WAZ vom 20.04.2011, S. 3.
- Fthenakis, Wassilios E./Sonner, Adelheid/Thrul, Rosemarie/Walbinger, Waltraud (Hrsg.) (1985): Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten. Max Huber Verlag. München.
- Fthenakis, Wassilios E. (2012): Bildung von Anfang an. Fachtagung des KiTa Zweckverbandes in der Lichtburg Essen am 17.01.2012. In: Franz-Josef Overbeck, Bischof von Essen: Bindung macht stark. Das Magazin zur Familienkampagne 2012.
- Gańczak, Filip (2009): Niewidoczna Polonia. In: Newsweek (03.05.2009) abgerufen online am 20.03.2012 unter:
http://www.newsweek.pl/newsweek_swiat/niewidoczna-polonia,39063,3,1.html
- Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag´ mal was“ – Sprachförderung für Vorschulkinder. Pädagogische Hochschule Weingarten. Landesstiftung Baden-Württemberg.
- Geissler, Rainer (2008): Lebenslagen der Familien der zweiten Generation. IMIS-Beiträge (Heft 34/2008), S. 13-25, abgerufen online am 20.09.2011 unter:
<http://www.imis.uni-osnabrueck.de/pdf/files/imis34.pdf>
- Geissler, Rainer/Weber-Menges, Sonja (2008): Migrantenkinder im Bildungssystem: doppelt benachteiligt. Aus Politik und Zeitgeschichte (49/2008), S. 14-22, abgerufen online am 20.09.2011 unter:
<http://www.bpb.de/files/LA8A3M.pdf>
- Gemeinsame Erklärung des Europarates und der Europäischen Kommission zum 10. Europäischen Tag der Sprachen am 26. September 2011, abgerufen online am 12.02.2012 unter: http://ec.europa.eu/languages/news/pdf/joint_declaration_european_day_of_languages_de.pdf
- Glück, Helmut (1979): Die preußisch-polnische Sprachpolitik. Helmut Buske Verlag. Hamburg.
- Gnauck, Gerhard (1998): Da es an der Weichsel aufwärts geht, zieht es manche der in Deutschland lebenden Polen wieder in Richtung Heimat. In: FAZ Nr. 104, 6.5.1998.
- Gnauck, Gerhard/Gańczak, Filip (2011): Von wegen die Polen kommen – die meisten sind schon da. In: Die Welt vom 02.05.2011, abgerufen online am 10.10.2012 unter:
http://www.welt.de/print/die_welt/politik/article13317673/Von-wegen-die-Polen-kommen-die-meisten-sind-schon-da.html
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann. Münster.
- Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hrsg.) (1999): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung: Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Leske + Budrich. Opladen.
- Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Leske + Budrich. Opladen.
- Gogolin, Ingrid (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Charlotte Röhner (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Juventa Verlag. Weinheim und München, S. 13-23.

- Gogolin, Ingrid (2006): Was bringt die Förderung der Muttersprache? In: Erziehung und Wissenschaft 7-8, S. 36-37.
- Gogolin, Ingrid (2007): Institutionelle Übergänge als Schlüsselsituationen für mehrsprachige Kinder. Deutsches Jugendinstitut e.V. München.
- Gogolin Ingrid (2009): Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In: Ingrid Gogolin, Ursula Neumann (Hrsg.): Streitfall Zweisprachigkeit – The Biligualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 263-280.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit – The Biligualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002). Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leske + Budrich. Opladen.
- Granato, Nadia/Kalter, Frank (2001): Die Persistenz ethnischer Ungleichheiten auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Diskriminierung oder Unterinvestition in Humankapital? Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 53 (2001), Heft 3: 497-520.
- Graudenz, Ines/Römhild Regina (Hrsg.) (1996): Forschungsfeld Aussiedler: Ansichten aus Deutschland. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main.
- Gries, Stefan Th. (2008): Statistik für Sprachwissenschaftler. Studienbücher zur Linguistik. Herausgegeben von Peter Schlobinski. Band 13. Vandenhoeck&Ruprecht GmbH&Co. KG. Göttingen.
- Griesshaber, Wilhelm (2008): Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.) (2008): Zweitspracherwerb. Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Beiträge aus dem 2. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund. Fillibach Verlag. Freiburg im Breisgau, S. 211-227.
- Hamburger Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummerich, Merle (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungs-gesellschaft. VS-Verlag. Wiesbaden.
- Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummerich, Merle (Hrsg.) (2005): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden.
- Hansen, Georg (1995): Ethnische Schulpolitik im besetzten Polen. Der Mustergau Wartheland. Waxmann. Münster/New York.
- Harnisch Ulrike/Fromeyer Meral (1993): Abschlussbericht des Schulversuchs „Zweisprachige Erziehung für Kinder mit der Muttersprache Türkisch“. Bibliothek für bildungsgeschichtliche Forschung. Berlin.
- Hartmann, Michael (2011): Herkunft und Bildungschancen in Deutschland. In: Gegenblende. Das gewerkschaftliche Debattenmagazin, abgerufen online am 20.01.2012 unter: <http://www.gegenblende.de/++co++c6196fda-74d4-11e0-693e-001ec9b03e44>.
- Haug, Sonja (2008): Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland. Working Paper 14. Aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 2. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, abgerufen online am 27.07.2011 unter: http://www.bamf.de/cln_101/nn_442522/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publicationen/Forschung/WorkingPapers/wp14-sprachliche-integration.templateId=raw.property=publicationFile.pdf/wp14-sprachliche-integration.pdf.
- Hein, Kerstin (2006): Hybride Identitäten: Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa. transcript Verlag, Bielefeld.
- Heints, Detlef/Müller, Eugen Jürgen/Reiberg, Ludger (2006): Mehrsprachigkeit macht Schule. In: Becker-Mrotzek, Michael/Bredel, Ursula/Günther, Hartmut (Hrsg.) (2006) Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Gilles & Francke Verlag. Duisburg.
- Herbert, Ulrich (2001): Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland. Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge. Verlag C. H. Beck. München.
- Hesse, Hermann-Günter/Göbel, Kerstin (2009): Mehrsprachigkeit als Kapital: Ergebnisse der DESI-Studie. In: Ingrid Gogolin, Ursula Neumann (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit-The Biligualism Controversy. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden, S. 281-288.

- Hohmann, Manfred (Hrsg.) (1976): Unterricht mit ausländischen Kindern. Schwann Verlag. Düsseldorf.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 237–251.
- Hopf, Diether (2007): Mehrsprachigkeit und Schulerfolg bei Schülern mit Migrationshintergrund. In: Sprache, Stimme, Gehör: Zeitschrift für Kommunikationsstörungen, 31 (2007) 4. Georg Thieme Verlag KG. Stuttgart /New York, S. 163-169.
- Hopf, Wulf (2010): Freiheit – Leistung – Ungleichheit. Bildung und soziale Herkunft in Deutschland. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- IFS – s. Institut für Schulentwicklungsforschung
- Illner, Jagoda/Pfaff, Ulrich (2001): Migrantinnen und Migranten an den Schulen in NRW. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Beiträge zur Diskussion. Verlag für Schule und Weiterbildung. DruckVerlag Kettler GmbH. Soest, S. 153-168.
- Institut für Schulentwicklungsforschung (2011): IGLU – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Pressemitteilung vom 11.12.2012, abgerufen online am 28.01.2013 unter:
http://www.ifs-dortmund.de/assets/files/presse/IGLU_TIMSS_2011%20Presseinformation.pdf
- Institut für Demoskopie Allensbach (2009): Zuwanderer in Deutschland. Ergebnisse einer Befragung im Frühjahr 2009. Institut für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.
- Institut der deutschen Wirtschaft Köln (2010): Integrationsrendite – Volkswirtschaftliche Effekte einer besseren Integration von Migranten. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Technologie. Abschlussbericht. Institut der deutschen Wirtschaft Köln. Wissenschaftsbereich Bildungspolitik und Arbeitsmarktpolitik.
- IOS (Institut für Optionale Studien, Universität Duisburg-Essen), abgerufen online am 18.12.2012 unter: http://www.uni-due.de/ios/sprachkurse_e1.php
- Jahresgutachten 2010 – s. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)
- Jaworski, Rudolf/Lübke, Christian/Müller, Michael G. (2000): Eine kleine Geschichte Polens. Suhrkamp Verlag. Frankfurt am Main.
- Jendroszczyk, Piotr (2011): Niemiecka Polonia zwiera szereg. In: Rzeczpospolita (14.02.2011), abgerufen online am 17.09.2012 unter:
http://www.rp.pl/artykul/28.611854_Niemiecka-Polonia-zwiera-szereg.html
- Kaluza, Andrzej (2002): Zuwanderer aus Polen in Deutschland. In: UTOPIE kreativ, H. 141/142 (Juli/August 2002), S. 699-709.
- Kaluza, Andrzej (2011): Zum Minderheitenstatus der polnischsprachigen Migranten in Deutschland. Polen-Analysen Nr. 98, 01.11.2011. Deutsches Polen-Institut Darmstadt und Forschungsstelle Osteuropa Bremen, abgerufen online am 20.10.2012 unter:
www.laender-analysen.de/polen
- Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2001): Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In: W. Böttcher, K. Klemm, T. Rauschenbach (Hrsg.). Bildung und Soziales in Zahlen. Juventa Verlag. Weinheim, S. 273-302.
- Klieme, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Frankfurt am Main.
- Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes./Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann Verlag. Münster/New York/München/Berlin.

- Kopernikus-Gruppe (2010): Deutsche Bürger mit polnischen Wurzeln: Vorschläge zur Förderung der polnischen Sprache in Deutschland. Arbeitspapier XVIII. Mitteilung über die Sitzung der „Kopernikus-Gruppe“ am 16./17. April 2010, abgerufen online am 23.06.2012 unter:
<http://www.deutsches-polen-institut.de/Projekte/Projekte-Aktuell/Kopernikus-Gruppe/raport18.php>
- Köller Olaf (2007): Fachliche Stellungnahme zu den Befunden des Ländervergleichs in PISA-2006 (PISA-E) PISA Konsortium Deutschland (17. November 2006) Humboldt-Universität zu Berlin, abgerufen online am 11.11.2011 unter:
http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Qualitaetssicherung/PISA/PISA/Stellungnahme_zu_PISA-E_2006.pdf
- Kramer, Katharina (2003): Wie werde ich ein Sprachgenie? In: Gehirn und Geist Nr. 2 (2003), S. 48-50.
- Kramer, Melanie/Lauterbach, Wolfgang (2011): Das Auf und Ab im Erwerbssystem. In: Rolf Becker, (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden GmbH, S. 227-252.
- Kristen, Cornelia (2002): Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 54, Heft 3, 2002, S. 534–552.
- Kristen, Cornelia (2003): Ethnische Unterschiede im deutschen Schulsystem. In: Politik und Zeitgeschichte B21-22, 2003, S. 26-32.
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: K.J. Bade und M. Bommes (Hrsg.): Migration-Integration-Bildung. Grundfragen und Problem-bereiche. Osnabrück, S. 123-141.
- Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (1999): Texte zu Migration und Integration in Deutschland: interkulturelle studien (iks) 30. Münster.
- Krüger-Potratz, Marianne (2000): Schulpolitik für ‚fremde Kinder‘. In: Gogolin, I. (Hrsg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Leske + Budrich. Opladen.
- Krzemiński, Adam (2011): Polo-Niemcy i niemi Polacy. In: Polityka Nr. 27/2011 (2814), 29.06.-05.07.2011, S. 22-24.
- Krzemiński, Adam (2012): Żałosna licytacja. In: Polityka Nr. 50/2012 (2887), 12.12.2012-18.12.2012, S. 12.
- Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996, abgerufen online am 22.02.2012 unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf
- Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000, abgerufen online am 16.06.2011 unter:
<http://www.kmk.org/statistik/schule/statistische-veroeffentlichungen/auslaendische-schueler-und-schulabsolventen.html>
- Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2006): Bericht Zuwanderung, abgerufen online am 22.02.2012 unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf
- Kultusministerkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2012): Zur Situation des Polnischunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht vom 22.08.1991 i.d.F. vom 04.10.2012, abgerufen online am 18.10.2012 unter:
http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1991/1991_08_22-Situation_Polnischunterricht.pdf
- Lajos, Konstantin (Hrsg.) (1998): Die ausländische Familie. Ihre Situation und Zukunft in Deutschland. Leske + Budrich. Opladen.

- Lamnek, Siegfried (1998): Die Gruppendiskussion. Theorie und Praxis. Beltz PVU. Weinheim.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1998): Wege zur Mehrsprachigkeit – Datenbanken und Informationen. Verlag für Schule und Weiterbildung. DruckVerlag Kettler GmbH. Soest.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Beiträge zur Diskussion. Verlag für Schule und Weiterbildung. DruckVerlag Kettler GmbH. Soest.
- Leidinger, Friedrich (2005): Integration von polnischen Migranten in Deutschland. In: Assion, Hans-Jörg (Hrsg.) (2005): Migration und seelische Gesundheit. Springer Medizin Verlag. Heidelberg, S. 83-92.
- Leist-Villis, Anja (2008): Elternratgeber Zweisprachigkeit. Informationen & Tipps zur zweisprachigen Entwicklung und Erziehung von Kindern. Stauffenburg. Tübingen.
- Małoszewski, Piotr (2012): Sytuacja Polaków w Niemczech w zakresie dostępu do nauki języka polskiego. Kongress der polnischen Organisationen in Deutschland, abgerufen online am 03.04.2011 unter:
http://www.kongres.de/index.php?option=com_content&view=article&id=108:sytuacja-polakow-w-niemczech-w-zakresie-dostpu-do-nauki-jzyka-ojczystego&catid=29:artykuly&Itemid=81
- Mäder, Werner/Nelde, Peter H. (2001): Migration und Integration. Asgard-Verlag Dr. Werner Hippe GmbH. St. Augustin.
- Mansfeld, Emilie (2012): Das Potenzial von jungen Menschen mit polnischem Migrationshintergrund für die deutsche Integrationsdebatte. Institut für Auslandsbeziehungen, abgerufen online am 06.03.2013 unter:
<http://cms.ifa.de/foerderprogramme/forschungsprogramm-kultur-und-aussenpolitik/veranstaltungen/integrationsdebatte>
- Mansfeld, Emilie/Szaniawska-Schwabe, Magdalena (2012): Neue Mittler – Junges polnisches Engagement in Deutschland. Nowi posrednicy – O młodych formach polskiego zaangażowania w Niemczech. ifa-Edition Kultur und Außenpolitik. Stuttgart.
- Meister, Dorothee M. (1997): Zwischenwelten der Migration. Biographische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Meisel, Jürgen M. (2007): Mehrsprachigkeit in der frühen Kindheit: Zur Rolle des Alters bei Erwerbsbeginn. In: Anstatt, Tanja (Hrsg.) (2007): Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Erwerb. Formen. Förderung, Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. Tübingen, S. 93-113.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1997): Das ExpertInneninterview. Wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag. Weinheim/Basel., S. 481-491.
- Meyer, Bernd (2008): Nutzung der Mehrsprachigkeit von Menschen mit Migrationshintergrund. Berufsfelder mit besonderem Potenzial. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Universität Hamburg, abgerufen online am 12.12.2011 unter:
http://www.integrationindeutschland.de/cln_101/nn_282950/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Sonstige/ExpertiseMehrsprachigkeit.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/ExpertiseMehrsprachigkeit.pdf
- Miera, Frauke (2007): Polski Berlin - Migration aus Polen nach Berlin. Integrations- und Transnationalisierungsprozesse 1945 bis Ende der 1990 Jahre. Westfälisches Dampfboot Verlag. Münster.
- Migrationsbericht 2010 – s. Bundesministerium des Innern
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2009): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen. Erlass 13 – 63 Nr. 3 v. 21. 12. 2009 (ABl. NRW. 2/10 S. 93). BASS (Stand: 01.04.2012), Ritterbach Verlag, abgerufen online am 28.11.2012 unter:
<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf>

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012), abgerufen online am 25.07.2012 unter:
<http://www.kultusportal-bw.de/servlet/PB/menu/1213904/index.html>
- Ministerstwo Spraw Zagranicznych (2009): Raport o sytuacji Polonii i Polaków za granicą. Polski Instytut Spraw Międzynarodowych. Warszawa.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2012): Tagung zum Thema „Mehrsprachigkeit als Norm der Sprachkompetenz im zusammenwachsenden Europa“ in Soest im Dezember 2012. Pressemitteilung, abgerufen online am 14.01.2013 unter:
http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=3797:nauczanie-jzyka-polskiego-w-szkoach-niemieckich-kongres-naukowy-w-soest-z-udziaem-tadeusza-saweckiego-sekretarza-stanu-w-men&catid=25:ministerstwo-wydarzenia-z-udziaem-ministrow&Itemid=287
- Müller, Natascha/Kupisch, Tanja/Schmitz, Katrin/Cantone, Katja (2011): Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. Tübingen.
- Müller, Hermann (Hrsg.) (1974): Ausländerkinder in deutschen Schulen. Klett-Verlag. Stuttgart.
- Müller, Romano (1997): Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen. Theoretische Grundlagen und empirische Studien bei zweisprachigen und einsprachigen SchülerInnen der 6.-10. Klasse in der Schweiz. (Sprachlandschaften 21) Sauerländer. Aarau.
- Münz, Rainer/Seifert, Wolfgang/Ulrich, Ralf E. (1999): Zuwanderung nach Deutschland - Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. Campus. Frankfurt/Main-New York.
- Nachbarschaftsvertrag – s. Auswärtiges Amt
- Nagel, Sebastian (2009): Zwischen zwei Welten. Kulturelle Strukturen der polnischsprachigen Bevölkerung in Deutschland, Analysen und Empfehlungen. Institut für Auslandsbeziehungen. Stuttgart.
- Nauck, Bernhard/Diefenbach Heike/Petri Kornelia (1998): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Jg. 1998, Nr. 5, S. 701-722.
- Nauck, Bernhard (2001): Der Wert von Kindern für ihre Eltern. ‚Value of Children‘ als spezielle Handlungstheorie des generativen Verhaltens und von Generationenbeziehungen im interkulturellen Vergleich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 53 (2001), S. 407-435.
- Nauck, Bernhard (2011): Kulturelles und soziales Kapital als Determinante des Bildungserfolgs. In: Rolf Becker, (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien GmbH. Wiesbaden, S. 71-90.
- Neumann, Ursula (1997): ‚An der ‚Schwelle‘. Die Rolle der Mehrsprachigkeit beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. In: Neumann, Ursula, Ingrid Gogolin (Hrsg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Waxmann. Münster, S. 251-310.
- Neumann, Ursula, Ingrid Gogolin (Hrsg.) (1997): Großstadt-Grundschule. Eine Fallstudie über sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Waxmann. Münster.
- Neumann, Ursula/Reuter, Lutz R. (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen – neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg.(2004), Heft 6, S. 803-817.
- Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie. PISA 2000. OECD. Paris.
- Osler, Leona Cecile (2008): Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie Sprache und Integration. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 13(1) 2008, abgerufen online am 10.12.2011 unter:
<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-13-1/docs/Osler1.pdf>

- Otto, Berthold (1902): Polen und Deutsche. Ein Mahnwort an die deutsche Jugend. In: Glück, Helmut (1979): Die preußisch-polnische Sprachpolitik. Helmut Buske Verlag. Hamburg.
- Overbeck Franz-Josef, Bischof von Essen (2012): Bindung macht stark. Das Magazin zur Familienkampagne 2012.
- Pallaske, Christoph (2002): Migranten aus Polen in der Bundesrepublik Deutschland in den Achtziger- und Neunzigerjahren. In: Archiv für Sozialgeschichte Jg. 42 (2002), S. 237-256.
- Pisa-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Waxmann Verlag GmbH. Münster.
- PMK – Polnische Katholische Mission (2013): abgerufen online am 17.12.2013 unter: <http://www.pmk-essen.de/>
- Polnische Botschaft (2011): abgerufen online am 06.06.2011 unter: <http://www.berlin.polemb.net/index.php?document=127>
- Ponten, Josef (1930): Wolga, Wolga. Roman der deutschen Unruhe. Berlin und Leipzig.
- Puskeppeleit, Jürgen/Krüger-Potratz, Marianne (1999): Bildungspolitik und Migration. Texte und Dokumente zur Beschulung ausländischer und ausgesiedelter Kinder und Jugendlicher 1950 bis 1999, 2 Bände. Interkulturelle Studien iks 32. Münster.
- Reich, Hans H. (1976): Zum Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. In: Hohmann, Manfred (Hrsg.) (1976): Unterricht mit ausländischen Kindern. Schwann Verlag. Düsseldorf.
- Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2002): Gutachten: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg.
- Reich, Hans H. (2009): Zweisprachige Kinder. Sprachenaneignung und sprachliche Fortschritte im Kindergartenalter. Waxmann, Münster.
- Reich, Hans H. (2010): Frühe Mehrsprachigkeit aus linguistischer Perspektive. Deutsches Jugendinstitut e.V. München.
- Reitemeier, Ulrich (2006): Aussiedler treffen auf Einheimische. Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG. Tübingen.
- Reuber Paul/Pfaffenbach, Carmella (2005): Methoden der empirischen Humangeographie. Braunschweig.
- Riehl, Claudia Maria (2006): Aspekte der Mehrsprachigkeit: Formen, Vorteile, Bedeutung. In: Detlef Heints, Jürgen Eugen Müller, Ludger Reiberg (Hrsg.): KöBeS (4) 2006: Mehrsprachigkeit macht Schule. Gilles & Francke Verlag. Duisburg, S. 15-23.
- Rogall, Joachim (2000): Die Deutschen in Polen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (2000) 267. Informationen zur politischen Bildung: Aussiedler. Bonn, S. 4-9.
- Roll, Heike (2003): Jugendliche Aussiedler sprechen über ihren Alltag. Rekonstruktionen sprachlichen und kulturellen Wissens. iudicium. München.
- Romaine, Suzanne (1995): Bilingualism. Wiley-Blackwell. Oxford.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In: Detlef Heints, Jürgen Eugen Müller, Ludger Reiberg (Hrsg.): KöBeS (4) 2006: Mehrsprachigkeit macht Schule. Gilles & Francke Verlag. Duisburg, S. 11-14.
- Roth, Hans-Joachim (2009): Mehrsprachigkeit als Aufgabe für die institutionelle Bildung. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft, Band III/2: Familie – Kindheit – Jugend – Gender/ Umwelten. Bearbeitet von Meder, N./Allemann-Ghionda, C./Uhlendorff, U./Mertens, G. Paderborn: Schöningh, S. 1113–1126.
- Rösselet, Stephan (2012): ExpertInnen machen Schule. Ergebnisse einer Dephinbefragung zur Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund. VS für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien GmbH. Wiesbaden.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Einwanderungsgesellschaft (2010). Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer, abgerufen online am 13.04.2011 unter: www.svr-migration.de
- Sandfuchs, Uwe (2000): Interkulturelles Lernen in der Schule. Informationen und Reflexionen. In: Grundschule, 32, H1.

- Scheron, Bodo/Scheron, Ursula (1982): Integration von Gastarbeiterkindern. Theoretische Grundlagen für eine Neuorientierung von Schulorganisation und Pädagogenausbildung für den (Deutsch-)Unterricht und für die außerschulische pädagogische Arbeit mit Gastarbeiterkindern. Verlag Peter Lang. Frankfurt am Main/Bern.
- Scholten-Akoun, Dirk/Baur, Rupprecht S. (unter Mitarbeit von Anna Mashkovskaya) (2010): Der C-Test als ein Instrument zur Messung der Schriftsprachkompetenzen von Lehramtsstudierenden (auch) mit Migrationshintergrund – eine Studie. In: Bernt Ahrenholz, Werner Knapp (Hrsg.) (2010): Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Beiträge aus dem 6. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“ 2010. Fillibach Verlag. Freiburg im Breisgau, S. 307-326.
- Schwippert, Knut (2004): Ergebnisse der Iglu-Studie mit Blick auf die Befunde von PISA. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2004): Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I. Fachtagung am 3.12.2003 in Berlin. Dokumentation. Berlin und Bonn.
- Sechster Familienbericht – s. Deutscher Bundestag
- Segeritz, Michael/Walter, Oliver/Stanat Petra (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 62 (2010), S. 113-138.
- Seibert, Holger/Solga, Heike (2005): Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 34 (2005), S. 364-382.
- Seifert, Wolfgang (1992): Die zweite Ausländergeneration in der Bundesrepublik. Längsschnittbeobachtungen in der Berufseinstiegsphase. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 44, Heft 4 (1992), S. 677-696.
- Seifert, Wolfgang (2007): Integration und Arbeit. Aus Politik und Zeitgeschichte (2223/2007): 12-19, abgerufen online am 26.09.2011 unter: <http://www.bpb.de/files/11U5XJ.pdf>
- Seitz, Stefan (2006): Migrantenkinder und positive Schulleistungen. Klinkhardt. Kempten.
- Siegert, Manuel (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Integrationsreport Teil 1. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, abgerufen online am 11.11.2011 unter: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp13-schulische_bildung.pdf?__blob=publicationFile
- Sinus Sociovision (2008): Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland. Heidelberg: Sinus Sociovision GmbH., abgerufen online am 28.04.2010 unter: <http://www.sinus-sociovision.de/Download/ZentraleErgebnisse09122008.pdf>.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1982): Gastarbeiter oder Immigrant – verschiedene Arten eine Unterschicht zu reproduzieren. In: Deutsch lernen 7/1, S. 59–79.
- Skutnabb-Kangas, Tove/Pertti, Toukoma (1977): Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family. (UNESCO-Report). Forschungsberichte der Universität Tampere. Tampere.
- Snow, Catherine E./Hoefnagel-Höhle, Marian (1978): The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. Child Development, 49, S. 1114ff.
- Snow, Catherine E./Hoefnagel-Höhle, Marian (1979): Individual Differences in Second Language Ability: A Factor-Analytic Study. Language and Speech (22) 1979. S. 151-162.
- Soboczynski, Adam (2006): Wir Unsichtbaren. Wie funktioniert Integration? Eine ganze Generation polnischer Zuwanderer bemühte sich, dabei zu sein, ohne aufzufallen. In: Die Zeit Nr. 34 (2006), abgerufen online am 15.09.2011 unter: <http://www.zeit.de/2006/34/Integration>
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Berlin.

- Spiewak, Martin (2010): Alman okullarında Türkçe dersi? [Türkischunterricht an deutschen Schulen?] Ein Streitgespräch über Irrwege der Pädagogik bei der Integration und darüber, was Migrantenkindern am meisten nützt. In: Die Zeit Nr. 39 vom 23.09.2010, abgerufen online am 18.10.2011 unter:
<http://pdf.zeit.de/2010/39/B-Streitgesprach-Integration.pdf>
- Spiewak, Martin (2012): Sprich mit ihm. Migrantenkinder lernen zu wenig Deutsch – obwohl sie in die Kita gehen. Was läuft hier falsch. In: Die Zeit Nr. 36 vom 30.08.2012, abgerufen online am 14.10.2012 unter:
<http://pdf.zeit.de/2012/36/Migranten-Kinder-Sprachfoerderung.pdf>
- Spreeg Projektgruppe (R.S. Baur, Ch. Schröder, Ch. Chlosta, E. Huber, T. Ostermann, in Kooperation mit J. Becker, J. Illner und H. Schweitzer) (2001). Was Kinder sprechen. Überlegungen zu einer Sprachenerhebung an Essener Grundschulen. ELiSe 1, 2, S. 75-89, abgerufen online am 20.09.2011 unter:
http://www.uni-due.de/imperia/md/content/elise/ausgabe_2_2001_spreeg.pdf
- Stanat Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes,/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Waxmann Verlag. Münster/New York/München/Berlin.
- Statistisches Bundesamt (2010): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010. Wiesbaden, abgerufen online am 28.01.2012 unter: <http://www.destatis.de>
- Statistisches Bundesamt (2012): Pressemitteilung Nr. 039: Kinder unter 3 Jahren mit Migrationshintergrund seltener in Kindertagesbetreuung, abgerufen online am 02.02.2012 unter:
http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Presse/pm/2012/02/PD_12_039_225,templateId=renderPrint.psml
- Stölting, Wilfried (1974): Zur Zweisprachigkeit ausländischer Kinder – Probleme und Aufgaben. In: Müller, Hermann (Hrsg.) (1974): Ausländerkinder in deutschen Schulen. Klett-Verlag. Stuttgart.
- Strobl, Rainer/Kühnel, Wolfgang/Heitmeyer, Wilhelm (1999): Junge Aussiedler zwischen Assimilation und Marginalität. Abschlussbericht des Ministeriums für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW. Düsseldorf.
- Studienkosten und -finanzierung im internationalen Vergleich (2005). In: FAZ vom 24. Januar 2005, abgerufen online am 10.07.2012 unter:
<http://www.faz.net/aktuell/politik/ausland-studienkosten-und-finanzierung-im-internationalen-vergleich-1213335.html>
- Tarvenkorn, Alexander (2011): Migranten in Deutschland. In: Rolf Becker, (Hrsg.) (2011): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Springer Fachmedien. Wiesbaden GmbH, S. 39-55.
- Thranhardt, Dietrich (1999): Einwandererkulturen und soziales Kapital. In: Krüger-Potratz, Marianne (Hrsg.) (1999): Texte zu Migration und Integration in Deutschland: interkulturelle studien (iks) 30. Münster.
- Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Francke Verlag. Tübingen.
- Triarchi-Herrmann, Vassilia (2006): Mehrsprachige Erziehung. Wie Sie Ihr Kind fördern. Ernst Reinhardt Verlag. München/Basel.
- Versailler Vertrag (1919): Friedensvertrag zwischen Deutschland und den alliierten und assoziierten Mächten vom 28. Juni 1919, abgerufen online am 14.08.2011 unter:
<http://www.versailer-vertrag.de/vv-i.htm>
- Volkshochschule Essen (2012), abgerufen online am 11.06.2012 unter:
<http://www.vhs-essen.de/1angebot.htm>
- von Below, Susanne (2003): Schulische Bildung, berufliche Ausbildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten. In: BiB – Materialien zur Bevölkerungswissenschaft: Ergebnisse des Integrations surveys des BiB. 105 b.
- Wandt, Christina (2011): Hier ist Deutsch die Fremdsprache. In: WAZ vom 13.04.2011, S. 2.

- Wieland, Uwe (1995): Identitätsbildung im Spiegel der Jugendzeichnung. Die Blaue Eule. Essen.
- Wilken, Helga (2004): Schule ist von innen heraus morsch. Books on Demand GmbH.
- Wilkiewicz, Leszek (1989): Aussiedlerschicksal: Migration und familialer Wandel. Centaurus-Verlagsgesellschaft. Pfaffenweiler.
- Woellert, Franziska/Kröhnert, Steffen/Sippel, Lilli/Klingholz Reiner (Hrsg.) (2009). Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung: Ungenutzte Potenziale. Zur Lage der Integration in Deutschland. Berlin, abgerufen online am 18.02.2013 unter:
http://www.berlin-institut.org/fileadmin/user_upload/Zuwanderung/Integration_RZ_online.pdf
- Yakut, Atilla/Reich, Hans H./Neumann, Ursula/Boos-Nünning, Ursula (Hrsg.) (1986): Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Berlin: Express-Ed. Berlin.
- Zapf, Wolfgang/Schupp, Jürgen/Habich, Roland (Hrsg.) (1996): Lebenslagen im Wandel: Sozialberichterstattung im Längsschnitt. Frankfurt am Main/New York. Campus.
- Zeslawski, Margot (2012): Zwei Nachbarn bandeln an. „Ich bin ein Betweeneener“. In: Focus Magazin, Nr. 22 (2012), abgerufen online am 12.11.2012 unter:
http://www.focus.de/magazin/archiv/zwei-nachbarn-bandeln-an-ich-bin-ein-betweeneener_aid_757946.html
- Zydek, Amelia (2012): Sprachbiografien polnischer Studierender – eine Pilotstudie. Unveröffentlichte Staatsarbeit. Universität Duisburg-Essen.