

WISO

Juli 2007

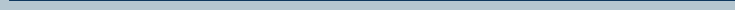
Diskurs

Experten und Dokumentationen
zur Wirtschafts- und Sozialpolitik

Schule in der Einwanderungsgesellschaft

Gesprächskreis Migration und Integration





Dokumentation im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung

Schule in der Einwanderungsgesellschaft

Gesprächskreis Migration und Integration

Inhalt

Günther Schultze	
Vorbemerkung	3
Marlies Stotz	
Reformbedarf des Bildungssystems	4
Klaus Klemm	
Ethnische und soziale Herkunft: entscheidend für den Schulerfolg?	
– Reformbedarf des Bildungssystems	8
Ingrid Gogolin	
Sprachförderung von Migrantenkindern und -jugendlichen	18
Marianne Krüger-Potratz	
Ethnische und soziale Vielfalt gestalten: Interkulturelle Konzepte in der Schule	25
Tayfun Keltek	
Brücken zur Schule bauen – Angebote für Migranteneltern	33
Franz Legewie	
Interkulturelle Schulprogrammarbeit im sozialen Netzwerk	36
Christiane Bainski	
Sprachförderung von Migrantenkindern und -jugendlichen	43
Referent/innen, Tagungs- und Diskussionsleitung	48
Neuere Veröffentlichungen der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik	50

Die Dokumentation wird von der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung veröffentlicht. Die Ausführungen und Schlussfolgerungen sind von den AutorInnen in eigener wissenschaftlicher Verantwortung vorgenommen worden.

Vorbemerkung

Die internationalen Vergleichsstudien zeigen, dass das deutsche Bildungssystem eine stark selektierende Wirkung hat. Die ethnische und soziale Herkunft der Schüler ist mit entscheidend für den Schulerfolg. Vor allem Einwandererkinder sind benachteiligt. Dem Bildungssystem gelingt es nicht, ihnen ähnliche Kompetenzen zu vermitteln wie den übrigen Gleichaltrigen. Andere Einwanderungsländer schneiden besser ab.

Die Schule muss sich auf die veränderte Zusammensetzung der Bevölkerung in Deutschland einstellen. In der Vergangenheit hatten Statistiken lediglich die „Ausländerpopulation“ im Blick. Neuere Studien erheben die Migrationsgeschichten der Schüler. Ausgewiesen werden jetzt Kinder und Jugendliche, die selbst zugewandert sind oder bei denen zumindest ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Diese neue statistische Erfassungsweise bildet die Wirklichkeit besser ab: Ca. jeder fünfte in Deutschland Lebende hat einen Migrationshintergrund. Bei den bis zu 25-Jährigen ist es sogar jeder Vierte, und in vielen Großstädten und einzelnen Schulbezirken liegt der Anteil noch höher.

Der heilsame Schock der Ergebnisse von PISA und anderer Studien hat vielfältige Aktivitäten auf Bundes- und Länderebene ausgelöst. Die Einsicht, dass unser Schulsystem und der Unterricht reformiert werden müssen, ist weit verbreitet. Allerdings streiten wir über den richtigen Weg. Deutschland kann aber nur dann seine herausge-

hobene Wettbewerbsfähigkeiten erhalten, wenn das Bildungsniveau der Bevölkerung angehoben wird. Eine wissensbasierte Gesellschaft muss die Potenziale jedes einzelnen fördern und zum lebenslangen Lernen befähigen.

Der Gesprächskreis Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung führte deshalb am 3. Februar 2007 eine Fachkonferenz zum Thema „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ durch. In die Kritik geraten ist unser dreigliedriges Schulsystem, das relativ früh leistungsstarke und leistungsschwache Schüler unterschiedlichen Schulformen zuordnet. Die Heterogenität der Schülerschaft zeigt sich vor allem in ihrer Sprachenvielfalt. Die Sprachfähigkeit der Migrantenkinder, sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache, muss verbessert werden. Es stellt sich die Frage, wie Konzepte der durchgängigen Sprachförderung im Bildungssystem umgesetzt werden können. Und schließlich müssen im Schulalltag und im Unterricht die ethnische und kulturelle Vielfalt der Schülerschaft ihren Niederschlag finden.

Die hier abgedruckten wissenschaftlichen Analysen und praktischen Beispiele sind Beiträge zur Diskussion um die notwendigen Reformen der Schule im Einwanderungsland Deutschland.

Günther Schultze
Leiter des Gesprächskreises
Migration und Integration
der Friedrich-Ebert-Stiftung

Reformbedarf des Bildungssystems



Marlies Stotz

Der Reformbedarf des deutschen Bildungssystems ist unbestritten. Spätestens seit PISA ist klar,

- unser Schulsystem leistet nicht das, wovon wir immer ausgegangen sind,
- unser Schulsystem leistet nicht das, was wir für die Zukunftsfähigkeit unseres rohstoffarmen Landes dringend benötigen – nämlich gut ausgebildete junge Menschen, die sich den Herausforderungen der modernen und globalisierten Arbeitswelt gut vorbereitet stellen können,
- und unser Schulsystem leistet es vor allem nicht, jedem jungen Menschen die Begleitung und Förderung zuteil werden zu lassen, die er braucht, um seine Talente entfalten zu können.
- Unser Schulsystem geht immer noch viel zu wenig auf die besonderen Bedürfnisse und Erfordernisse in der Förderung von Migrantenkindern ein.

Der Zugang zur Bildung ist elementarer Baustein zur Chancengleichheit und für ein selbst bestimmtes Leben. Das gilt gleichermaßen für Menschen mit und ohne Migrationshintergrund. Der Zugang zur Bildung ist zudem elementarer Baustein für eine soziale Demokratie und zugleich Grundlage für den Zusammenhalt und die Leistungsfähigkeit unserer Gesellschaft.

Wir müssen aber feststellen, dass in unserem Land der Zugang zur Bildung längst nicht für alle gleichermaßen gewährleistet ist. Hier gibt es erhebliche Differenzen. Unbestritten ist auch im internationalen Vergleich, dass in Deutschland der Zusammenhang zwischen sozialer und oft auch ethnischer Herkunft und den Bildungschancen am größten ist. D.h. in Deutschland bestimmt die soziale Herkunft ganz entscheidend über den weiteren Lebensweg, das Einkommen, den Beruf und den Status im späteren Leben.

In Bayern hat bspw. ein Kind aus einer sogenannten Akademikerfamilie eine siebenmal so große Chance, an ein Gymnasium zu kommen, wie ein „Arbeiterkind“ – und das bei gleicher Leistungsfähigkeit. In NRW ist es nicht ganz so eklatant, aber von Chancengleichheit kann ebenfalls keine Rede sein.

Eine Veröffentlichung des Institutes der deutschen Wirtschaft titelte am 25. Januar 2007 folgendermaßen: *Junge Ausländer: Wenig Schulerfolg*. Nach dieser Erhebung hat jeder elfte Schüler an den Schulen der Sekundarstufe I einen fremden Pass. Dabei stellen die jungen Ausländer an den Haupt- und Förderschulen jeweils ein Fünftel – knapp 19% – an den Realschulen finden sich noch knapp 7% und an Gymnasien lediglich noch 4%. Die Zahl der Schüler ohne Schulab-

schluss liegt in NRW bei rund 7% – auch hier sind Schüler mit Migrationshintergrund überproportional betroffen. Das heißt in der Konsequenz leider immer noch: Wir schöpfen das Leistungspotenzial unserer jungen Migranten und natürlich auch vieler anderer Kinder nach wie vor bei weitem nicht aus.

Durch das mittlerweile in Kraft getretene Schulgesetz der CDU/FDP-Koalition in NRW wird sich diese Situation nach meiner festen Überzeugung nicht zum Guten wenden – das Gegenteil steht zu befürchten. Gegen Widerstände von allen Seiten wurden die Schulbezirke für die Grundschulen abgeschafft und der Elternwille beim Übergang von der Grundschule zur weiterführenden Schule erheblich eingeschränkt. Das Abitur nach 12 Jahren wird nur an Gymnasien möglich sein, diese erhalten als einzige Schulform mehr Unterricht in der Sekundarstufe I. Alles in allem bleibt mit diesen Maßnahmen die Durchlässigkeit auf der Strecke. Das heißt, die Selektion schreitet voran und der Zugang zur Bildung wird weiter erschwert. Mit der früheren Einschulung – die ich nicht per se ablehne – droht außerdem, dass Kinder in Zukunft noch früher selektiert werden. Schon jetzt gibt es kein anderes Land, das Kinder so früh in Schulformen „einsortiert“ bzw. selektiert und damit wiederum Bildungschancen verbaut. Das ist für jeden einzelnen betroffenen Schüler eine schlechte Perspektive. Auch vor dem Hintergrund einer älter werdenden Gesellschaft ist dies im Hinblick auf wirtschaftliche Notwendigkeiten außerdem grob fahrlässig.

Was ist also zu tun? Ziel muss es sein, diese Missstände aufzuheben und grundlegende Reformen anzustoßen, indem den wissenschaftlichen Befunden und Aussagen der internationalen Vergleichsstudien ernsthaft Rechnung getragen wird.

Bildungskampagne

Die SPD in NRW hat das Thema Bildung zu ihrem Schwerpunktthema erklärt. Wir wollen uns bildungspolitisch neu aufstellen und haben damit im letzten Jahr begonnen. Bei der Entwicklung

und Erarbeitung eines bildungspolitischen Konzeptes wollen wir mit möglichst vielen Menschen ins Gespräch kommen und deren Wissen und Erfahrungen in unser Konzept mit einfließen lassen. Dazu haben wir im vergangenen Jahr bereits zahlreiche Gespräche mit Verbänden, Institutionen, Vereinen geführt und erste Thesen erörtert und in vielen Punkten Zustimmung erfahren. Wir wollen auf dem Weg zu einem bildungspolitischen Zukunftskonzept möglichst viele Menschen mitnehmen, denn eines ist klar: Reformen können nur gelingen, wenn möglichst viele Menschen von der Richtigkeit überzeugt sind und die Reformen zu ihrer eigenen Sache machen.

Die wichtigste Herausforderung eines auf Zukunft ausgelegten Bildungssystems ist es, die Bildungspotenziale eines jeden Kindes optimal zu entwickeln und bestmöglich individuell zu fördern. Nicht alle Kinder werden die gleiche Lernleistung schaffen. Aber jeder Junge, jedes Mädchen sollte sein persönliches Optimum an Bildung erreichen und dafür die optimale persönliche Leistung erbringen. Und das schafft unser Schulsystem zur Zeit nicht.

Ausgehend von der Zielsetzung, sowohl in der Breite und auch in der Spitze an die oberen Leistungsfelder anzuschließen, sehen wir folgende drei zentrale Reformfelder:

1. Stärkung der frühen Förderung,
2. Stärkung der individuellen Förderung und in diesem Zusammenhang die Überwindung der Selektion,
3. Überwindung der starren Schulstrukturen, d.h. Aufgabe des drei- bzw. viergliedrigen Schulsystems.

1. Stärkung der frühen Förderung

Wenn wir davon ausgehen, dass Bildung mit der Geburt beginnt – und das ist unbestritten so – und wenn wir weiter davon ausgehen, dass frühkindliche individuelle Förderung – auch weit vor dem dritten Lebensjahr – ausschlaggebend für den späteren Bildungserfolg ist (zahlreiche Studien belegen dies inzwischen), dann wird schnell klar:

Wir müssen dieser frühen Lebensphase weit mehr Bedeutung beimessen als bisher. Dabei muss allerdings klar sein: Die Lebensphase der frühen Kindheit darf nicht als Vorbereitungszeit für die Schule missverstanden werden, sondern muss vielmehr als eigene Phase außerordentlicher Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten wahrgenommen und genutzt werden. Belegt ist inzwischen auch, dass der Besuch des Kindergartens – je länger, desto besser – die Bildungschancen erheblich positiv beeinflusst. Diese Erkenntnisse müssen wir nutzen. Nicht nur unter dem Aspekt Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist der Ausbau von U3-Plätzen dringend erforderlich.

Ziel muss es sein, dass möglichst alle Kinder möglichst lange die Kita besuchen. Deshalb wollen wir den Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz nach der Elternzeit durchsetzen. Nach und nach wollen wir den Besuch in der Kita gebührenfrei machen und stellen uns vor, dies beginnend mit dem 3. Kindergartenjahr zu starten.

Sprachförderung

Die Sprachförderung in den Kitas ist richtig und wichtig. Das gilt nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund. Es geht darum, die Sprachfähigkeit der Kinder insgesamt zu fördern.

Für Kinder mit Migrationshintergrund muss gelten, dass die Muttersprache als auch Deutsch als Fremdsprache gleichberechtigt nebeneinander zu fördern sind. Mehrsprachigkeit darf nicht länger als Problem definiert werden, sondern als Gewinn im Sinne der Vielfalt. Die eigene Muttersprache gut zu sprechen ist eine wichtige Grundlage, um die deutsche Sprache zu erlernen. Ganz wichtig: Die Eltern müssen dabei mitgenommen werden – es bringt nicht viel, sich allein auf die Kinder zu konzentrieren.

Personal

Die Qualifikation des pädagogischen Personals stellt eine Schlüsselfunktion in der Weiterentwicklung unserer Kitas dar und ist Grundlage für die Umsetzung der Bildungsarbeit. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer Neuausrichtung der Ausbildung des pädagogischen Personals. Wir

stellen uns einen Mix von unterschiedlichen Professionen und Qualifikationen vor, um den unterschiedlichen Anforderungen an die Elementarförderung gerecht zu werden. Die derzeit tätigen Fachkräfte müssen in jedem Fall durch Fortbildung auf dem Weg mitgenommen werden. Zudem muss es gelingen, mehr Erzieherinnen und Erzieher mit Migrationshintergrund in die Einrichtungen zu bringen, so dass mehr unterschiedliche Kulturen und Nationalitäten im Mitarbeiterteam vertreten sind.

2. Individuelle Förderung

„Individuelle Förderung entscheidet darüber, ob Menschen sich nach ihren Fähigkeiten und Interessen entwickeln können. Individuelle Förderung ist gleichermaßen Voraussetzung für das Vermeiden und den rechtzeitigen Abbau von Benachteiligung wie das Finden und Fördern von Begabungen.“

So hat es 2001 das Forum Bildung völlig richtig formuliert. Auch das Schulgesetz der schwarz-gelben Landesregierung hebt die individuelle Förderung vielfach hervor und garantiert den Schülern gar einen Rechtsanspruch auf die individuelle Förderung. Die Zielsetzung ist richtig.

Gleichwohl muss festgestellt werden: Allein mit Überschriften und mit Beteuerungen ist die individuelle Förderung in unseren Schulen nicht zu gestalten. Notwendig und logisch sind die weitere Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern in der Diagnosekompetenz und im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, die Stärkung der Teamarbeit in den Kollegien, die konsequente Fortführung der Schulprogrammarbeit sowie die Stärkung der Elternarbeit. Bislang entpuppt sich die individuelle Förderung als bloße Phrase. Es muss ein umfassendes Konzept zur individuellen Förderung erarbeitet werden, damit sich die Lernkultur an unseren Schulen so entwickeln kann, dass die individuelle Förderung wirklich gelingen kann. Bei aller Notwendigkeit zu mehr Selbstständigkeit an unseren Schulen: Das kann nicht jede Schule alleine entwickeln. Hier bedarf es einer gezielten Vorarbeit und Unterstützung.

3. Überwindung der starren Schulstrukturen oder anders ausgedrückt: Länger gemeinsam Lernen

Allein die Änderung der Schulstruktur reicht nicht aus, um unser Bildungssystem zukunftsfest zu machen. Dennoch dürfen wir nicht länger die Augen vor den Schwächen der Struktur verschließen. Wir müssen uns endlich von der Vorstellung lösen, homogene Lerngruppen allein führen zu besseren Leistungen. Es gibt niemals homogene Lerngruppen – jeder Schüler hat Stärken und Schwächen. Viele Untersuchungen belegen, dass ein positiver Umgang mit der Heterogenität der Schüler ein Schlüssel zum erfolgreichen Lernen aller Schülerinnen und Schüler ist. Wir sind überzeugt davon, dass ein starres Festhalten an

der 3- bzw. 4-gliedrigen Schulstruktur die vorhandenen Schwächen nicht aufheben kann. Wir sind ebenfalls der festen Überzeugung, dass wir auf dem Weg zum längeren gemeinsamen Lernen einen breiten Konsens in unserer Gesellschaft brauchen. Deshalb wird es im Weiteren kolossal wichtig sein, wie wir die nächsten Schritte gestalten, wie wir es schaffen, möglichst viele auf dem Weg hin zu einer Schule für alle mitzunehmen.

Einfach nur zu sagen: Wir schaffen das 3- bzw. 4-gliedrige Schulsystem ab und anstelle dessen gibt es die Gesamtschule – scheitert schon allein daran, dass die Hauptschule in unserem Land die einzige Schulform ist, die Verfassungsrang hat. Es geht also im Weiteren um die strategische Frage, wie wir den notwendigen Konsens in unserer Gesellschaft herstellen für eine Schule für alle.

Ethnische und soziale Herkunft: entscheidend für den Schulerfolg? Reformbedarf des Bildungssystems



Klaus Klemm

Die Verfassungsrechtler sind sich einig: Der freiheitliche Sozialstaat zielt darauf, für jeden seiner Bürgerinnen und Bürger nicht nur die formalen, sondern die tatsächlichen Voraussetzungen für Freiheit zu schaffen und auszubauen. Nicht allein, so formulieren Jarass/Pieroth (1992) in ihrem Grundgesetz-Kommentar, formale Chancengleichheit, sondern reale, in der sozialen Wirklichkeit vorhandene Gleichheit wird von der Verfassung bezweckt, „neben der rechtlichen die faktische Chancengleichheit.“ (S. 389). In Ausführung dieser Kommentierung heißt es weiter: Mit Chancengleichheit „ist nicht die bereits in Art. 3 verankerte (rechtliche) Gleichbehandlung gemeint, sondern die Angleichung der tatsächlichen Voraussetzungen zum Erwerb materieller und immaterieller Güter, und damit der faktischen Vorbedingungen, die zur Nutzung der Freiheitsrechte notwendig sind. Die Angleichung kann durch materielle Leistung, durch Organisation und durch Verfahren erfolgen. Ein entsprechender objektivrechtlicher Auftrag ist v.a. im Bereich der Berufsfreiheit bedeutsam, etwa zur Schaffung von Arbeitsplätzen, und im Bereich der Bildung.“ (a.a.O., S. 390)

1. Über Bildungsexpansion zu mehr Chancengleichheit

Der Weg deutscher Staaten und Deutschlands insgesamt zu einem so verstandenen Sozialstaat und – damit unverzichtbar verbunden – zu Chancengleichheit ist weit und durchaus nicht vollendet. Er führt von der beginnenden Auflösung der ständestaatlichen Ordnung an der Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert über die Schaffung der Weimarer Republik bis hin zum Grundgesetz der zweiten deutschen Republik und seiner Umsetzung in alltägliche Chancengleichheitspolitik.

Der Weg, der in Westdeutschland dabei beschritten wurde, war der einer in diesem Ausmaß bisher nicht gekannten Bildungsexpansion. Immer mehr junge Menschen besuchten immer länger Schulen, Ausbildungsstätten und Hochschulen. Seit den frühen Nachkriegsjahren strebten und streben die Deutschen für sich und ihre Kinder zunehmend höhere Abschlüsse an. In den Jahren von etwa der Mitte der sechziger bis zum Ende der siebziger Jahre stützte die Bildungspolitik der Länder und des Bundes diesen Weg durch eine überproportionale Verstärkung der dem Bildungssystem zur Verfügung gestellten Ressour-

cen, um so der gesteigerten Nachfrage gerecht zu werden und um dabei zugleich die Qualität der Bildung und Ausbildung in Schulen und Hochschulen zu steigern.

Diese Politik – gleichermaßen aus sozialstaatlichen wie aus ökonomischen Motiven getragen – war implizit auch darauf ausgerichtet, auf dem Wege der expansiven Bildungsbeteiligung zum Abbau von Ungleichheit beizutragen. Sie setzte dabei auf das Zusammenwirken unterschiedlicher Effekte: Der Ausbau der Bildungsangebote und der mit ihm verbundene Abbau räumlicher Barrieren – gerade auch in bisher unterversorgten Regionen – sollte eine verstärkte Bildungsnachfrage aus eher bildungsfernen Schichten stimulieren; der Abbau von Eingangshürden, wie z. B. der Aufnahmeprüfung für Gymnasien und Realschulen in Verbindung mit zweijährigen Orientierungsphasen am Beginn der Sekundarstufe I, sollte den Zugang zu den ‚höheren‘ Bildungswegen erleichtern; Gesamtschulen – nicht in Ablösung, sondern in Ergänzung des gegliederten Sekundarschulwesens – sollten durch den Fortfall der Entscheidung zwischen Bildungswegen mit unterschiedlicher Wertigkeit frühe soziale Separierung vermeiden helfen; die Veränderung der Curricula, wie z. B. das Zurückdrängen des Lateins als erster Fremdsprache, sollte einen Beitrag zur Überwindung von ‚Schwellenängsten‘ beim Eintritt in die höheren Schulen leisten. Die durch derlei Maßnahmen induzierte Steigerung der Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien mit größerer Distanz zu institutionalisierter Bildung wurde durch zwei weitere Entwicklungen flankiert: durch die Erhöhung des – wenn auch bescheidenen – Wohlstandes auch in den bildungsfernen Familien sowie durch die auch dort sich ausbreitende Ein- und Wertschätzung von Bildung als unverzichtbarem Mittel des sozialen Aufstieges (‚Aufstieg durch Bildung‘ war das politische Schlagwort der frühen Expansionsjahre). Auf den auf diesem Wege eingeschlagenen Expansionspfad haben sich dann nach 1989 auch die Schulen der neuen Bundesländer nach Auflösung ihres Einheitsschulsystems begeben.

2. Zum Ertrag der Chancengleichheitspolitik

Heute, nach Jahren der Expansion und von unvollendeten Teilreformen, lässt sich bilanzieren. Bezogen auf das ‚Katholische Arbeitermädchen vom Lande‘, jener von Peisert und Dahrendorf installierten Kunstfigur der Benachteiligten im Bildungssystem, bietet sich ein differenziertes Bild: Religion, Region und Geschlecht sind im allgemein bildenden Schulsystem allenfalls noch abgeschwächt Ungleichheit fördernde Merkmale. Anders sieht es bei der ethnischen Zugehörigkeit, die als Prädiktor für Benachteiligung seit den sechziger Jahren hinzugekommen ist, und bei der sozialen Herkunft aus. Die beiden zuletzt genannten Merkmale – die ethnische und die soziale Herkunft – stehen im Mittelpunkt der Betrachtung des hier vorgelegten Beitrages.

Das Ergebnis der folgenden Analyse vorwegnehmend, kann zusammenfassend festgestellt werden: Dem Anspruch des demokratischen Sozialstaates, jedem seiner Mitglieder unabhängig von seiner Herkunft gleiche Lebenschancen zu bieten, steht die nach wie vor gültige Feststellung einer schicht- und migrationsspezifischen Zuteilung von Bildungs- und damit Lebenschancen entgegen. Die Chancenungleichheit ist – was diese beiden Dimensionen angeht – auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts, etwa vierzig Jahre nach Beginn der Reformdebatte, erheblich.

2.1 Soziale Herkunft und Bildungsteilhabe: *empirische Befunde*

Der Versuch, diese Behauptung über den Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft bzw. der sozialen Lage und der Beteiligung auf den unterschiedlichen Stufen des Bildungssystems sowie den dort erworbenen Kompetenzen zu belegen, stößt auf eine sehr schwierige Quellenlage. Bundesweit repräsentative Daten liefern – mit zahlreichen Einschränkungen – die Mikrozensusauswertungen, die Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes, das Berichtssystem Weiterbil-

derung und insbesondere mit Blick auf das allgemein bildende Schulwesen seit einigen Jahren die großen Leistungsstudien IGLU (Grundschule) und PISA (Sekundarstufe I). Die folgende Darstellung stützt sich auf diese Quellen; sie bezieht sich, soweit es ältere Entwicklungen betrifft, auf das Gebiet der früheren Bundesrepublik (da zur Situation in der DDR entsprechende vergleichbare Daten nicht vorliegen) und verfährt dabei so, dass zunächst der Kenntnisstand zur sozialen Chancenverteilung im Bildungssystem, den wir vor den Leistungsstudien hatten, zusammenfassend referiert wird und dass danach die Ausdifferenzierung der älteren Befunde auf der Basis der IGLU- und PISA-Erkenntnisse präsentiert wird.

Wenn man den gesamten Bildungsparcours – beginnend mit dem Kindergarten und endend beim lebensbegleitenden Lernen – überblickt, so stößt man als Konstante auf den unübersehbaren Zusammenhang zwischen der von Geburt gleichsam mitgegebenen sozialen Herkunft und den Möglichkeiten der Teilhabe an Bildungsangeboten. Dieser Zusammenhang beginnt schwach und verfestigt sich beim Durchgang durch den Bildungsparcours von Hindernis zu Hindernis, von Stufe zu Stufe. Hinsichtlich des Kindergartens, der Einrichtung mit einem traditionell eher schwach ausgeprägtem Bildungsauftrag, zeigt uns die Mikrozensus-Auswertung des Jahres 2002, dass bei den Dreijährigen 56% der Kinder aus Arbeiterfamilien, 59% derer aus Beamtenfamilien und 63% der Kinder von Angestellten einen Kindergarten besuchen. Bei den Fünfjährigen lauten die entsprechenden Beteiligungsquoten 92%, 94% und 95% (vgl. BMBF 2005a, S. 41). Die darin zum Ausdruck kommenden nahezu gleichen Chancen, von Bildungsangeboten zu profitieren, setzen sich infolge der Schulpflicht und der für alle Kinder gemeinsamen Schulzeit in der Grundschule fort.

Erst beim Wechsel von der Grundschule zu den weiterführenden Schulen ändert sich dieses Bild infolge der Aufteilung der Grundschulabsolventen auf die unterschiedlich anspruchsvollen Bildungswege des Sekundarschulwesens. 1989 wurde im Rahmen der Mikrozensus-Befragung

zum letzten Mal erfragt, welche Bildungswege der Sekundarstufe I Jugendliche im entsprechenden Alter besuchen. Seither fehlen dazu repräsentative Daten des Mikrozensus. Die Befunde des Jahres 1989 (vgl. Böttcher 1991) belegen allerdings eine damals nach wie vor sehr ausgeprägte schichtspezifische Verteilung der Bildungschancen:

- So besuchten 1989 nur 11% der Kinder aus Familien, deren Haushaltsvorstand Arbeiter bzw. Arbeiterin war, ein Gymnasium – bei einer Beteiligungsquote der gesamten Bevölkerung in Höhe von 29% und gegenüber 58% der Kinder aus Beamtenfamilien.
- Ein der gymnasialen Bildungsbeteiligung entgegenstehendes Bild ergibt sich für die Hauptschule: Dorthin wechseln nur 13% der Beamten-, aber 58% aller Arbeiterkinder.

Es wäre mehr als voreilig, diese schichtspezifischen Ausprägungen bei der Bildungsbeteiligung allein aus der ökonomischen Lage der jeweiligen Familien zu erklären. Eine ältere Auswertung des Mikrozensus 1987, die in ihren zentralen Ergebnissen auch derzeit noch Gültigkeit haben dürfte, hat gezeigt, dass innerhalb vergleichbarer Einkommensgruppen die Bildungsbeteiligung mit der Stellung des Berufs des Familienvorstandes variiert (vgl. Klemm u.a. 1990, S. 91f.): In jeder der drei bei der Untersuchung gebildeten Einkommensgruppen ist die Bildungsbeteiligung der Arbeiterkinder deutlich geringer als die der Kinder aus Angestellten- und Beamtenfamilien. Darüber hinaus gilt, dass ihr Anstieg bei den Kindern aus Arbeiterfamilien von der unteren zur mittleren Einkommensgruppe nur sehr schwach ausfällt (bei der gymnasialen Beteiligungsquote von 11% auf 13%), während die Bildungsbeteiligungsquote bei den Angestellten- und Beamtenkindern unverkennbar stärker ansteigt (bei der Gymnasialquote der Beamtenkinder steigt der Wert von 23% auf 52%).

Dass es sich bei den Daten vom Ende der achtziger Jahre nicht um längst überholte Werte handelt, zeigen die im Verlauf dieses Beitrags noch genauer darzustellenden Befunde der neueren Leistungsstudien.

Die Schichtspezifik der Bildungsbeteiligung setzt sich ungebrochen beim Zugang zu Fachhochschulen und Universitäten fort. Die Daten zur Bildungsbeteiligung der 19- bis 24-Jährigen, die in der 16. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes dokumentiert sind, belegen dies eindringlich: Während 2000 von den Beamtenkindern 54% Universitäten und weitere 19% Fachhochschulen besuchten, fanden im gleichen Jahr nur jeweils 6% der Arbeiterkinder den Weg zu Fachhochschulen und Universitäten (vgl. Schnitzer u.a. 2001). Daten zu schichtspezifischen Hochschulabschlussquoten liegen nicht vor.

Ein weiteres – und was die Stufen des Bildungssystems angeht letztes – Mal finden wir das nun schon vertraute Muster schichtspezifischer Bildungsbeteiligung im Bereich der Weiterbildung. Eine Analyse dieses Bereichs – hier für Deutschland insgesamt – zeigt (BMBF 2005b), dass 2003 hinsichtlich der Beteiligung an der allgemeinen ebenso wie an der beruflichen Weiterbildung die schon bekannte Stufung von der Gruppe der Arbeiter (31%) über die der Selbständigen (49%) und Angestellten (55%) hin zu der der Beamten (68%) zu verzeichnen ist. Auffallend daran ist, dass diese Weiterbildungsbeteiligung auf einem – im Vergleich zu früheren Jahren – sehr hohen Niveau stattfindet und dass die schichtspezifischen Unterschiede gegenüber denen in den allgemein bildenden Schulen und in den Hochschulen immer noch stark, aber erkennbar schwächer ausgeprägt sind.

Dieses recht grobe Bild über soziale Herkunft und Bildung verfeinern die reichen Datenbestände der großen internationalen Leistungsstudien, an denen sich Deutschland seit den neunziger Jahren wieder beteiligt – allerdings einstweilen nur hinsichtlich der Primarstufe sowie der unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I.

Die 2001 durchgeführte Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) gibt hinsichtlich des Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Bildung drei wichtige Informationen: Sie beschreibt diesen Zusammenhang für Deutschlands Grundschulen, sie liefert Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen erworbenen Kompetenzen, sozialer Herkunft und Schullaufbahnenemp-

fehlungen der abgebenden Grundschulen und sie ordnet das sich in Deutschland bietende Bild in einen internationalen Zusammenhang ein. Damit weitet diese Studie mit für Deutschland insgesamt repräsentativen Daten den bisherigen Kenntnisstand erheblich aus: Bei dem in der IGLU-Studie benutzten Sozialschicht-Indikator (EGP-Klassifikation – vgl. Bos u.a. 2003, S. 271), der aus sieben Stufen besteht und von der ‚oberen Dienstklasse (I)‘ bis zur Gruppe der ‚un- und angelernten Arbeiter sowie Landarbeiter (VII)‘ reicht, beträgt die Leistungsdifferenz zwischen Kindern aus der obersten und solchen aus der untersten Gruppe etwa 50 Testpunkte auf einer Skala mit dem Mittelwert 500 (das entspricht etwa einer halben Standardabweichung). Dazu schreiben die Autoren der IGLU-Studie erläuternd: „Dieser Unterschied entspricht rund der Differenz von einem Schuljahr...“ (Bos u.a. 2003, S. 281) Es ist offenkundig, dass sich auch in der alle Kinder gemeinsam unterrichtenden Grundschule ein schichtspezifisches Leistungsvermögen entwickelt bzw. hält. Damit nimmt Deutschland unter den Ländern, die sich an der Grundschullesestudie beteiligt haben, bei der Stärke des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Lesekompetenz einen Platz zwischen dem obersten und dem zweiten Drittel ein. Offensichtlich schafft es die Mehrheit der Länder, diesen Zusammenhang geringer als in Deutschland zu halten (Bos u.a. 2003, S. 295).

Auch die beiden PISA-Studien der Jahre 2000 und 2003 bestätigen ein weiteres Mal: In Deutschland bestimmt die soziale Herkunft den Erfolg im Schulsystem stark. Über diese wahrlich nicht neue Feststellung hinausgehend bieten uns diese Studien weitere wichtige und – was ihre Ausdifferenzierung angeht – neue Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsteilnahme.

Dieser Zusammenhang – daran muss erinnert werden – hat in Ländern mit unterschiedlich anspruchsvollen Sekundarschultypen wie in Deutschland eine doppelte Ausprägung: Er drückt sich in herkunftsspezifischen Chancen des Kompetenzerwerbs und in herkunftsspezifischen Chancen, anspruchsvolle Schultypen zu besuchen, aus.

Tabelle 1

**Mathematische Kompetenzen nach sozioökonomischem Status
(PISA 2003)**

Land	Testwerte		
	unterstes Quartil	oberstes Quartil	Differenz
Finnland	515	576	61
Niederlande	502	584	83
Deutschland	463	565	102
OECD-Durchschnitt	455	548	92

Quelle: Prenzel u.a. 2004, S. 236

Beide Zusammenhänge sind bedeutsam: Es ist wichtig zu wissen, wie stark die Chancen, z. B. gute Mathematikleistungen zu erbringen, vom sozialen Hintergrund eines Heranwachsenden geprägt sind. In einem Land, das wie Deutschland vom Berechtigungssystem geprägt wird, ist es aber gleichfalls hoch bedeutsam, wie stark die Chancen, z.B. ein Gymnasium zu besuchen, von der sozialen Herkunft abhängig sind. Zu beiden Aspekten geben uns die PISA-Studien Hinweise:

- Betrachtet man den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und erreichter Kompetenz, so bietet sich das schon aus der IGLU-Studie vertraute Bild: Die Leistungsdifferenz zwischen den Kindern aus dem sozial ‚stärksten‘ und denen aus dem sozial ‚schwächsten‘ Viertel beträgt in Mathematik in der PISA 2003-Studie 102 Testpunkte. Dies entspricht einer Standardabweichung und einem Kompetenzzuwachs von etwa zwei Jahren (vgl. Tabelle 1).
- Blickt man auf den Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsgang, so zeigt die PISA 2003-Studie: Jugendliche, die aus dem sozial stärksten Viertel stammen, besuchen zu nur 7% eine Hauptschule, aber zu 53% ein Gymnasium. Die Gleichaltrigen, die aus dem sozial schwächsten Viertel der Bevölkerung stammen, besuchen dagegen zu 45% eine Hauptschule, aber nur zu 6% ein Gymnasium. Dass die schichtspezifische Ausprägung der Bildungsbeteiligung in dem in Deutschland zu be-

obachtenden Ausmaß kein unveränderbarer Tatbestand sein muss, belegen gleichfalls die PISA-Studien. Bei den 15-Jährigen findet sich zwar in jedem der bei den PISA-Studien beteiligten OECD-Länder der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den individuell erreichten Testleistungen, dieser Zusammenhang ist jedoch beim Leseverständnis in keinem Land stärker als in Deutschland ausgeprägt (Baumert u.a. 2001, S. 385), in Mathematik wird Deutschland nur von Belgien übertroffen (Prenzel u.a. 2004, S. 236). In Deutschland beträgt der Unterschied zwischen der durchschnittlichen Kompetenz von Kindern aus Familien des oberen und denen aus Familien des unteren Viertels der Sozialstruktur im Leseverständnis 111 (im Jahr 2000) und in Mathematik 102 (im Jahr 2003) Testpunkte. In Finnland,

Tabelle 2

**Bildungsbeteiligung nach ökonomischem, sozialem und kulturellem Status in Prozent
(PISA 2003)**

Schulform	Status	
	unterstes Quartil	oberstes Quartil
Hauptschule	45	7
Gymnasium	6	53

Quelle: Prenzel u.a. 2004, S. 244

dem Land mit den leistungsstärksten Schülerinnen und Schülern, liegt dieser Unterschied in Mathematik bei nur 61, lediglich in Belgien ist dieser Unterschied mit 108 Testpunkten noch höher als in Deutschland (vgl. Prenzel u.a. 2004, S. 236).

2.2 Migrationshintergrund und Bildungsteilhabe: empirische Befunde

Seit dem Ende der sechziger und frühen siebziger Jahre hat sich eine zusätzliche Gruppe gebildet, die im Schulsystem insgesamt benachteiligt ist: Dies sind die etwa 1,6 Millionen ausländischen Kinder und Jugendlichen (2003), die 10% aller Schülerinnen und Schüler in Deutschlands Schulen stellen (BMBF 2005a, S. 54ff.). Sie sind überproportional in Sonder- und Hauptschulen und unterproportional in Realschulen und Gymnasien vertreten. Das Ausmaß ihrer – im Vergleich zu den Deutschen – ungleichen Bildungsbeteiligung drückt sich in den von ihnen im allgemein bildenden Schulsystem erreichten Schulabschlüssen aus (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 254): 2004 erreichten – jeweils bezogen auf die entsprechenden Altersjahrgänge – 19,7% der jungen Männer und 12,9% der jungen Frauen keinen Hauptschulabschluss (bei den Deutschen betragen die Vergleichswerte 9,5% und 5,6%), 45,3% (m) und 41,2% (w) erreichten einen Hauptschulabschluss (Deutsche: 32,3%/23,8%), 32,2% (m) und 40,4% (w) einen mittleren Abschluss (Deutsche: 52,2%/50,9%) und 15,6% (m) bzw. 17,1% (w) die allgemeine oder die Fachhochschulreife (Deutsche: 41,1%/48%). Dieses im Vergleich zur deutschen Bevölkerung insgesamt zu beobachtende Zurückbleiben beim Erlangen von Schulabschlüssen führt – gerade in Zeiten knapper Ausbildungsplätze – zu dem hohen Anteil junger Ausländer ohne abgeschlossene Berufsausbildung.

Eine hoch aktuelle und im Vergleich zu den Auswertungen von Mikrozensus-Daten deutlich differenziertere Analyse der Bildungsbeteiligung und der schulischen Erfolge der Kinder von Arbeitsmigranten bietet die jüngst vorgelegte PISA-Studie. Dort werden zum Zweck der differenzierenden Analyse die in den Kompetenzbereichen ‚Leseverständnis‘, ‚Mathematik‘, ‚Naturwissen-

schaften‘ und ‚Problemlösen‘ von drei Gruppen erbrachten Leistungen nebeneinander gestellt:

- von Jugendlichen ohne Migrationsgeschichte (definiert als Jugendliche, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden),
- von Jugendlichen, bei denen ein Elternteil in Deutschland geboren wurde,
- und schließlich von Jugendlichen, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden (in der Sprache der PISA-Autoren Jugendliche der ‚ersten Generation‘).

Für alle vier untersuchten Kompetenzbereiche ergab sich, dass Jugendliche ohne Migrationsgeschichte und Jugendliche mit einem in Deutschland geborenen Elternteil in ihren Schulleistungen kaum zu unterscheiden sind, dass aber Jugendliche, deren Eltern beide außerhalb Deutschlands zur Welt gekommen sind, dramatisch schlechtere Leistungen erbringen. Im Bereich der Mathematik z.B. beträgt der Abstand zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund und solchen, bei denen beide Eltern nicht in Deutschland geboren sind, in der PISA 2003-Studie 95 Testpunkte. In Ländern mit einer vergleichbaren Migrationspopulation finden wir zwar auch eine deutliche Differenz zwischen den Leistungen der Jugendlichen dieser beiden Gruppen, eine Differenz aber, die unverkennbar schwächer ausgeprägt ist: In Schweden unterscheiden sich beide Gruppen ‚nur‘ um 35 Testpunkte (vgl. Tabelle 3).

Auch bei der Teilhabe an unterschiedlich anspruchsvollen Bildungswegen ist eine migrationspezifische Ausprägung unübersehbar: Jugendliche der ‚ersten Generation‘ besuchen zu 44% Hauptschulen und zu 12% Gymnasien, während Jugendliche ohne Migrationshintergrund zu 19% an Hauptschulen und zu 35% an Gymnasien unterrichtet werden (vgl. Tabelle 4).

Die niedrigere Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen mit einer ausgeprägten Migrationsgeschichte erklärt sich zum einen aus der Tatsache, dass sie stärker als die Heranwachsenden ohne Migrationshintergrund aus sozial schwächeren Familien stammen. Zum anderen gilt aber auch: Wenn man die Kompetenzen von Fünfzehnjährigen aus Familien mit einem vergleichbaren sozialen Status miteinander ver-

Tabelle 3

Mathematische Kompetenzen nach Migrationsstatus (PISA 2003)

Land	Testwerte der Fünfzehnjährigen		
	ohne Migrationshintergrund	der ersten Generation*	Differenz
Schweden	518	483	35
Schweiz	546	484	62
Niederlande	552	492	60
Deutschland	527	432	95

* Vater und Mutter im Ausland geboren

Quelle: Prenzel u.a. 2004, S. 257

Tabelle 4

Bildungsbeteiligung nach Migrationsstatus in Prozent (PISA 2003)

Schulform	Fünfzehnjährige		
	ohne Migrationshintergrund	der ersten Generation*	Differenz
Hauptschule	19	44	-25
Gesamtschule	10	12	-2
Realschule	36	27	9
Gymnasium	35	12	23

* Vater und Mutter im Ausland geboren

Quelle: Prenzel u.a. 2004, S. 267

Tabelle 5

Soziale Herkunft, Migrationshintergrund und mathematische Kompetenz (PISA 2003)

Differenz der Kompetenztestwerte von Fünfzehnjährigen mit Migrationshintergrund* (Bezugswert: Jugendliche ohne Migrationshintergrund)

deutschsprachig	mehrsprachig	fremdsprachig
-21	-47	-64

*bei Kontrolle des sozioökonomischen und soziokulturellen Stats

Quelle: Prenzel u.a. 2005, S. 290

gleich, so liegen die Kompetenzwerte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund deutlich unterhalb der Kompetenzen ihrer Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Tabelle 5 zeigt dies differenziert für Mathematikleistungen der PISA 2003-Studie: Jugendliche mit Migrationshintergrund aus deutschsprachigen Familien bleiben 21 Testpunkte hinter Jugendlichen aus Familien ohne Migrationshintergrund mit vergleichbarem Sozialstatus. Bei Jugendlichen aus ‚fremdsprachigen‘ Familien beträgt dieser Rückstand sogar 64 Testpunkte.

Diese Daten belegen, dass die Ungleichheit zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nicht allein über die soziale Herkunft, sondern auch über die Migrationsgeschichte erklärt werden muss.

3. Zur Verstärkung ungleicher Bildungschancen durch das Bildungssystem

Das schicht- wie auch das migrationsspezifische Auseinanderklaffen von Testleistungen bei den großen Leistungsstudien ist ganz fraglos zum einen eine Folge der unterschiedlichen Sozialisation in den Herkunftsfamilien, es wird zum anderen aber auch verstärkt durch Mechanismen des deutschen Schulsystems und seiner – im internationalen Vergleich – besonderen Struktur mit ihrer frühen Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche Schultypen. So formulieren die Autoren der deutschen PISA 2000-Studie mit Blick auf die schichtspezifischen Leistungsunterschiede der Fünfzehnjährigen: „Die Analyse sozialer Disparitäten auf der Grundlage der PISA-Ergebnisse ergibt, dass es am Ende der Grundschulzeit beim Übergang in die weiterführenden Schulformen zu gravierenden sekundären sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung kommt.“ (Bauert u.a. 2001, S. 182) Auch dann, wenn Kinder am Ende der Grundschulzeit vergleichbare Schulleistungen vorweisen können, differiert die ihnen von der Grundschule gegebene Empfehlung für den Besuch weiterführender Schulen. Bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und bei gleicher Lesekompetenz ist – ausweislich der Grund-

schulstudie IGLU – die Chance eines Kindes aus der höchsten sozialen Gruppe, eine Empfehlung für das Gymnasium zu erhalten, 2,68 mal so hoch wie die eines Kindes aus einer Facharbeiterfamilie (Bos u.a. 2004, S. 213). Damit wird deutlich, dass die schichtspezifische Leistungspreizung durch eine schichtspezifisch ausgeprägte Empfehlungspraxis der Lehrerinnen und Lehrer noch ‚getoppt‘ wird.

Eine ähnliche – von der tatsächlich erwie- senen Leistungsfähigkeit absehende – Ungleichbehandlung erfahren auch die Kinder mit Migrationshintergrund. Am Ende der Grundschulzeit ist die Chance, eine Gymnasialempfehlung zu erhalten, für Kinder ohne Migrationshintergrund bei vergleichbarer Leseleistung und Sozialschichtzugehörigkeit 1,66 mal höher als die von Kindern, deren Eltern beide außerhalb Deutschlands geboren sind (vgl. Bos u.a. 2004, S. 212). Diese unterschiedliche ‚Würdigung‘ erbrachter Leistungen setzt sich auch bei der Einmündung in eine betriebliche Lehre fort. Von den Jugendlichen, die in Mathematik gute und sehr gute Schulbeurteilungen erhalten haben, konnten aus der Gruppe ohne Migrationshintergrund im Jahr 2004 64% eine betriebliche Lehre aufnehmen, aus der Gruppe mit Migrationshintergrund gelang das nur 41% (vgl. Tabelle 7).

Die Einmündung von Kindern und Jugendlichen in Bildungsgänge, die im Anspruchsniveau unterhalb ihrer Leistungsfähigkeit liegen, bleibt

Tabelle 6

Relative Chancen der Schullaufbahnempfehlung in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft (IGLU)

Soziale Herkunft	gymnasiale Empfehlung*
obere Dienstklasse	2,68
Facharbeiter	1

*bei Kontrolle kognitiver Grundfähigkeiten und Lesekompetenz

Quelle: Bos u.a. 2004, S. 213

Tabelle 7

Einmündungswahrscheinlichkeit in eine betriebliche Lehre nach Migrationsstatus (2004)

Migrationsstatus	Einmündungswahrscheinlichkeiten in % bei guten bis sehr guten Mathematikleistungen
ohne Migrationshintergrund	64
mit Migrationshintergrund	41

Quelle: Ulrich 2006, S. 32

nicht ohne Folgen: Als Wirkung der differenziellen Förderung in den einzelnen Bildungsgängen am Ende der Sekundarschulzeit ergibt sich ein „verstärkter Zusammenhang zwischen Sozialschicht und den gemessenen Kompetenzen...“ (Baumert u.a. 2001, S. 360). Baumert u.a. berichten, dass Schülerinnen und Schüler mit gleicher kognitiver Grundfähigkeit und gleichen Mathematikkompetenzen zu Beginn der siebten Klasse je nach ihrer Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Schulformen sehr unterschiedliche Leistungsentwicklungen aufweisen. Hauptschüler steigern ihre Mathematikleistungen auf 141%, Gymnasiasten – in ihrem anregungsreicheren Lernmilieu – dagegen auf 191% (vgl. Tabelle 8).

Tabelle 8

Entwicklung von Mathematikleistungen unter Kontrolle von Mathematikleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten am Ende von Klasse 7 sowie der Sozialschichtzugehörigkeit

Schulform	Leistungsentwicklung in %	
	Klasse 7	Klasse 10
HS	100	141
IGS	100	156
RS	100	171
GY	100	191

Quelle: Baumert u.a. 2003, S. 287

4. Über die Grenzen der Wirksamkeit institutionalisierter Bildungsangebote

In Deutschlands Schulen, dies belegen die internationalen Leistungsstudien ein weiteres Mal, sind die Chancen, anspruchsvolle Bildungsgänge zu besuchen und ein hohes Kompetenzniveau zu erreichen, eng mit der sozialen und der ethnischen Herkunft von Schülerinnen und Schülern verkoppelt – enger als in nahezu allen anderen Ländern. Der durch die IGLU-Studie ebenso wie durch die beiden PISA-Untersuchungen erhärtete Verweis darauf, dass andere Länder erfolgreicher dabei sind, diesen Zusammenhang zumindest zu lockern, ist für die Schulentwicklung in Deutschland wichtig, ermutigt er doch dazu, die Verbindung von Herkunft und Bildung nicht einfach resignativ hinzunehmen.

Bei aller Ermutigung, die von den hier referierten Befunden ausgehen mag, darf aber auch nicht übersehen werden, dass die Schule nur ein Instrument der sozialen Sortierung darstellt. Denn auch die, denen es – gleichsam gegen ihre soziale Herkunft – gelungen ist, am Ende des Parcours durch Bildung und Ausbildung in der ‚Spitzengruppe‘ der erfolgreichen Teilnehmer zu landen, verspüren weiterhin den ‚langen Arm des kulturellen Kapitals‘. Wie hartnäckig dieses den Kindern in die Wiege gelegte Kapital selbst erfolgreiche Ausgleichsbemühungen in Schule und Hochschule überdauert, macht eine Studie der Darmstädter Soziologen Hartmann und Kopp deutlich. In einer neueren Untersuchung über die soziale Herkunft, die Ausbildungswege und die beruflichen Karrieren untersuchen sie – bezo-

gen auf die Promotionsjahrgänge 1955, 1965, 1975 und 1985 – den weiteren Berufsweg von 6.500 promovierten Ingenieuren, Juristen und Wirtschaftswissenschaftlern. Für diese Untersuchung wurden zur Bestimmung der sozialen Herkunft der Promovierten – gestützt auf den väterlichen Beruf – drei Untergruppen gebildet: Unterteilt wurde in ‚Arbeiterklasse/Mittelschicht‘, ‚gehobenes Bürgertum‘ und ‚Großbürgertum‘ (vgl. im Einzelnen dazu Hartmann/Kopp 2001, S. 440 ff). Das Untersuchungsergebnis ist ernüchternd: In Führungspositionen von Unternehmen waren aus den untersuchten Promotionsjahrgängen aus

der Gruppe derer mit der sozialen Herkunft ‚Arbeiterklasse/Mittelschicht‘ 9% gelangt, aus der Gruppe ‚gehobenes Bürgertum‘ 13% und aus der Gruppe ‚Großbürgertum‘ 19%.

Bildungssysteme, das zeigt der Blick ins Ausland, müssen nicht so sozial selektiv wie das deutsche System sein. Bildungssysteme, das zeigt die zuletzt herangezogene Studie, sind aber kaum in der Lage, in von Ungleichheit geprägten Gesellschaften Gleichheit herzustellen. Das mag zu Reformen ermutigen, schützt aber zugleich vor Selbstüberforderung derer, die im Bildungssystem tätig sind.

Literatur

- BMBF: Grund- und Strukturdaten. Bonn 2005a
 BMBF: Berichtssystem Weiterbildung IX. Bonn/Berlin 2005b
 Bos, W. u.a.: Erste Ergebnisse aus IGLU – Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003
 Bos, W. u.a.: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster 2004
 Böttcher, W.: Soziale Auslese im Bildungswesen, in: Die Deutsche Schule 2/1991, S.151–S.161
 Böttcher, W./Klemm, K./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim 2001
 Baumert, J. u.a.: PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
 Baumert, J. u.a.: PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003
 Hartmann, M./Kopp, J.: Elitenselektion durch Bildung oder durch Herkunft? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 3/2001, S. 436 - 466
 Jarass, H.D./Pieroth, B.: Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland
 – Kommentar, München 1992
 Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Bielefeld 2006
 Klemm, K. u.a.: Bildungsgesamtplan '90. Ein Rahmen für Reformen. Weinheim 1990
 Prenzel, M. u.a.: PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Münster 2005
 Prenzel, M. u.a.: PISA 2003 – Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland. Münster 2004
 Schnitzer, K. u.a.: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2000. Bonn 2001
 Ulrich, J.G.: Übergänge in das duale System der beruflichen Bildung. Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2004. In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn 2006, S. 21-36

Sprachförderung von Migrantenkindern und -jugendlichen¹



Ingrid Gogolin

Chancengleichheit im Bildungssystem ist eine Illusion. Keinem Bildungssystem der Welt gelingt es, die Bildungschancen eines Kindes oder Jugendlichen völlig loszukoppeln von seiner Herkunft, insbesondere: vom kulturellen Kapital seiner Familie. Aber zugleich ist die Reproduktion von in höchstem Maße ungleichen Bildungschancen, wie sie im deutschen Bildungssystem zu verzeichnen ist, kein unabwendbares Schicksal. Sie ist vielmehr das Produkt von nicht weit genug ausgenutzten Handlungsmöglichkeiten in einem Bildungssystem. Studien wie TIMMS, PISA 2000 und 2003, IGLU und so weiter haben dies klar zutage gefördert. Genau genommen, transportieren ja diese Studien eine ausgesprochen optimistische Botschaft (neben allen beklagenswerten Resultaten, die sie hervorgebracht haben). Sie lautet: Es ist möglich, die enge Abhängigkeit von sozialer, sprachlicher, kultureller Herkunft und Bildungserfolgchancen zu lockern, oder anders gesagt: dem Ziel der Chancengleichheit ein Stück näher zu kommen. Da das in anderen Staaten möglich ist, deren Bildungssysteme vor sehr ähnlichen Herausforderungen stehen wie das deutsche, sollte es auch uns gelingen können.

In den Lebenslagen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bündeln sich gleichsam die Merkmale, die Bildungsmisserfolg in Deutschland heute vorhersagbar machen. Die Metapher der jüngeren Zeit, mit der Bildungsbenachteiligung illustriert werden kann, könnte lauten: Kind – oder risikoreicher noch: Junge – aus türkischer Arbeiterfamilie. Während auf der Ebene der deskriptiven Befunde die Sache relativ klar ist – sowohl gemessen an Leistungsdaten als auch an Bildungsabschlüssen oder am Zugang zum Berufsbildungssystem –, sind die Forschungsergebnisse mit Erklärungskraft nach wie vor eher rar. Was genau denn eigentlich die ungleichen Bildungserfolgchancen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem verursacht, und was denn anderswo offenbar deutlich besser gemacht wird als bei uns in Deutschland, weiß man nicht sicher, und manches auf den ersten Blick plausible Erklärungsangebot, wie etwa das der staatlichen Herkunft, hält einer eingehenderen Betrachtung nicht stand (vgl. den Überblick über entsprechende Forschungsthemen und -ergebnisse in Gogolin/Krüger-Potratz 2006). In meinem

¹ Es sei darauf hingewiesen, dass die hier zusammengefasst dargestellten Aspekte ausführlicher in anderen meiner Publikationen behandelt werden; siehe insbesondere Gogolin 2005 und diverse Texte auf der website des Modellprogramms ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig‘, www.blk-foermig.uni-hamburg.de

kurzen Beitrag hier werfe ich einige Schlaglichter auf Analysen zu diesen Fragen, bevor ich auf das Thema „Sprachförderung“ im engeren Sinne zu sprechen komme.

1. ‚Deutsche Besonderheiten‘ der Migration und ihre Folgen für Bildung und Erziehung

„Nur ein Drittel der schulpflichtigen Ausländer erreichte einen deutschen Schulabschluss; nur ein Sechstel der ausländischen Jugendlichen kam in den Genuss einer Berufsausbildung“ (vgl. Klemm 1979) – so stellte sich die Lage der seinerzeit noch mit dem Kriterium ihres staatsbürgerlichen Status gekennzeichneten Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den 1970er Jahren dar. Diese Lage ist überwunden. Heute erreichen ca. 80% der Gruppe einen deutschen Schulabschluss, und auch die Zahl derjenigen, die eine Berufsausbildung absolvieren, ist gestiegen. Im Kontext betrachtet, steht das Politikfeld Erziehung und Bildung in Deutschland wie ein Solitär in der Landschaft der Zuwanderungs- und Integrationspolitik. Während für andere Politikfelder das Motiv der Abwehr von Zuwanderern und ordnungspolitische Perspektiven leitend waren, wurde im Bildungssystem seit Mitte der 1960er Jahre der Versuch der aktiven Gestaltung der Integration von Kindern und Jugendlichen aus zugewanderten Familien unternommen. Eine Vielzahl von Regelungen, Erlassen, Empfehlungen und Initiativen auf der Ebene der Länder, der Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) oder des Bundes enthält das Bekenntnis dazu, diesen Kindern und Jugendlichen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen. Ein solches Bekenntnis findet sich auch in jedem einschlägigen Präambel-Text zu Richtlinien oder Lehrplänen. Die KMK hat verschiedene beachtenswerte Empfehlungen zu dieser Thematik verabschiedet; genannt sei als Beispiel die Empfehlung zum interkulturellen Lernen (vgl. die Dokumentation der Maßnahmen aller 16 Bundesländer, die an der Wende zum 21. Jahrhundert zur Schulbildung von Minderheiten existierten, in: Gogolin/Neumann/Reuter 2001). Der 6. Familienbe-

richt der Bundesregierung war dem Thema „Ausländische Familien“ gewidmet; der 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung behandelte die Folgen von Migration für Bildung und Erziehung als Querschnittsbereich; im 12. Kinder- und Jugendbericht gibt es zu Migration und ihren Folgen zwei ausführliche Expertisen – und dergleichen Beispiele könnten zahlreich aufgeführt werden.

Ein weiteres Indiz dafür, dass dem Problem der Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund schon seit längerer Zeit Interesse entgegengebracht wurde, ist die Förderung von insgesamt 85 Modellversuchen durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) in den 1970er und 1980er Jahren. Sie standen unter dem Motto: „Förderung und Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem“. Auch danach gab es weitere BLK-Initiativen mit Bezug zu dieser Aufgabe, beispielsweise ein Projekt mit dem Titel „Lernen in Europa“. In einem Bericht über die Maßnahmen der 1970er und 1980er Jahre, der 1987 publiziert wurde, heißt es: „Wenn heute von offizieller Seite davon gesprochen wird, dass sich die Bildungsverhältnisse für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien deutlich gebessert haben, so ist dieser Sachverhalt neben einer sich anbahnenden Normalisierung der Schullaufbahn der sogenannten zweiten und dritten Migrantengeneration in hohem Maße der Förderwirkung der zahlreichen und vielgestaltigen Modellversuche im Ausländerbereich zu verdanken“ (BLK 1987, S. 134).

Diese optimistische Feststellung ist, das weiß man ein Vierteljahrhundert später, ein Irrtum. Die Schlechterstellung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen, und mehr noch bei der Einmündung in den Beruf, ist keineswegs beseitigt, wie PISA und die anderen Studien uns verdeutlicht haben. Was aber hat dazu geführt, dass sich trotz solcher Anstrengungen die Lage nicht grundlegend geändert hat?

Das Ausbleiben eines durchschlagenden Erfolgs lässt sich teilweise dadurch erklären, dass die Maßnahmen des Erziehungs- und Bildungsektors in ein politisches und gesellschaftliches

Umfeld eingebettet sind, das die bildungspolitischen und bildungspraktischen Intentionen nicht unterstützt. Das gesellschaftliche Klima, das Zuwandernde erfahren, besitzt außerdem Einfluss auf die Zusammensetzung der Migrantenbevölkerung und die Art und Weise, wie sie sich im neuen Lebensraum etablieren kann und möchte. Wichtig für Bildung und Erziehung ist, dass Deutschland den höchsten „turnover“ der Migrantenpopulation im Vergleich aller europäischen Einwanderungsländer besitzt. Unser Land wird also regelmäßig von einer großen Anzahl von Menschen verlassen. Bei den Wegziehenden handelt es sich, wie bei Migrationen insgesamt üblich, überproportional um junge und besserqualifizierte Menschen. Experten sagen voraus, dass Deutschland auch künftig mit einer anhaltenden Fluktuation unter den Zugewanderten zu rechnen hat. Hierfür ist eben der Umstand mitverantwortlich, dass hier – anders als in anderen europäischen und überseeischen Zuwanderungsregionen – in der Vergangenheit keine systematische Integrationspolitik in allen erforderlichen Feldern etabliert wurde. Daher besteht zum einen unter vielen Gewanderten eine Tendenz, uns den Rücken zu kehren – nicht selten nach erfolgreichem Durchlaufen des hiesigen Bildungssystems einschließlich einer beruflichen Ausbildung. Zum anderen ist die Attraktivität Deutschlands für besser qualifizierte Zuwanderer geringer als die von vergleichbaren Staaten, die sich auch in den Wettbewerb um „die besten Köpfe“ begeben haben. Insbesondere für besser qualifizierte Migrationswillige ist es für die Entscheidung über ihr Wanderungsziel nicht verlockend, wenn sie für die Migration einen hohen Preis zahlen müssen – unter anderem den, dass die Wahrscheinlichkeit eines Scheiterns ihrer Kinder im Bildungssystem höher ist als in anderen potenziellen Zuwanderungsregionen.

Solche Zusammenhänge sind mitverantwortlich dafür, dass wir es bei den Migranten in Deutschland mit einer hochgradig fluktuierenden Bevölkerungsgruppe zu tun haben. Die „klassische“ Sicht auf Migrationsprozesse, die von einer allmählich dauerhaft ansässigen Bevölkerungsgruppe ausgeht, so dass man ab etwa der „dritten

Generation“ mit einem weitgehend abgeschlossenen Anpassungsprozess rechnen könne, trifft auf die Lage in Deutschland im Moment nicht zu.

Dafür ist aber auch verantwortlich, dass die Migrantenbevölkerung vielfältigere Vorstellungen von „Integration“ zu besitzen scheint als die traditionelle Assimilationsvorstellung, also die unbedingte und vollständige Anpassung an die Lebensweisen im Aufnahmeland. Es ist heute eine hohe Vitalität der Traditionen und der mitgebrachten Sprachen von Zugewanderten zu beobachten. Dafür sorgt etwa das Phänomen der „Transmigration“. Hierunter versteht man temporäre Migrationen oder Pendelmigrationen zwischen mehreren Ländern, z. B. dem Aufnahme- und Herkunftsland. Rahmenbedingungen wie die EU-Freizügigkeit oder die zunehmende Einbürgerung ermöglichen ein freies Kommen und Gehen zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland oder weiteren Staaten. Zwischen den Zielen der Transmigration bilden sich Grenzen übergreifende Strukturen und Netzwerke. Herkunfts- und Ankunfts-kontext stehen sich nicht als Gegensätze gegenüber, sondern werden zu etwas Neuem verbunden.

Transmigranten pflegen eine Lebensweise, die sich nicht eindeutig auf ein Land, eine Kultur oder eine Sprache festlegen lässt. Vielmehr ist ihre Alltagswelt – wenn man sie sich räumlich vorstellen will – nationalstaatliche Grenzen übergreifend; sie wird als „transnationaler sozialer Raum“ bezeichnet. Im „transnationalen sozialen Raum“ bewegen sich Menschen, aber ebenso Kapital und Waren, Informationen, Ideen und kulturelle Praktiken. Erziehungs- und bildungsrelevante Konsequenzen besitzen diese Entwicklungen, weil sie das Aufrechterhalten der Bindungen an mitgebrachte kulturelle, insbesondere aber sprachliche Praktiken fördern.

Es sei hervorgehoben, dass es keinen empirischen Beweis dafür gibt, dass diese Entwicklung als Strategie der Abschottung von Migranten oder als Ausdruck mangelnder Integrationsbereitschaft interpretiert werden muss. Vielmehr ist hierin eine von den modernen Gelegenheitsstrukturen – nicht zuletzt von technischen Entwicklungen in den Bereichen Verkehr und Kommunikation

– gestützte Variante der mobilen Lebensgestaltung zu sehen. Integrationsbereitschaft und die Aufrechterhaltung von Bindungen an die Herkunft stehen nicht im Gegensatz zueinander; vielmehr sind diejenigen Gewanderten, die gut in die Migrantengemeinschaft integriert sind, zu meist gleichzeitig auch gut mit der Mehrheitsgesellschaft verbunden.

Zu den Folgen der geschilderten Entwicklungen gehört es, dass immer wieder neue und sehr differenzierte Integrationsanstrengungen gemacht werden müssen. Selbst wenn die jährliche Zuwanderung per saldo relativ niedrig ist, wie das augenblicklich der Fall ist, muss Jahr für Jahr eine beträchtliche Zahl Zuwandernder neu integriert werden. Die fehlende Attraktivität des hiesigen Integrationsangebots unterstützt die Tendenz bei Gewanderten, ihre Migrationsoptionen unabgeschlossen zu halten. Und zugleich sind Integration und die Aufrechterhaltung von Bindungen an die Herkunft, an mitgebrachte kulturelle und sprachliche Praktiken nicht als unvereinbare Gegensätze konzipiert, sondern die zwei Seiten der Medaille eines mobilen Lebens.

Von besonderer Bedeutung für Bildung sind die Erwartungen, die aufgrund der spezifischen Migrationskonstellation im Hinblick auf die sprachliche Lage bestehen. Erstens muss aufgrund der Diversifizierung der zuwandernden Bevölkerung auch mit einer zunehmenden Zahl der nach Deutschland mitgebrachten Sprachen gerechnet werden. Es ist nicht unwahrscheinlich, dass wir in deutschen Großstädten bei genauen Zählungen zu ähnlichen Zahlen kämen, wie sie zum Beispiel in London ermittelt wurden: Dort werden ca. 350 Sprachen von Schülerinnen und Schülern gesprochen. Zweitens ist die Loyalität der Zugewanderten zu ihren mitgebrachten Sprachen hoch, denn im transnationalen sozialen Raum sind sie die privilegierten Verständigungsmittel. Die bedeutendste bildungsrelevante Konsequenz daraus ist, dass wir dauerhaft mit Formen von Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung rechnen können.

2. Konsequenzen für das Bildungssystem

Aus Rahmenbedingungen wie den angedeuteten erwachsen dem Bildungssystem besondere Aufgaben. Diese betreffen nicht zuletzt das Feld der sprachlichen Bildung.

Es ist aus der einschlägigen Forschung bekannt, dass zweisprachiges Aufwachsen die weitere Sprachwahrnehmung, Sprachverarbeitung und Sprachaneignung tiefgreifend und dauerhaft beeinflusst. Dies betrifft nicht nur die sprachlichen Ausdrucksmittel im engsten Sinne – Laute, Wörter, Sätze, Texte –, sondern auch den Bestand an Traditionen, kulturellen Übereinkünften, die in der Sprache mittransportiert werden. Hieraus folgt, dass Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung für die Verarbeitung und Einverleibung des Lernangebots nicht nur in dem Sinne relevant ist, dass oberflächliche Bekanntschaft mit dem sprachlichen Material gegeben sein muss, um eine Sache zu verstehen. Vielmehr ist weit darüber hinausgehend mit Einflüssen auf die Assoziationen, Deutungen, Wertungen und Würdigungen zu rechnen, an die die Redemittel jeweils rühren.

In Deutschland wird aber auf Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung nur wenig Rücksicht genommen. Charakteristisch für die Maßnahmen, die zur Sprachförderung in den deutschen Schulen ergriffen wurden, ist zum einen die weitgehende Konzentration auf das Deutsche; damit wird ein guter Teil der sprachlichen Gesamtkompetenz der Kinder – nämlich ihre lebensweltliche Zweisprachigkeit – ignoriert. Zum anderen ist im hiesigen Bildungssystem stets die Grundauffassung leitend gewesen, dass man es mit einem Übergangsproblem zu tun habe: Es wurden Maßnahmen von begrenzter Dauer etabliert, an deren Ende – so die Annahme – eine Art „sprachlicher Normalisierung“ hergestellt sei, also ein Zustand, der keine spezifische Rücksichtnahme oder Förderung mehr erforderlich mache.

Dies aber ist eine irriige Annahme. Zweisprachigkeit wächst sich nicht aus, sondern sie bleibt als Bildungsvoraussetzung über weite Strecken der Bildungsbiographie relevant. Ein wiederkehrendes Resultat der internationalen Forschung ist

es, dass nachhaltig positive Einflüsse auf die sprachliche und sonstige schulische Entwicklung von Kindern, die in zwei Sprachen leben, nicht von kurzfristigen Interventionsmaßnahmen erwartet werden können, sondern nur von solchen mit einem langen Atem. Entsprechende Studien aus den USA und Kanada belegen, dass in sehr guten Schulprogrammen mit einer Förderdauer von drei bis sechs Jahren zu rechnen ist, bis sich Sprachfähigkeiten zweisprachig lebender Kinder nicht mehr von denen einsprachig aufwachsender unterscheiden.²

Neben der erforderlichen Dauer einer Förderung gibt es einen weiteren wichtigen Grund dafür, dass man auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Schule und des Unterrichts nicht allein vorbereitend reagieren kann. Dafür ist verantwortlich, dass diese Anforderungen sich erst mit dem Bildungsprozess selbst entwickeln und verändern. Am Anfang einer Bildungskarriere – also im vorschulischen Bereich oder dem Eingangsbereich der Grundschule, oder auch: bei der Ankunft in einem neuen Sprachraum – sind allgemeinsprachliche Fähigkeiten von großer Bedeutung für die Chance zu lernen. Je weiter aber eine Bildungsbiographie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich die für die Lernchancen relevanten sprachlichen Anforderungen vom Repertoire der Allgemeinsprache. Etwas salopp gefasst – und daher sicher unzulänglich – ist die Formel, dass die schul- und bildungsspezifische Sprache über weite Strecken mehr mit den konzeptionellen Merkmalen von Schriftsprache gemeinsam hat als mit mündlichem Sprechen. Dies gilt auch dann, wenn es um die gesprochene Sprache des Unterrichts geht.

Nach den vorliegenden Forschungsergebnissen ist es notwendig, dass sprachliche Bildungsangebote für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund kontinuierlich über längere Dauer angelegt sein müssen. Es ist darüber hin-

aus erforderlich, dass sie systematisch die bildungssprachlich relevanten Redemittel aufbauen. Bei der Gestaltung der Lernwege sind zudem die vorliegenden Erkenntnisse über sprachliches Leben im Migrationskontext zu berücksichtigen – insbesondere mit Blick auf die Konsequenzen, die Zweisprachigkeit für das sprachliche und jedes andere Lernen mit sich bringt. Da sich in Deutschland seit Beginn der Arbeitsmigration, also seit den 1950er Jahren, kaum eine Tradition der Sprachbildung, die diese Aspekte berücksichtigt, entwickelt hat, muss in andere Länder geschaut werden, um erfolgreiche Modelle kennenzulernen.

Solche Blicke über den Horizont des eigenen Bildungssystems hinaus haben dazu beigetragen, das Profil des Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig“ zu entwickeln, in dem neue Wege der sprachlichen Bildung und Förderung entwickelt werden sollen.³ Auf dieses Programm gehe ich nun abschließend noch kurz ein.

Das Kernanliegen der Aktivitäten im Programm FörMig ist der kumulative Aufbau von bildungssprachlichen Fähigkeiten, wobei die von den Schülerinnen und Schülern mitgebrachte Zweisprachigkeit berücksichtigt und – wo immer möglich – gefördert werden soll. Ein Merkmal des FörMig-Profiles ist die kooperative Gestaltung der Maßnahmen: Sprachbildung und -förderung sollen als grundsätzliche Aufgabe eines jeden Unterrichts (bzw. im Elementarbereich: einer jeden Förderung) aufgefasst werden. In einem ‚Gesamtsprachencurriculum‘ sollen die Beiträge, die jeder Lernbereich oder jedes Fach leistet, zusammengeführt und aufeinander abgestimmt werden (vgl. als Anregung hierzu z.B. Nodari 2007).

Über diese Sprachbildung im engeren Sinne hinaus soll es durch institutionenübergreifende Zusammenarbeit dazu kommen, dass die Kinder und Jugendlichen mehr explizite Gelegenheit

2 Dies betrifft nicht Oberflächenphänomene der Sprache, also etwa einen hörbaren Akzent, sondern diejenigen Sprachkompetenzen, die ein problemloses Mitkommen im Unterricht erlauben; vgl. hierzu MacSwan/Pray 2005.

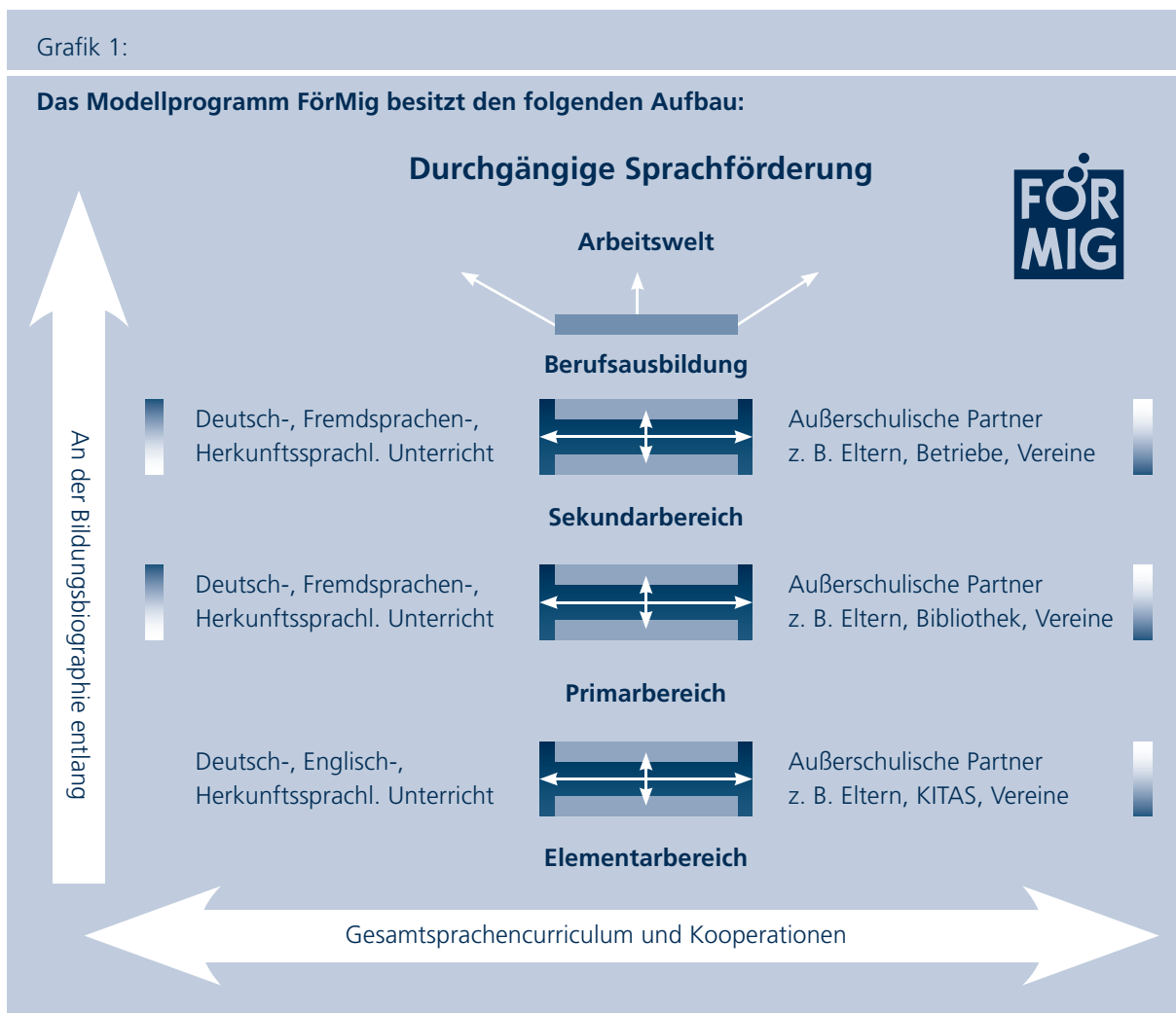
3 Es handelt sich dabei um das letzte von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung aufgelegte Modellprogramm, das gemeinsam von Bund und Ländern verantwortet wurde. Nach der Föderalismusreform sind solche konzertierten Programme (vorerst) nicht mehr möglich; die noch laufenden können aber bis zum Ende der vorgesehenen Laufzeit durchgeführt werden. Das bedeutet für das Programm FörMig eine Laufzeit bis Ende 2009. Das Programm ist detailliert dargestellt auf der schon erwähnten website www.blk-foermig.uni-hamburg.de.

zur Weiterentwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten erhalten, als dies in der Fördermaßnahme oder im Unterricht allein möglich wäre. Ein Merkmal von FörMig-Projekten ist es daher, dass die Kooperation gesucht wird: mit den Eltern, mit Migrantengemeinschaften, mit örtlichen Bibliotheken, mit Ehrenamtlichen oder anderen Institutionen und Personen, die zur Sprachbildung beitragen können. Sie sollen in die Ausgestaltung des Gesamtsprachencurriculums einbezogen werden und ihren je spezifischen, kleineren oder größeren Beitrag zur Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten leisten. Durch die Zusammenarbeit mit Partnern wie den Eltern oder Migrantengemeinschaften kann es zum Beispiel möglich werden, die Vielsprachigkeit, die durch die Kinder und Jugendlichen mitgebracht wird, zur Quelle der Begegnung mit Sprachen und der Förderung

von Zwei- oder Mehrsprachigkeit bei allen Kindern oder Jugendlichen werden zu lassen.

Darüber hinaus wird in den FörMig-Projekten besonders darauf geachtet, dass die Sprachbildung und -förderung an den Schwellen und Übergängen im Bildungssystem nicht abreißt. Das deutsche Bildungssystem ist bekanntlich – nicht zuletzt im wichtigen Prozess der Grundlegung der Bildung – in sehr kurze, für den Aufbau sicherer und überdauernder bildungssprachlicher Fähigkeiten nicht hinreichende Abschnitte eingeteilt. Es existiert auch keine Tradition der Kooperation zwischen den jeweils abgebenden und aufnehmenden Institutionen. In FörMig-Projekten sollen diese Merkmale des Bildungssystems, die einer kumulativen Sprachentwicklung abträglich sind, so gut wie möglich durch Zusammenarbeit der Institutionen abgemildert werden.

Grafik 1:



Das besondere Kennzeichen der FörMig-Projekte ist die ‚durchgängige Sprachförderung‘ – verstanden als systematischer und kontinuierlicher Aufbau bildungssprachlicher Fähigkeiten in ge-

meinsamer Aktivität aller an der Sprachbildung beteiligten Instanzen. Ob die Konzepte so wirksam sind wie bei ihrer Entwicklung erhofft, wird sich in der Evaluation des Programms erweisen.

Literatur

- Gogolin, I. (2005): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München (Verlag Deutsches Jugendinstitut), S. 301 – 388.
- Gogolin, I./Neumann, U./Reuter, L. (2001): Schulbildung für Kinder von Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster (Waxmann-Verlag).
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen (Barbara Budrich/ UTB).
- Klemm, K. (1979): Ausländerkinder in deutschen Schulen – Zahlen und Prognosen. In: Hansen, G./Klemm, K. (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter. Essen, S. 31–44.
- MacSwan, J./Pray, L. (2005): Learning English Bilingually: Age of Onset of Exposure and Rate of Acquisition Among English Language Learners in a Bilingual Education Program. In: Bilingual Research Journal, 29, Vol. 3, S. 653 – 678.
- Nodari, C. (2007): Die Baseler Sprachprofile: ein Ansatz kooperativer Sprachbildung. In: Lange, I./Gogolin, I. (Hrsg.): Durchgängige Sprachförderung im Modellprogramm FörMig. Münster/New York (Waxmann).

Ethnische und soziale Vielfalt gestalten: Interkulturelle Konzepte in der Schule⁴



Marianne Krüger-Potratz

Ethnische und soziale Vielfalt ist ebenso wenig ein neues Phänomen, wie sprachlich-kulturelle Heterogenität, ganz abgesehen davon, dass Menschen sich noch in vielen anderen Merkmalen unterscheiden (Geschlecht, Gesundheit, Religion bzw. Weltanschauung, Staatsangehörigkeit zum Beispiel). Auch ist es nicht historisch neu, dass diese Unterschiede in je verschiedenen Kombinationen eingesetzt worden sind, um Machtverhältnisse zu strukturieren. Nicht selten ist der Pädagogik hierbei die Aufgabe einer „Vermittlerin“ zugesprochen worden, die politisch-soziale Konflikte abfedern soll. Zur Erfüllung dieser Aufgabe sind verschiedene Konzepte entwickelt worden, von denen einige im Folgenden vorgestellt werden. Zuvor gilt es jedoch, kurz zu klären, was im vorliegenden Beitrag unter ethnischer und sozialer Vielfalt verstanden wird.

Ethnische und soziale Vielfalt und die faktisch gegebene Heterogenität

„Ethnisch“, „Ethnie“, „Ethnizität“ sind Begriffe, die in verschiedenen Disziplinen eine Rolle spielen und – zu Recht – kontrovers diskutiert wer-

den. Denn „ethnisch“ verweist streng genommen auf „Volkszugehörigkeit“ und unterstreicht die Idee von einer unabweisbaren „Abstammung“. Damit besteht die Gefahr, dass die so Identifizierten in ihrer Herkunft (zumeist definiert über ihr Herkunftsland) fixiert werden. Dieses Verständnis wird hier nicht zugrunde gelegt, sondern unter „ethnischer Vielfalt“ wird die gesamte, vor allem migrationsbedingte Vielfalt an Herkunft, Sprachen, Weltansichten und Lebensweisen gefasst; dazu gehören auch die Sprache(n), Lebensweisen etc. der Nicht-Zugewanderten. „Ethnisch“ ist also weder mit „ausländisch“ oder „Migrationshintergrund“ gleichzusetzen, sondern steht sozusagen stellvertretend für verschiedene Differenzlinien und es verweist zugleich darauf, dass das Eigene nur ein Fall des Anderen ist, wie Wolfgang Welsch (1994, S. 38) treffend in Zusammenhang mit seiner Beschreibung von Pluralität schreibt. Soziale Vielfalt wird hier darüber hinaus als Verweis darauf verstanden, dass über die schon genannten Merkmale zur Differenzmarkierung hinaus, der Sozialstatus, gerade auch hinsichtlich der Bildungschancen und des Bildungserfolgs – historisch wie aktuell – eine entscheidende Rolle spielt.

⁴ Der Vortrag war als Rahmen für die entsprechende Arbeitsgruppe auf der Fachtagung „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“, FES, 3.02.07, konzipiert; geklärt werden sollte 1. die Begrifflichkeit, 2. sollten kurz pädagogische Ansätze vorgestellt werden, auf die sich die verschiedenen Konzepte mehr oder weniger eindeutig beziehen; abschließend sollte dies beispielhaft an einigen wenigen Konzepten verdeutlicht werden.

Die politisch erzeugte soziale Markierung von Migration

Aber „sozial“ verweist in diesem Beitrag auch darauf, dass die Migrations- bzw. Ausländerpolitik der Bundesrepublik die Zuwanderung in spezifischer Weise politisch und sozial markiert hat: politisch, insofern die Migrationspolitik noch nicht vollständig mit der Tradition der Abschottung gegenüber Zuwanderung und Ausgrenzung von Zugewanderten gebrochen hat, und sozial, insofern im öffentlichen Diskurs ein Bild von Migration (und damit zugleich von Migrantinnen und Migranten) erzeugt wurde, bei dem Zuwanderung resp. „Migrationshintergrund“ und schwacher Sozialstatus als eng zusammengehörig erscheinen: Die zwischen 1955 und 1973 angeworbenen „Gastarbeiter“ – wie sie genannt wurden – sind für Arbeitsplätze in Bereichen angelernter und ungelerner Arbeit angeworben worden. Welche Qualifikationen sie tatsächlich vorzuweisen hatten, spielt(e) keine Rolle, und – angesichts der Tatsache, dass die Bundesrepublik sich politisch nicht als Einwanderungsland verstand, wurde ihre Einforderung der Rechte auf gesellschaftliche Teilhabe und Anerkennung nur soweit beantwortet, wie es angesichts der auch international eingegangenen rechtlichen Verpflichtungen notwendig ist. Die unsägliche Rede von den „nützlichen bzw. nicht nützlichen Ausländern“ oder von der „Einwanderung in die Sozialsysteme“ festigt dieses Bild des „armen, sozial schwachen Fremden“, das im Übrigen auch schon für die Ausländer- und Migrationspolitik des Deutschen Reichs charakteristisch war. Erst recht wird dieses Bild der Belastung in Bezug auf Flüchtlinge erzeugt. Hier wird nicht nur ignoriert, dass diese „Gruppe“, gerade auch was die „mitgebrachten“ Qualifikationen angeht, äußerst heterogen ist, sondern ihnen wird in vielen Fällen auch die Möglichkeit genommen, für sich selbst zu sorgen, so dass die Rede, sie seien vor allem gekommen, um sich in die „soziale Hängematte“ zu legen, den Schein von Plausibilität bekommt. Selbst den (Spät-)Aussiedlerinnen und Aussiedlern – der dritten großen Gruppe von Zu-

gewanderten – haftet der Geruch des sozial Schwachen an und wird auch nicht durch die Betonung, dass hier „ethnisch-Deutsche“ aufgenommen wurden, überdeckt. Ihre Herkunft aus den Ländern des so genannten Ostblocks, also aus dem damals als feindlich angesehenen System – wurde sozial umgemünzt. Sie wurden als Personen vorgestellt, die aus einem rückständigen und armen System in das freie, moderne und reiche „Land ihrer Väter“ zurückkehren.

An der Idee, dass Zuwanderung Belastung – insbesondere Belastung der Sozialsysteme – sei, haben auch die Bemühungen um die Anwerbung von Hochqualifizierten nichts geändert: Migration ist weiterhin in der Öffentlichkeit als ‚sozial schwach‘ und damit als Belastung für die „einheimische“ Bevölkerung markiert. Wie dieses migrationspolitisch erzeugte Bild durch andere, hier bildungspolitische Diskurse bestärkt wird, kann man an den erregten Debatten über das schlechte Abschneiden Deutschlands bei den internationalen Schulleistungsstudien, insbesondere nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse, die vielfach so präsentiert wurden, als könnten sie als Bestätigung dafür gelesen werden, dass Personen zugewandert seien, deren Kinder den Anforderungen einer modernen Gesellschaft nicht gerecht zu werden vermögen.

Diese Art der „sozialen Stigmatisierung“ der Migration ist durch pädagogische Konzepte – mögen sie noch so gut ausgearbeitet sein – nicht aufzuheben. Ihre Wirkungskraft ist begrenzt. Sie zielen zunächst nur auf die Veränderung der Einstellungen und Verhaltensweisen von Einzelnen. Diese Veränderungen könnten sich zwar auch im politischen Raum auswirken, aber nur, wenn es Konzepte sind, die nicht allein auf ein „friedliches Miteinander“ im Sinne einer „kompensatorischen Harmonisierung“ ausgerichtet sind, sondern mit Hilfe derer ein Beitrag für eine demokratische Gesellschaft geleistet werden soll und an deren Gestaltung im Prinzip alle teilhaben. Dies schließt Konflikte, Wissen über deren Ursachen und Fähigkeiten, Konflikte gewaltfrei auszutragen, ein.

Ethnische, sprachliche und soziale Vielfalt und Reaktionen im Bildungsbereich

Die Folge der oben skizzierten Migrationspolitik und des sie begleitenden Diskurses ist, dass auch die Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler – ob zugewandert oder nicht – ein bestimmtes, eher negativ eingefärbtes Bild von Migration und Integration internalisiert haben. Dieses Bild wird teilweise im Unterricht noch bestärkt, indem ihm Autorität durch Texte und Bilder in Lehrbüchern und Materialien verschiedener Fächer verliehen wird. So zum Beispiel dadurch, dass zwischen „Wir“ und „Sie“ getrennt wird, dass durch die Auswahl der Textbeispiele oder auch der Bilder suggeriert wird, dass Migranten (immer) aus dörflich-armen Gegenden kommen, traditionell bzw. vormodern leben (dazu gehört auch die vielgelobte Gastfreundlichkeit), dass „sie“ in Berufen arbeiten, für die man Muskeln, aber wenig Kopf benötigt, oder durch Texte, in denen beschrieben wird, dass „sie“ sich hier fremd fühlen, da „ihre“ Heimat „dort“ sei usw. (vgl. zum Beispiel Höhne/Kunz/Radtke 2005; Höhne 2000). Nicht thematisiert wird hingegen, welchen Beitrag die Ausländer- und Migrationspolitik geleistet hat, um die Zugewanderten im Status des bzw. der Fremden zu halten und wie sich der Zusammenhang zwischen Migrationspolitik und den (beklagten) gesellschaftlichen Folgen (zum Beispiel Gettoisierung, Rolle des Islam) darstellt. In diesen Zusammenhang gehört auch, dass ein bestimmtes Bild von Modernität, vertreten durch die „Aufnahmegesellschaft“ als Folie für die Darstellung der „anderen“ dient, selbst aber nicht Gegenstand der Analyse und Diskussion ist⁵.

Wie sich dieses negativ eingefärbte Bild von migrationserzeugter ethnischer und sozialer Vielfalt auswirkt, lässt sich auch am Beispiel der Art und Weise, wie über sprachliche Vielfalt gesprochen wird, nachzeichnen. Sprachliche Vielfalt und Bildung sind ein Thema, das je nach „Bezugsgröße“ unterschiedlich diskutiert wird. Migrationsbedingte sprachliche Vielfalt wird als Belastung und Integrationshindernis gesehen – im Unterschied zum Beispiel zu der deutlich mehr

wertgeschätzten sprachlichen Vielfalt infolge des europäischen Einigungsprozesses. Ein Grund hierfür ist, dass europäische sprachliche Vielfalt als Addition bzw. als Summe der Landes- und Regionalsprachen, die jeweils auf ihrem Territorium, d. h. in ihrem Land bleiben und allenfalls als Fremdsprachen in anderen Ländern bzw. in den Schulen der anderen Länder präsent sind, betrachtet wird. Die „zugewanderten Sprachen“ hingegen werden in ihrem Anspruch auf ein „Bleibe-recht“ und dementsprechend als „störend“ wahrgenommen, denn die Monolingualität gilt noch immer als eines der zentralen Merkmale staatlicher Einheit und nationaler Identität. Im politischen Bereich erscheint es daher nicht als Widerspruch, wenn einerseits gefordert (und gefördert) wird, dass Kinder und Jugendliche möglichst mehrere Fremdsprachen lernen und andererseits die schulische Förderung der Erst- und Familiensprache der Kinder nur widerwillig zugestanden oder auch abgelehnt wird.

Zieht man aus dem bisher Gesagten eine erste Konsequenz im Hinblick darauf, welche Kriterien pädagogische Konzepte erfüllen müssen, um interkulturelles Lernen zu befördern, so ist auf folgendes zu achten: Interkulturelle Konzepte

1. müssen sich an alle richten, ob zugewandert oder nicht;
2. sollten auf möglicherweise in den Materialien (zum Beispiel in Texten, Bildern, Spielen, Trainingsanweisungen) „versteckten“ diskriminierenden Botschaften hinsichtlich migrationsbedingter ethnischer, sprachlicher und sozialer Vielfalt geprüft werden;
3. sollten – so gut dies möglich ist – alle Differenzlinien im Blick haben, auch wenn eine oder eine Auswahl mehrerer schwerpunktmäßig beachtet werden;
4. sollten die beteiligten Personen dazu anregen, ihre Einstellungen und Haltungen wissenschafts-gestützt zu reflektieren und ggf. zu ändern;
5. sollten nicht nur auf die Veränderung der Einstellungen, Verhaltensweisen usw. von Personen abzielen, sondern die Personen auch dazu befähigen, strukturelle Veränderungen einzuleiten und durchzusetzen;

⁵ Vgl. hierzu ausführlicher Kapitel 6 in: Krüger-Potratz 2005.

6. sollten stets mit im Blick haben, dass in der pädagogischen Arbeit zwar Wissen über die Ursachen gesellschaftlicher Ungleichheit erworben und Strategien für Veränderungen entworfen werden können, dass aber die Pädagogik an einem Ort eingreift, von dem aus sie keinen Zugriff auf die politisch-ökonomischen Gegebenheiten hat; hier gilt es, Fehleinschätzungen bezüglich der Wirkungsmöglichkeiten pädagogischer Konzepte zu vermeiden.

Interkulturelle Konzepte in der Schule

Wenn man „interkulturell“ nicht nur auf die neuere Migration bezieht, so sieht man schnell, dass auch vor den 1960er Jahren pädagogische Konzepte entwickelt worden sind, die man als „interkulturell“ bezeichnen könnte: so zum Beispiel die Friedenserziehung, die internationale Erziehung, die so genannte „Völkerbundpädagogik“ oder auch Ansätze für eine „Europaerziehung“. Allerdings – und dies ist ein wichtiger Unterschied – sind die älteren Konzepte stets darauf ausgerichtet gewesen, dass „das Fremde“, mit dem es sich zu verständigen galt, nicht Teil des „Eigenen“ sein sollte: Es ging um Verständigung über die nationalen Grenzen hinweg, um Begegnung zwischen Personen im grenzüberschreitenden Austausch – aber immer mit der Idee, dass aus dem Frieden zwischen Einzelnen der Frieden zwischen Völkern entstehen würde. Konzepte für eine Verständigung zwischen „Eigenem“ und „Fremdem“ in einem Land bzw. auf einem Territorium sind nicht entwickelt worden. Dagegen stand die Überzeugung, dass nicht ethnische, sprachliche, kulturelle Vielfalt, sondern Einheit die Staaten im Inneren kennzeichne und diese durch Konzepte „nationaler Erziehung“ zu erreichen bzw. zu festigen sei. Die Vielfalt – so die Fortführung dieser Sichtweise – ergäbe sich erst aus der Summe der Einheiten und sei auch so nur anzuerkennen. Thiersch drückt dies 1838 wie folgt aus: „Wir wollen allerdings, dass sich auf dem Gebiet der Bildung die europäischen Nationen im tiefsten Wesen als Eine erkennen; aber damit sie dieses können, müssen sie sich vor allem jede ihrer besonderen Natur, ihrer Sitten,

ihrer eigenen Gestalt bewusst werden“ (Thiersch 1838, Bd. 2, S. 387 – Hervorh. im Original).

Neu hingegen ist die Forderung, Konzepte zu formulieren, die auf die im Innern des Staates faktisch gegebene Heterogenität ausgerichtet sind, auf deren Anerkennung und produktive Nutzung, und dass dies zwingend auch strukturelle Veränderungen erfordere. Die Entwicklung und vor allem die Umsetzung entsprechender Konzepte ist schwierig, denn letztlich geht es darum, die Strukturen in Frage zu stellen, die in der mehr als zweihundertjährigen Geschichte der Schule herausgebildet worden sind und die der bis heute vielfach geteilten Idee verpflichtet sind, derzufolge homogene Lerngruppen sowohl für den Unterricht wie für die Entwicklung der einzelnen Kinder förderlich seien.

Pädagogische Konzepte – interkulturelles Lernen

Die für die Schule (und für die außerschulische Bildung) in der Einwanderungsgesellschaft geeigneten pädagogischen Konzepte sind keineswegs nur in Reaktion auf die Zuwanderung entwickelt worden. Teilweise wird dies auch schon in den jeweiligen Bezeichnungen und Titeln deutlich. Die Mehrzahl der Ansätze sind in Reaktion auf die Erfahrungen zweier Weltkriege und ihrer weltweiten zerstörerischen Folgen einschließlich der Folgen des Kolonialismus und der durch diese Ereignisse und Entwicklungen ausgelösten Migrationen ausgearbeitet und propagiert worden. Sie zu ordnen ist nur so möglich, dass einige mehrfach genannt werden, weil sie in verschiedenen Varianten entwickelt worden sind bzw. Reaktionen auf unterschiedliche gesellschaftlich-politische Entwicklungen darstellen. Unter Beachtung dieses Vorbehalts kann man wie folgt unterscheiden:

- Konzepte, die in Reaktion auf die Erfahrungen aus den Weltkriegen und auf die Folgen des Kolonialismus entwickelt worden sind bzw. in Reaktion auf die Systemkonkurrenz. Dazu gehören insbesondere: „Friedenserziehung“, „internationale Erziehung“, „Menschenrechtserziehung“ bzw. „Menschenrechtsbildung“, „antirassistische Erziehung“. Letztere ist in der Bun-

desrepublik eher unter den Überschriften: „Erziehung gegen Rechtsextremismus“ bzw. „Erziehung gegen Antisemitismus“ anzutreffen, während in anderen Ländern die Folgen der Kolonialisierung eine bedeutendere Rolle spielen.

- Konzepte, mit denen die Akzeptanz für die Herausbildung eines neuen Staatenzusammenschlusses gestärkt und Identitätsbildung mit Blick auf diesen neuen Raum befördert werden soll; zu nennen ist hier insbesondere die „Europaerziehung“ bzw. – wie es in einer Reihe bildungspolitischer Dokumente heißt – die „europäische Dimension im Bildungswesen“.
- Konzepte, die schwerpunktmäßig die Interdependenz von Erster und Dritter Welt in den Blick nehmen, so zum Beispiel die „entwicklungspolitische Bildung“, der Ansatz „Dritte Welt in der Schule“ oder „Menschenrechtsbildung“.
- Konzepte in Reaktion auf die Erkenntnis, dass die Schlüsselprobleme Frieden, Arbeit, Umwelt nur im weltweiten Zusammenhang gelöst werden können. Diesem Ziel sehen sich Konzepte wie „Globales Lernen“ und auch die „Friedenserziehung“ verpflichtet ebenso wie „Umweltbildung“.
- Konzepte, die sich vor allem auf die Auswirkungen der Migrationen in den einzelnen Staaten beziehen: Dazu gehören „Interkulturelle Bildung“, „Antirassistische Erziehung“, aber auch „Toleranzerziehung“ oder „Erziehung gegen Rechtsextremismus“ und „Menschenrechts-erziehung“.
- Neueren Datums sind Ansätze, deren Vertreterinnen und Vertreter versuchen, die Gesamtheit der sozial bedeutsamen Unterschiede zwischen Individuen und Gruppen (Geschlecht, Sozialstatus, Sprache, Alter usw.) in den Blick zu nehmen, einschließlich der Strukturen, die die negativen Folgen der auf diese Art entstandenen Fremdheitskonstruktionen, Diskriminierungen und Benachteiligungen perpetuieren. Eine nicht unumstrittene Bezeichnung für einen solchen Ansatz ist „Diversity-Pädagogik“ oder Konzepte, die mit der Beifügung „differenzsensibel“ auf diesen Aspekt aufmerksam machen wollen.

In allen Konzepten geht es darum, das Zusammenleben von Menschen in Frieden bzw. auch ihr Überleben lokal, national, übernational und weltweit zu sichern. Differenz soll nicht unterdrückt, sondern akzeptiert und produktiv genutzt werden. Aber auch die Unterschiede sind nicht zu verkennen; die Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich der Reichweite, der angezielten Adressatengruppen, der Komplexität der Wahrnehmung gesellschaftlich-politischer Problemlagen, der Formen bzw. auch in den Möglichkeiten der Umsetzung (Trainings, Projekte, Austausch) und – nicht zuletzt – unterscheiden sie sich darin, ob sie von Seiten der Bildungspolitik durch Empfehlungen und Erlasse anerkannt sind und ggf. sogar durch zusätzliche Mittel gestützt werden, oder ob entsprechend ausgerichtete Initiativen auf einzelne Lehrkräfte oder auch ein einzelnes Kollegium zurückgehen.

Festzuhalten bleibt: „Das“ Konzept interkulturellen Lernens in der Schule“ gibt es nicht. Wohl aber bieten sich mehrere der genannten Konzepte für die schulische Arbeit an. Bei der Suche eines Konzeptes bzw. eines Projektvorschlags, der auf einem bestimmten Konzept beruht, sollten folgende Punkte für die Auswahl beachtet werden. Zu klären ist, ob das infrage kommende Konzept wirklich alle Schülerinnen und Schüler anspricht und nicht „die einen“ zum Lerngegenstand „der anderen“ degradiert, ob die Schule als Institution mit in den Blick kommt, vor allem um falsche Schuldzuweisungen zu vermeiden, und wie die Nachhaltigkeit gesichert werden kann. Ferner ist zu beachten: Interkulturelles Lernen kann in Projekten geschehen, darf aber nicht auf diese beschränkt bleiben. Interkulturelle Bildung und Erziehung – so die Formulierung der KMK 1996 – ist als Schlüsselqualifikation für jede bzw. jeden zu verstehen und zugleich als Querschnittsaufgabe der Schule – Querschnittsaufgabe insofern interkulturelles Lernen weder auf bestimmte Stunden oder ein Fach reduziert werden darf, sondern auf die Schule als Institution insgesamt zu beziehen ist. Dies schließt die Lehrkräfte als auch interkulturelle Lernende als Gestalter ihrer Schule auf den verschiedenen Ebenen ein (siehe weiter unten: Sichtwechsel 2000).

Interkulturelles Lernen – Beispiel aus der pädagogischen Praxis

Abschließend soll das bisher Dargestellte noch einmal auf der Ebene der Praxis anhand einer Reihe von Modellprojekten, Initiativen und Darstellungen von Ansätzen sowohl aus dem Bereich der Schule wie auch aus anderen pädagogischen Arbeitsfeldern verdeutlicht werden. Bei der Auswahl der Beispiele ging es nicht darum, eine Zusammenstellung von best practice darzubieten, sondern die Projekte sollen zum einen die Bandbreite der möglichen Ansätze interkulturellen Arbeitens in der Schule bzw. in den pädagogischen Praxisfeldern andeuten und zum anderen sind sie so gewählt, dass auch noch einmal kurz auf die angesprochenen Probleme hingewiesen werden kann (zu den Konzepten bzw. Projekten vgl. Hormel/Scherr 2004).

Beispiel 1: Konzept: Achtung (+) Toleranz

„Achtung (+) Toleranz“ ist ein Modellprojekt der Forschungsgruppe Jugend und Europa am Centrum für angewandte Politikforschung, gefördert durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Es ist für Schülerinnen und Schüler aller Schulstufen und für die Jugendarbeit gedacht; je nach Alter und Kontext wird das Programm anders zusammengestellt. Mit Methoden wie Quiz oder handlungsorientierten Planspielen sollen Kinder und Jugendliche möglichst realitätsnah komplexe Planungs-, Verhandlungs- und Entscheidungsprozesse bezogen auf eine heterogene Gesellschaft nachspielen und gemeinsam unter Anleitung reflektieren. Es vermittelt Wissen, regt zur Reflexion (auch Selbstreflexion) an. Die Thematisierung von Konflikten ist gewollt. Ziel ist es, Ideen für etwas Neues zu entwickeln, zum Beispiel in einer Art Zukunftswerkstatt mit dem Thema: die ideale Stadt.

Kritisch anzumerken ist, dass das Projekt nur als Sonderveranstaltung (Projekttag, außerschulische Arbeit) durchführbar ist und dass die Schule als Institution, bzw. genereller die Reflexion über gesellschaftliche Strukturen, auch geronnen in Institutionen, explizit keine Rolle spielt, obwohl sich dies bei der Planung der „idealen Stadt“

angeboten hätte bzw. eigentlich zwingend wäre. Abänderungen könnten vorgenommen werden, denn man könnte die Schülerinnen und Schüler statt über die „ideale Stadt“ über die „ideale Schule“ arbeiten lassen. Zumindest wäre zu prüfen, ob es auf diese Weise gelingen kann, dass Schülerinnen und Schüler lernen können, sich kompetent mit schulstrukturellen Fragen auseinanderzusetzen.

Beispiel 2: „Impulse für das Interkulturelle Lernen“ – Unterrichtsmaterialien für den Fachunterricht

Hier geht es darum, den Perspektivwechsel im ‚normalen Unterricht‘, ohne das Curriculum zu ändern bzw. ohne die Thematik in besondere Unterrichtsstunden oder Projekte auszulagern, zu befördern. Die Reihe ist von den Regionalen Arbeitsstellen für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien (RAA NRW) entwickelt worden; die Hefte bieten Beispiele für verschiedene Fächer bzw. für fächerübergreifenden interkulturellen Unterricht am Beispiel „normaler“ Unterrichtsgegenstände; die Beispiele beziehen sich nicht nur auf die Fächer Deutsch oder Geschichte, sondern auch auf Musik, Mathematik oder Chemie. Diese – leider nicht fortentwickelte – Reihe ist ein anregendes Beispiel dafür, wie der „normale“ Unterricht „interkulturalisiert“ werden kann, ohne dass nach einem besonderen „migrationsbezogenen“ Thema gesucht werden muss und ohne dass die Gefahr besteht, dass „die einen“ zum Lerngegenstand „der anderen“ und damit „Wir-Sie-Oppositionen“ verfestigt sowie Diskriminierungen erneuert werden.

Beispiel 3: Sichtwechsel

2000 hat das Niedersächsische Kultusministerium – in Reaktion auf die KMK Empfehlung von 1996 – eine Handreichung „Sichtwechsel“ herausgegeben. Dies ist eine Anleitung dafür, wie ein Kollegium seine Schule interkulturell gestalten kann. Die Vorschläge, Checklisten usw. beziehen sich auf die Schule insgesamt: Die institutionellen Strukturen der Schule werden jedoch nur implizit angesprochen. Möglicherweise wird damit

nicht hinreichend bewusst, weshalb die eine oder andere Änderung, die das Kollegium beschließt und auch engagiert in Angriff nimmt, nicht durchführbar ist bzw. nicht zu dem erwarteten Erfolg führt. Aber als Ausgangspunkt für eine „interkulturelle lernende Schule“ bietet diese Handreichung viele Anregungen.

Beispiel 4: Interkulturelles Training

Hier geht es nicht um die interkulturellen Trainings für Führungskräfte oder für den Personaleinsatz im Ausland, sondern z. B. um Anti-Rassismus-Trainings für die Arbeit von Jugendlichen mit Jugendlichen. Gearbeitet wird mit verschiedenen Techniken und Materialien: Rollenspielen, Videoarbeit, Erstellung von CDs usw. Ziel soll es sein, das Bewusstsein der Teilnehmer gegenüber Vorurteilen und Ausländerhass, Gruppendruck und Milieu, Gewaltbereitschaft und Rechtsextremismus zu schärfen. Die Personen und ihre Einstellungen und Handlungen stehen im Mittelpunkt. Ziel ist es, am eigenen Leib zu erfahren, wie sich Diskriminierung und Ausgrenzung anfühlen und zu üben, wie man sich in Konfliktsituationen zum Schutz anderer oder zum eigenen Schutz verhalten kann. Die gesellschaftlichen Strukturen kommen nicht in den Blick. Es wird zwar auf gesellschaftliche Verhältnisse verwiesen, aber nur zur Erklärung von Verhaltensweisen einzelner Personen. Dies kann äußerst problematisch sein, weil auf diese Weise Stereotypen bestätigt statt infrage gestellt werden.

Beispiel 5: Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage

Ausgangspunkt ist ein in Belgien entwickeltes Programm, das auf die Veränderung des Schulklimas, das Verhalten der in Schulen Tätigen zielt. Die Schulen bzw. die Schülerinnen und Schüler können sich für dieses Programm bewerben, wenn sie nachweisen können, dass 70% der Schülerschaft und aller in der Schule Tätigen bis zum Hausmeister dafür ist. Die Aktivitäten beziehen sich auf Themen aus dem oben genannten Spektrum: Menschenrechte, Rechtsextremismus, Migration usw. Ziel ist es hier, dass alle Beteiligten

Wissen erwerben, das zu Einstellungs- und Verhaltensänderung und damit zu einem nicht diskriminierenden Schulklima beiträgt, dass sie Zivilcourage erwerben bzw. erproben. Die Schulen sind Mitglied des Netzwerks der SOR-Schulen. Positiv ist, dass die gesamte Schule eingebunden ist; zu prüfen ist, ob und wie es gelingt, die Schule insgesamt in Bewegung zu setzen und zu halten und welche Spielräume für Veränderungen die Schulleitung, die Lehrerschaft oder auch die Bildungsbehörden den Aktiven einräumen. Denn vom Ansatz her können bei diesem Konzept auch die institutionellen Strukturen der Schule der Kritik unterzogen und zu verändern versucht werden, doch in erster Linie geht es um Verhaltensänderungen von Schülerinnen und Schülern; damit ist die Nachhaltigkeit für die Schule nur bedingt gegeben, und es besteht die Gefahr der „Ermüdung“, aber die Identifikation als „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ kann genauso gut der Anstoß für einen Veränderungsprozess auf mehreren Ebenen sein.

Beispiel 6: Antibias bzw. vorurteilsbewusste Erziehung

Ausgangspunkt ist die Idee, dass Vorurteile erlernt, also auch wieder verlernt werden können. Betont wird, dass es bei diesem Konzept um alle Kinder geht und um individuelle wie auch institutionelle Veränderungen. Ziel ist es, Kinder und Jugendliche für Diskriminierungen und Ungerechtigkeiten zu sensibilisieren und sie zu befähigen, Vorurteile und Diskriminierung nicht nur zu erkennen, sondern auch daran zu arbeiten, dass diese sich nicht negativ auf die je eigene Entwicklung auswirken, so dass sie verantwortungsbewusst für andere, aber auch für sich selbst einstehen können. Dazu gehören zum Beispiel auch Themen wie Zensuredruck oder alternative Lernmethoden und -inhalte – also durchaus Elemente, die den Schulalltag strukturieren. Dieser Ansatz scheint vielversprechend, sofern den einzelnen Einrichtungen der entsprechende Spielraum für Veränderungen im eigenen Rahmen zugestanden wird.

Abschließend sei einmal hervorgehoben: Auch interkulturelle Konzepte, in deren Mittel-

punkt vor allem die Folgen der Migration für Bildung und Erziehung stehen, müssen die Gesamtheit der sozial bedeutsamen Differenzlinien beachten und sie müssen so konzipiert sein, dass sie Personen unterschiedlicher Herkunft ansprechen. Dies ist sehr genau zu prüfen, denn nicht wenige Konzepte scheinen zielgruppenunspezifisch angelegt zu sein, aber bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass es letztlich doch darum geht, dass Einstellungs- und Verhaltensänderungen bei „den einen“ erzeugt werden sollen, während die anderen die Rolle des Opfers von Diskriminie-

rung und Objekts für Toleranz zugewiesen bekommen – eine brisante Rollenverteilung, die eher nicht zum gewünschten Ziel führen dürfte. Zu prüfen ist vor allem auch, ob die Konzepte das Verhältnis von Politik und Pädagogik beachten, ob geklärt ist, dass pädagogische Konzepte nur eine begrenzte Reichweite haben, dass die pädagogische Arbeit nie bis an die Ursachen heranreicht und dass sie stets in dem gleichen machtförmigen Raum stattfindet, in dem die Probleme entstanden sind, die sie zu bearbeiten hat.

Literatur

- Höhne, Thomas (2000): Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel von Migrantendarstellungen. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik (= iks-QuerFormat, 3).
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder vom Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt a.M. (= Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Monographien, 3).
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag.
- KMK 1996: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder vom 25.10.1996.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung – eine Einführung. Münster: Waxmann (= Lernen für Europa, 10).
- Thiersch, Friedrich W. (1838): Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in den westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien. Stuttgart u.a.: Cotta, Bd. 2.
- Welsch, Wolfgang (1992): Einleitung. In: Ders. (Hg.): Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion. Berlin: Akademie Verlag.

Brücken zur Schule bauen – Angebote für Migranteltern



Tayfun Keltok

Die PISA-Studien haben belegt, dass das wichtigste Ziel der staatlichen Bildungsangebote, die Chancengleichheit, vor allem für Migrantenkinder in unserem Land nicht gewährleistet ist. Das ist zum einen den Kindern gegenüber ungerecht; kein Kind kann sich seine Eltern, sein Elternhaus und die Möglichkeit, dort gefördert zu werden, aussuchen. Zum anderen verzichtet unsere Gesellschaft so auf Talente, auf geistige Potenziale, die für unsere Zukunft wichtig sind.

Migrantenfamilien und ihren Kindern werden aus unserer Sicht zusätzliche Erschwernisse auferlegt. Diese Erschwernisse müssen beseitigt werden, denn:

- Gute Schulerfolge sind auch für Migrantenkinder durchaus möglich, aber leider eher in Schweden, Finnland oder Kanada als in Deutschland. Die PISA-Studie weist z. B. darauf hin, dass Schüler mit Türkisch oder Kroatisch als Muttersprache in Schweden besser Schwedisch sprechen als Deutsch in Deutschland.
- An den unzureichenden sprachlichen Kompetenzen sind nicht die Kinder selber oder ihre Eltern schuld. Die Schule bietet nicht die Angebote an, die diese Schüler brauchen. Das Drama vieler Migranten besteht darin, dass sie von der ersten Klasse an auf Deutsch lernen müssen, also in einer Sprache, die viele von ihnen noch nicht richtig beherrschen. Sie

können nicht in ihrer Muttersprache nachfragen, ob sie alles verstanden haben, ob sie auf dem richtigen Lernweg sind. Viele Kinder bekommen also schon bei der Alphabetisierung nicht die sichere Basis, von der aus sie weiterlernen können. Der schulische Misserfolg ist hier vorprogrammiert. Dieser Weg des schulischen Lernens hat sich nicht nur in Deutschland, sondern international als Irrweg erwiesen, er muss schnellstens aufgegeben werden.

Aus meiner Sicht sind die zwei wichtigsten Gründe für diesen Misserfolg zu nennen:

- 1) Ausblenden von vorhandenen, natürlichen Kompetenzen der Migrantenkinder wie zum Beispiel die natürliche Mehrsprachigkeit und weitere interkulturelle Kompetenzen.
- 2) Das selektive Schulsystem, das für individuelle Förderung wenig Raum lässt, was sich nachteilig für die Kinder aus sozioökonomisch schwachen Familien auswirkt. Wir brauchen also dringend einen Perspektivwechsel: Deutschland ist ein mehrsprachiges Land geworden. In Köln zum Beispiel haben 40% aller Kinder unter 14 Jahren einen Migrationshintergrund, die Tendenz ist steigend. Mehrsprachigkeit ist aber kein Makel, für den man sich schämen muss, sondern ein großer Schatz, ein Reichtum, und für das sprachliche Lernen aller Kinder eine enorme Chance. Dieser Perspektiv-

wechsel eröffnet einerseits neue Wege für das schulische Angebot für mehrsprachig aufwachsende Schüler und ihre Mitschüler. Ich nenne hier vor allem die zweisprachige, koordinierte Alphabetisierung und den effektiven Einsatz der Stellen für Integrationshilfe. Solche Modelle heben das Niveau aller Kinder in den Lerngruppen und Klassen.

Zum anderen ergeben sich daraus neue Möglichkeiten für die Elternarbeit. Der altbekannte Spruch, den die Eltern so oft hören, sie sollten mit ihren Kindern zu Hause Deutsch sprechen, hilft ihnen nicht, er verwirrt sie nur weiter. Dieser Rat schiebt in unzulässiger Weise die Verantwortung für das Erlernen der deutschen Sprache den Eltern zu, ohne dass die Schulen ihre Angebote und ihre Verantwortung überdenken müssen. Natürlich sind auch die Eltern verantwortlich für die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder, aber sie sollten mit ihnen in der Sprache sprechen, die sie am besten können. Wenn die Eltern viel in der Herkunftssprache ihren Kindern vorlesen, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie Leseinteresse auch in der deutschen Sprache entwickeln.

Oder wenn sie ihren Kindern Weltwissen in der Muttersprache vermitteln, etwa einen Zoo besuchen und dort Namen für die Tiere und deren Geräusche benennen, dann werden es die Kinder leichter haben, den entsprechenden Wortschatz auch auf Deutsch aufzubauen. Wenn die Eltern also in der Muttersprache ihre Kinder zielbewusst fördern, dann können sie damit eine wichtige Grundlage für den raschen Erwerb der Zweitsprache Deutsch legen. Sie helfen damit ihren Kindern viel mehr, als wenn sie mit ihnen auf Deutsch sprechen, wenn sie diese Sprache selber nicht richtig beherrschen.

Damit die Elternarbeit verbessert werden kann, brauchen wir neue Ansätze in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Chancengleichheit in der Schule muss mit der gleichberechtigten Teilhabe der Eltern anfangen. Wir würden rasche Erfolge in der Elternarbeit mit Migranten erreichen, wenn wir ihnen emotionale Brücken zur Schule aufbauen könnten. Migranteneltern könnten sich dadurch mit der Schule ihres Kindes identifizieren. Wenn die Schule so-

wohl die Muttersprache als auch die Religion und Kultur ihrer Schüler ignoriert, sogar als Defizit ansieht, wird es für die Eltern schwierig sein, sich emotional mit der Schule ihrer Kinder zu identifizieren. Die heutige Schule darf den Migranten nicht wie ein notwendiges Übel vorkommen, sondern soll einen interkulturellen Lebensraum bieten. Die EU fordert seit 1997 die interkulturelle Schule als Regelschule. Wenn wir dieser Forderung einigermaßen nachkommen, werden wir ganz schnell in der Elternarbeit weiterkommen. Die Lehrer für den Muttersprachlichen Unterricht, Elternvereine oder interkulturelle Zentren könnten eine solche Mittlerfunktion übernehmen. Wenn der Deutsch-Türkische Verein Köln an den Schulen seine Elternversammlungen durchführt, dann gibt es immer ein volles Haus.

Es kommen auch solche Eltern, die zum halbjährlichen offiziellen Elternabend nicht kommen, weil sie sich nicht trauen oder weil sie das Gefühl haben, nicht richtig verstanden zu werden. Die Praxis zeigt, dass viele Eltern nicht desinteressiert an den schulischen Leistungen ihrer Kinder sind, wenn sie nicht zum Elternsprechtage oder zum Elternstammtisch kommen. Es müssen nur die richtigen Angebote organisiert werden, bei denen sich die Eltern wohlfühlen und wo sie ihre Sorgen und Erfahrungen offen aussprechen können. Besonders effektiv ist dieses Vorgehen, wenn es mit der Schulleitung und dem Lehrerkollegium abgestimmt wird und die Schule sich für die Elternarbeit räumlich und personell öffnet. Denn zum Beispiel dafür müssen die Integrationsstellen eingesetzt werden.

Wenn wir die Eltern auf den Schulerfolg ihrer Kinder gezielt ansprechen, stellen wir fest, dass ihre Bereitschaft, sich hierfür zu engagieren, enorm hoch ist. Sie sind bereit, sich hier auch finanziell zu beteiligen, oft bis an die Grenzen des Möglichen. Dies beweisen zahlreiche Deutschkurse, Muttersprachenkurse oder Hausaufgabenhilfen im Rahmen des Equal-Projektes, die von den Eltern finanziert werden. Dieses Engagement muss nur geweckt und organisiert werden. Für eine gleichberechtigte Teilhabe und eine aktive Mitwirkung sind folgende Erfahrungen ausschlaggebend:

1. Elternarbeit sollte in der Schule und mit der Schule oder im Kindergarten mit dem Kindergarten organisiert werden.
 2. Migranteneltern haben vielfach ein anderes Verhalten, wenn es darum geht, Termine zu registrieren. Es reicht also nicht, ein kurzes Schreiben aufzusetzen und dann zu denken, der Termin wird im Kalender notiert. Persönliche Ansprache kurz vor dem Termin hat wesentlich mehr Gewicht.
 3. Die Elternarbeit den Schuljahrgangsstufen entsprechend aufzubauen hat sich als sehr effektiv erwiesen.
 4. Die Elternarbeit muss sich an den Erwartungen und den Rechten und Pflichten der Eltern orientieren und nicht nur daran, wie es oft zu beobachten ist, was die deutsche Schule von den Eltern erwartet.
 5. Die Elternarbeit soll möglichst früh organisiert werden. Also bereits im Kindergarten, über die Grundschulen in die Sekundarstufe I.
 6. Wichtig ist die muttersprachliche Ansprache der Eltern. Die Durchführung der Aktivitäten in der Muttersprache erhöht den Erfolg der Elternarbeit. Muttersprachliche Multiplikatoren und Persönlichkeiten sind bestens geeignet, die Eltern für den Einsatz und für den Erfolg ihrer Kinder zu begeistern.
 7. Migranteneltern sollten für alle schulischen Mitwirkungsmöglichkeiten gewonnen werden. Eine interkulturelle Schule muss auch durch eine multikulturelle Elternschaft repräsentiert werden.
- Die Migranteneltern sollten nicht warten, bis die Schulen eine zweisprachige Alphabetisierung oder neue Formen des Deutschlernens einrichten. Sie sollten selber aktiv werden. Dabei kann man viel von den spanischen Eltern lernen: Ihre Kinder haben im Vergleich zu Kindern anderer Sprachengruppen besonders gute Schulabschlüsse. Das liegt vor allem an der organisierten, systematischen Elternarbeit, die vor allem mit Hilfe der katholischen Kirche geleistet worden ist. Daran haben sich auch Eltern beteiligt, die nur schlecht Deutsch gesprochen haben. Die Arbeit von Elternvereinen, Projekte wie Rucksack in der Schule⁶, Gesprächskreise, wo Eltern sich aussprechen können, sind notwendig. Besonders wichtig ist dabei die Arbeit erfahrener Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die diese Arbeit organisieren und begleiten. Wenn ich von Elternarbeit spreche, dann meine ich damit ein Vorgehen, das die Eltern ermutigt, ihnen ihre Stärken vor Augen führt, gemeinsam mit ihnen klärt, wie sie ihren Kindern systematisch helfen können. Wir sollten allen Eltern dankbar sein, die ihre Kinder mehrsprachig erziehen und sie dabei unterstützen, dies effektiv und selbstbewusst zu tun.

⁶ siehe Beitrag Bainski in dieser Dokumentation, Seite 45

Interkulturelle Schulprogrammarbeit im sozialen Netzwerk



Franz Legewie

Das Thema assoziiert mehr oder weniger Bekanntes. Interkulturelles Lernen, Interkulturelle Erziehung finden sich in wichtigen bekannten Projekten des Anti-Rassismus, der Eine-Welt-Bewegung oder auch Konzepten des mehrsprachigen Lernens. Schule im sozialen Netzwerk beinhaltet die Erweiterung des halbtagsorganisierten Bildungsauftrags der Schule, die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen. Viele Schulen führen engagiert einzelne Projekte durch, in der Hoffnung, dass die Ziele sich im Schulalltag nachhaltig etablieren. Häufig ist zu beobachten, dass Nachfolgeprojekte diese Ziele überlagern.

Deshalb geht es hier um die Darstellung kontinuierlicher Schulentwicklung (Schulprogrammarbeit) der Städt. Gemeinschaftsgrundschule (GGS) An St. Theresia in Köln-Buchheim.

Der Kern kontinuierlicher Schulentwicklung auch im interkulturellen Sinn ist die Unterrichtsentwicklung. Die Kernfrage lautet „Wie lernen wir mit den Kindern, die wir haben?“

Beginnen wir mit einem Foto aus dem Unterricht.



Vier Personen bilden eine Lerngruppe – zwei weiblichen, zwei männlichen Geschlechts, drei Viertklässler, eine Lehrerin, ein türkisches Mädchen, ein türkischer Junge, eine deutsche Lehrerin, ein deutscher Junge. Alle sind in Köln geboren, die Kinder wohnen und leben im Stadtteil Buchheim in direkter Umgebung der Schule. Sie forschen in einer Zeitung, die Lehrerin moderiert das gemeinsame lösungsorientierte Nachdenken im Team.

Handelt es sich hier um eine interkulturell orientierte Lernsituation? Wer dieser Frage nachgehen möchte, möge sich mit oft beobachtbaren Indikatoren schulischer Realität beschäftigen.

Interkulturelle Erziehung wird meist als Antwort auf „hohen Migrantenanteil“ von Schulen verstanden

- Hoher Migrantenanteil gilt überwiegend als Indikator problematischer Zusammensetzung der Schülerschaft.
- Hoher Migrantenanteil weckt die Erwartung niedrigen Niveaus.
- Die Zusammenarbeit mit Migranteneltern gilt als problematisch.
- Begegnungen im Schulleben werden durch Feste mit folkloristischem Charakter gepflegt.
- Im Unterricht sollen Defizite in der deutschen Sprache ausgeglichen werden, um Integration zu verbessern.
- Muttersprachlicher Unterricht ist Zusatzangebot und findet oft am Nachmittag statt.

Aber: Interkulturelle Erziehung hat nichts mit Ausländerpädagogik zu tun!

- Kompensatorische Förderung von „Ausländerkindern“ ist immer noch gängiges Prinzip, obwohl die dritte Generation schon längst inländisch ist – ein Anachronismus aus den 70er Jahren: Aus dem „Arbeiterkind“ wurde das „Ausländerkind“.
- Die mehrsprachige Kompetenz vieler Migrantenkinder wird im monolingualen Habitus (Gogolin) der Schule übergangen und ausgeblendet.
- Deshalb erhalten diese Kinder seltener eine Qualifizierung für höhere Bildungsabschlüsse.
- Seit PISA und IGLU wissen wir, dass in Lehrerköpfen immer noch die unbedachte Verknüpfung von sozialer Herkunft und Bildungschancen selektierend wirkt.
- Das heimliche Ziel der homogenen Lerngruppe im Unterricht fördert die Selektion.
- Die Ausgrenzungserfahrungen, die die Familien der 1. und 2. Generation hier erlebt haben, die Ignoranz und mangelnde Akzeptanz ihrer Kultur wirken verstärkend.

Diese Indikatoren waren und sind Ausgangspunkt schulischer Auseinandersetzung. Schulprogrammentwicklung ohne inhaltliche Auseinandersetzung entfaltet im höchsten Fall strukturelle Prozessbeschreibung, sie führt nicht zu verbindlich orientierender Zielvereinbarung.

Die interkulturelle Philosophie schulischen Lernens

- Interkulturelles Lernen ist kein Projekt, sondern Leitlinie inhaltlicher und methodischer Gestaltung der alltäglichen Unterrichtsarbeit!
- Interkulturelles Lernen wird nicht zur Behebung von Defiziten organisiert, sondern bereichert das Lernen im Zeichen der Globalisierung für alle!
- Interkulturelles Lernen ist zielorientiert auf fachlichen und überfachlichen Kompetenzerwerb ausgerichtet!
- Kompetenzen in der Mehrsprachigkeit für alle Kinder erhöhen die persönlichen Qualifikationen und Chancen in allen Lebensbereichen!

Dementsprechend hat unser Schulprogramm seit 1996 den Titel: „MITEINANDER LEBEN – VONEINANDER LERNEN – Schulprogramm der GGS An St. Theresia in Köln-Buchheim“. Es beginnt mit einem Leitbild des Lernens, das die spezifische Zusammensetzung unserer Schülerschaft in unserem Viertel mit den fachlichen Notwendigkeiten des staatlichen Bildungsauftrags verbindet.

Zielvereinbarungen des Schulprogramms

Leitbild des Lernens ist nicht nur fördern und fordern, vor allem: den Kindern etwas zutrauen!

- Kern unserer Pädagogik ist die Erziehung zum selbstständigen verantwortlichen Denken und Handeln in der Gemeinschaft.
- Lernen ist Forschen, Erkenntnisse und Erfahrungen gewinnen und diese zur Gestaltung des Lebens nutzen.
- Wir wollen die Eigenständigkeit des einzelnen Schülers so erkennbar werden lassen, dass seine individuellen Leistungsstärken zur Geltung kommen.
- Wir erleben die Schulgemeinschaft in ihrer sozialen und kulturellen Vielfalt als bereichernd für alle.

Das Schulprofil

- 230 Schülerinnen und Schüler besuchen unsere Schule, zur Hälfte Mädchen und Jungen.
- Ca. 60% unserer Kinder stammen aus Buchheimer Familien mit ausländisch klingenden Namen, sie sind alle hier geboren und haben einen Migrationshintergrund.
- Viele der Eltern waren als „Buchheimer“ schon Schüler unserer Schule.
- 15 Lehrerinnen und Lehrer unterrichten, betreuen und beraten die Kinder in zehn jahrgangsübergreifenden Klassen (1/2 und 3/4).
- Zwei Lehrerinnen haben türkisch klingende Namen mit deutschen ersten und zweiten Staatsexamen.
- Acht pädagogische Mitarbeiterinnen und drei Küchenkräfte kümmern sich um das leibliche und seelische Wohl von 75 Kindern im Offenen Ganztage zwischen 7.30 Uhr und 16.00 Uhr.

- Vier Mitarbeiterinnen des Offenen Ganztags haben ausländisch klingende Namen.
- 16 Freizeit- und Bildungsangebote bietet ein kooperatives Netz verschiedener Träger (ortsansässiger Sportverein, Jugendamt, LAG Tanz, LAG Musik, theaterpädagogisches Zentrum) für alle Kinder der Schule neben dem Unterricht.
- Es gibt einen Bereich des Offenen Ganztags mit Küche, Essraum, Bücherei und ausgebautem Spielkeller unter der Aula.
- Zwei Schulhöfe mit Fußballfeld, Sandkasten, Spielgeräten und eine Spielwiese bietet das Schulgelände.
- Der Einzugsbereich unserer Schule umfasst den Buchheimer „Norden“.

Vor allem die genannten Kooperationen sind für Schulen nicht immer typisch. Sie sind nur möglich, wenn Schulen sich einen erweiterten Auftrag geben, der über die Organisation des Unterrichtsgeschäfts hinausgeht. Dazu müssen Schulen aber auch einen erweiterten Handlungs- und Entscheidungsraum erhalten. Das Kernanliegen bleibt die Unterrichtsentwicklung im Sinne der ständigen Arbeit an der Verbesserung der Lernerfolge unserer Schülerinnen und Schüler. Deshalb haben wir uns entschieden, am Modellprojekt „Selbstständige Schulen in NRW“ teilzunehmen.

Die GGS An St. Theresia ist eine Selbstständige Schule

Ziel ist die Verbesserung der Qualität der schulischen Arbeit für das Lernen unserer Kinder

- durch Weiterentwicklung und Verbesserung des Unterrichts im Sinne des „selbstständigen Arbeitens“ nach Klippert mit den Bausteinen Kommunikationstraining, Methodentraining und Teamentwicklung und deren Verankerung im alltäglichen Stundenplan;
- durch Ausbau der zweisprachigen Alphabetisierung und des offenen Unterrichts;
- durch systematische Lehrerfortbildung und Teamarbeit;
- durch systematische Steuerung der Entwicklungen (Steuergruppe);

- durch eigenständige, rechenschaftspflichtige Verwendung der personellen und sachlichen Ressourcen;
- durch die Erweiterung und Absicherung unserer Betreuungsangebote wie Offener Ganztags, Hausaufgabenhilfen, Sprachförderung, Arbeitsgemeinschaften und Schulsozialarbeit.

Im Zentrum steht die Unterrichtsentwicklung – Aus Lehrern werden Lerner

Schulen sind lernende Organisationen – ein Paradigma, das die Schulentwicklung seit geraumer Zeit prägt. Die Schule ist in diesem Sinne keine organisierte Zusammenkunft von Wissenden und Nicht-Wissenden, sondern von lernenden Menschen. Der Unterricht orientiert sich nicht nur an didaktisch geschickt aufbereitetem Fachwissen, sondern vor allem auch am Entwicklungsstand der am Lernprozess Beteiligten. Zu diesem Entwicklungsstand gehören neben dem Vorwissen die kulturell geprägten Vorerfahrungen. Die Vielfalt kultureller Orientierungen erweitert den Lern- und Lebensraum Schule um den eigenen Horizont erweiternde Erfahrungsmöglichkeiten.

Interkulturelle Kompetenzen werden in der bewussten Begegnung mit dem anderen „Fremden“ erworben. Das gilt auch für Lehrer. Lebenslanges Lernen ist gerade für Lehrerinnen und Lehrer oberstes Prinzip professioneller Tätigkeit.

Lehrerinnen und Lehrer sind die ersten Lerner der Schule:

- Sie setzen sich in Teamarbeit mit der Gestaltung des Unterrichts für ihre jeweiligen Schülerinnen und Schüler auseinander.
- Sie sind gespannt auf die Beiträge ihrer Kinder im Unterricht.
- Dabei sind sie neugierig und offen für „andere“ Erfahrungen und Inhalte.
- Sie beziehen die Klasse in die Planung des Lernens ein und denken mit den Kindern über den Unterricht nach.
- Sie entwickeln lernentwicklungsbegleitende Diagnoseinstrumente, um ihren Unterricht am Entwicklungsstand des Einzelnen orientieren zu können.

Pädagogen interessieren sich für die professionelle Organisation von Lernprozessen, sie sind Fachleute für individuell und kooperativ orientierte Lernarrangements. Dazu hilft ihnen ihr Fachwissen, ihr Einfühlungsvermögen und das ständige Weiterlernen im Beruf.

Der Unterricht zielt auf den Erwerb von Kompetenzen, Kompetenzen werden nicht vermittelt, sondern durch aktives Lernen erworben.

Die Lebenswirklichkeit gliedert sich nicht in Sprache, Mathematik und Sachunterricht. Übergreifende Themenangebote halten die Kinder zu forschendem Lernen an. Dabei erwerben sie die erforderlichen Grundkenntnisse in Lesen, Schreiben, Rechnen, Argumentieren, Zusammenfassen, Aufbereiten, Quellen erschließen, Präsentieren usw.

Wir setzen dazu Unterrichtsinhalte ein, die der Lebenswirklichkeit und dem Interesse der Kinder entsprechen. Wir entwickeln, erproben und revidieren dazu Unterrichtsformen wie Stationslernen, Werkstattarbeit, Lernspiralen, Partnerarbeit und Gruppenarbeit.

Entsprechend den Richtlinien und Lehrplänen für die Grundschulen des Landes NRW ist Unterricht in erster Linie „Erziehender Unterricht“. Die 45-minütige getaktete Unterrichtsstunde zu einem isolierten Fachthema bei einem Fachlehrer geht an der Lebens- und Lernwirklichkeit der meisten unserer Kinder vorbei. Mehr denn je ist eine verlässliche Lehrerbeziehung mit verlässlichen Ritualen des Lerntages notwendig. Jedes Kind bringt seine Lebenswirklichkeit in den Schulalltag ein. Die Schule muss sich dieser Lebenswirklichkeit stellen. Alte Erziehungsbilder, moralisch eingeklagte Familienideale sind dabei nicht hilfreich. Davon ausgehend bekennt sich die GGS An St. Theresia zum offenen Unterricht mit den folgenden Essentials:

Lernen ist Forschen, Erkenntnisse und Erfahrungen gewinnen, diese in mein Leben einbeziehen. Damit öffnen wir uns der „neuen“ Sicht vom Lernen, wir trennen nicht mehr kognitive, emotionale und soziale Lernprozesse, sondern definieren den „neuen“ Lernbegriff. Seine Attribute

sind: ganzheitlich, erlebnisorientiert und handlungsorientiert.

Beim „Selbstständigen Lernen“ und „Eigenverantwortlichen Arbeiten“ orientieren wir uns am Qualitätsrahmen „Lehren und Lernen für die Zukunft“ (Modellprojekt Selbstständige Schule).

Erwerb intelligenten Wissens

Intelligentes Wissen ist nicht reines Faktenwissen, sondern ein gut organisiertes, fachlich und überfachlich und auch lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen.

Erwerb anwendungsfähigen Wissens

Wissen gut geordnet im Kopf gespeichert zu haben, bedeutet noch nicht, dass man es anwenden kann. Die Schule muss deshalb dafür sorgen, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihr Wissen in unterschiedlichen, möglichst auch fachübergreifenden Anwendungssituationen zu nutzen.

Erwerb variabel nutzbarer Schlüsselqualifikationen

Schlüsselqualifikationen sind wichtige Kenntnisse und wichtiges Können, die nicht nur in einer Situation, sondern in möglichst vielen Situationen anwendbar sind. Dazu gehören beispielsweise die Lesekompetenz und die Medienkompetenz, aber auch die nachfolgend genannten Kompetenzen.

Erwerb des Lernen Lernens (Lernkompetenz)

Damit werden die Lernprozesse selbst zum Gegenstand des Unterrichts. Es geht darum, mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam nicht nur zu reflektieren, was sie gelernt haben, sondern auch wie sie es gelernt haben. Das bedeutet, für jedes Fach die erfolgreichen Lernwege und Lernstrategien zu erfassen und bewusst zu machen. Das Ziel ist, Expertise für das eigene Lernen zu gewinnen.

Erwerb sozialer Kompetenzen

Hier geht es um soziales Verstehen, soziale Geschicklichkeit, soziale Verantwortung und Konfliktlösungskompetenz.

Erwerb von Wertorientierungen

Es geht um den Aufbau einer Schulkultur, durch die soziale, demokratische und persönliche Werte vermittelt werden können.

Selbstständiges Lernen in der Schule

Das hat Konsequenzen für die Organisation schulischer Lernprozesse in offenen Unterrichtsformen und jahrgangsübergreifenden Lerngruppen.

Freie Arbeit:

- Vielfältiges nicht themengebundenes, nicht fächergebundenes strukturiertes Materialangebot, an dem mit allen Sinnen gelernt wird: lesen, schreiben, rechnen, schneiden, kleben, basteln, kneten, malen, experimentieren, spielen, singen usw.
- Das Kind wählt selbst: den zu bearbeitenden Sachbereich, die Arbeits- und Sozialform und die Arbeitszeit.
- Sie knüpft an das freie Spiel im Kindergarten an und ist Übungsform für grundlegende Fertigkeiten (kleben, schneiden...) und Fähigkeiten selbstständigen Lernens.
- Sie wird als ritualisierte festgelegte Unterrichtsform eingeplant und ist Vorbereitung der Wochenplanarbeit.

Wochenplan:

- feste zeitliche Vorgabe, Sozial- und Arbeitsform;
- Pflichtaufgaben und Wahlaufgaben;
- festgelegte Selbst- und Fremdkontrolle;
- in einem wiederkehrenden Raster.

Lernen an Stationen:

- Material zu einem vorgegebenen thematischen Inhalt liegt an Stationen bereit.
- Die Kinder durchlaufen die Stationen und bearbeiten die Aufgaben selbstständig.
- Dabei sind Schüler/Lehrerhilfen zugelassen.
- Erledigte Aufgaben werden auf einem Stationspass vermerkt.

Werkstattunterricht:

- Zu einem bestimmten Thema steht den Schülern ein vielfältiges Angebot von Lernsituationen und Lernmaterialien für Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit zur Verfügung.
- Das Überangebot an Lernmaterialien und Lernsituationen ermöglicht individualisiertes Lernen der Kinder nach eigener freier Wahl und eigenem Lerntempo.
- Er gibt den Raum, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Kooperationsfähigkeit zu entwickeln.
- Er ist ganzheitlich orientiert und wird fächerübergreifend angeboten.

Projekt:

- Vorhaben bezogen auf ein Motto für die Gesellschaft/Gemeinschaft,
- mit offener Planung in Zusammenarbeit mit den Schülern,
- unter Einbeziehung außerschulischer Lernorte und Spezialisten,
- mit dem Ziel, die Projektergebnisse öffentlich zu präsentieren,
- verschiedene Organisationsformen: Klassenprojekt, Stufenprojekt, Schulprojekt, Projekttag, Projektwoche/n usw.

Kern -und Kursunterricht:

- Im Kursunterricht werden fachliche Basiskompetenzen erworben.
- Die Inhalte werden im Team erarbeitet.
- Im Kernunterricht werden jahrgangsübergreifend Themen differenziert bearbeitet.

Zweisprachige Alphabetisierung
Deutsch-Türkisch

Die Hälfte unserer Schülerinnen und Schüler wächst in den ersten drei Lebensjahren mit der Muttersprache Türkisch auf. Mit dem Besuch des Kindergartens im dritten Lebensjahr beginnen die meisten Kinder mit dem Erlernen der „Vaterlandssprache“ Deutsch. Diese Kinder kommen „zweisprachig“ in die Schule. Wir fördern weiterhin bewusst die Muttersprache. Gute Kenntnisse

in der Muttersprache erleichtern das Lernen der deutschen Sprache.

In den Eingangsklassen unterrichten die Klassenlehrerinnen in drei Wochenstunden pro Klasse im Teamteaching mit unserer türkischen MSU-Lehrerin (KOALA). In Anlehnung an neuere Ergebnisse der Sprachentwicklungsforschung gehen wir von folgenden Einsichten aus:

1. Der Begriff Muttersprachlicher Unterricht für türkische Kinder trifft die Differenziertheit der Sprachentwicklung von Migrantenkindern der Dritten Generation nicht mehr. Diese Kinder wachsen weitgehend zweisprachig auf, sie sprechen zu Hause mit den Eltern ein häufig rudimentäres Türkisch und gleichzeitig den Soziolekt ihrer Wohnortumgebung in Kindergarten und Freundeskreis.
2. Daraus resultiert eine Mischsprachentwicklung, der es an organischer Entwicklung eines eindeutigen Sprachgefühls mangelt. Die Kinder verfügen über einen sich neu entwickelnden Mischwortschatz mit türkischen und deutschen Anteilen.
3. Grammatikalische Unvereinbarkeiten der Ausgangssprachen Türkisch und Deutsch werden durch neue Konstruktionen bewältigt, die Satzbau und mündliche und schriftliche Erzählweise in beiden „Muttersprachen“ verkümmern lassen.

Unsere türkische Lehrerin hat das Lernmaterial, insbesondere die Lautierungstabelle als Forschungswerkzeug, in die türkische Sprache übertragen und hilft im deutschen Sprachunterricht so parallel bei der Weiterqualifizierung der Sprachentwicklung der Migrantenkinder. Zusätzlich arbeitet sie in zwei Wochenstunden nur mit den MSU-Kindern nach den gleichen Prinzipien.

Die GGS An St. Theresia ist eine Offene Ganztagschule

Seit dem Schuljahr 02/03 werden 75 Kinder von acht pädagogischen Mitarbeiterinnen und drei Küchenkräften in der unterrichtsfreien Zeit täglich zwischen 7.30 Uhr und 16.00 Uhr betreut und versorgt. Dafür stehen drei feste neu einge-

richtete Betreuungsräume zur Verfügung. Dazu kommen eine voll eingerichtete Küche, ein Raum, in dem die Kinder in Ruhe ihre Hausaufgaben erledigen können und das Spielgelände auf dem Schulhof.

Die Kinder erhalten jeden Mittag ein frisch zubereitetes Essen und werden mit Getränken und Obst versorgt.

Träger des offenen Ganztags an der GGS An St. Theresia ist der Deutsch-Türkische-Verein Köln e.V. (DTVK), der mit der Stadt Köln einen entsprechenden Kooperationsvertrag abgeschlossen hat. Der DTVK finanziert mit Landesmitteln und städtischen Zuschüssen das Betreuungspersonal und erledigt die Organisation und Verwaltung. Das Betreuungspersonal wird durch die Schulleitung eingestellt.

Die Eltern der teilnehmenden Kinder bezahlen in Anlehnung an das Gesetz für Tageseinrichtungen für Kinder (GTK) einen nach Einkommen gestaffelten Betrag an die Stadt Köln für Personal- und Sachkosten.

Pädagogische Orientierung

Der offene Ganztags an der GGS An St. Theresia steht in der Tradition der Über-Mittag-Betreuung, die 1996 begonnen wurde. Das pädagogische Konzept wurde zunächst durch eine Diplom-Sozialpädagogin des DTVK mit erziehungserfahrenen engagierten Müttern entwickelt und umgesetzt.

Entsprechend unserem Schulprogramm „Miteinander Leben – Voneinander Lernen“ begegnen sich in der „Delphingruppe“ Kinder unterschiedlicher sozialer und kultureller Zugehörigkeit unter dem Leitgedanken von Toleranz und Gemeinsamkeit. In einem Wechsel von Hausaufgabenbetreuung, sozialer Gruppenarbeit, Projektarbeiten, Feiern und freiem Spiel wird die unterrichtsfreie Zeit gestaltet. So versteht sich die Gruppe als fester, eigenständiger Bestandteil unseres Schullebens. Sie ist damit viel mehr als eine zufällig zusammengesetzte Gruppe von Kindern, die zusätzlich beaufsichtigt werden müssen.

Offene Angebote

In den Offenen Ganzttag werden alle Kinder der Schule eingebunden. Durch aktive Netzwerkarbeit des Trägers DTVK und der Schulleitung gelingt es, Angebote am Nachmittag allen Kindern zukommen zu lassen. So gibt es neben den täglichen Hausaufgabenhilfen für alle Ganztagskinder eine Gruppe, die durch das Jugendamt betreut wird. Der Buchheimer Treff bietet über das Mülheim-Programm Sprachförderung in Kooperation mit der Universität an. Der örtliche Sportverein MTV Köln 1850 organisiert mit eigenen Sportlehrern unterschiedlicher Qualifikation (vom Übungsleiter bis zum Diplom-Sportlehrer) acht Sportangebote in der Woche. Über die Landesarbeitsgemeinschaft Tanz engagieren wir eine qualifizierte Tanzpädagogin, die regelmäßig mit zwei Kindergruppen wöchentlich arbeitet. Die Landesarbeitsgemeinschaft Musik finanziert über Stiftungsmittel die AG Rhythmus und Bewegung. Das Theaterpädagogische Zentrum Köln stellt eine Theaterpädagogin für die Theater-AG, eine Kunsthistorikerin aus dem Elternkreis arbeitet mit einer festen Gruppe. Eine Lehrerin bildet die Kinder des 4. Schuljahrs als „Computerlehrer“

für die Klassen aus, eine Kollegin organisiert die Streitschlichter für die Vormittags-Pausen. „Rund ums Fahrrad“ gibt ein Lehrer Hilfe zur Selbsthilfe. Die Kinder wählen mit ihren Eltern aus dem Angebot.

Ferienangebote

Die soziale Situation vieler Familien kennt keine aktiv gestaltete Erholung in den Ferien. Der Unterricht findet nicht statt und wird häufig durch Fernsehen, Essen und Langeweile ersetzt. Die Kinder freuen sich, wenn die Schule endlich wieder beginnt.

Deshalb bieten wir in den Ferien mit unseren bewährten Kooperationspartnern Freizeitprogramme an

- Ferien in der ÜMI Ostern 06
- ZirkusCamp mit MTV Sommer 06
- SportSpielSpaß in Buchheim mit MTV Sommer 06
- SprachförderCamp mit Uni Köln und Conaction Herbst 06

Interkulturelles Lernen ist der Entwicklungsschwerpunkt der GGS An St. Theresia seit 1993.

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
7.30 – 8.00	OGTS Bücherei	OGTS Bücherei	OGTS Bücherei	OGTS Bücherei	OGTS Bücherei
8.00 – 13.30	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht	Unterricht
11.00 – 16.00	OGTS Essen / HA-Hilfe	OGTS Essen / HA-Hilfe	OGTS Essen / HA-Hilfe	OGTS Essen / HA-Hilfe	OGTS Essen / HA-Hilfe
14.30 – 17.00	14.00 – 16.00 ASD HA-Gruppe 14.15 – 15.45 Sprachförderung BUCHT 14.15 – 15.45 AG Computer 3/4 14.00 – 15.00 AG Musical Anfänger 15.00 – 16.00 AG Musical Fortgeschrittene	14.30 – 15.30 AG Inliner 14.30 – 15.30 AG Ringen 14.00 – 15.00 AG Rhythmus und Bewegung	14.15 – 15.45 Türkisch 3/4ab 14.15 – 15.45 Sprachförderung BUCHT 14.30 – 16.00 Kunst-AG 14.30 – 16.00 Theater-Spaß 15.00 – 16.00 AG Ballspiele 16.00 – 17.00 AG Handball	14.15 – 15.45 Türkisch 3/4cd 14.00 – 16.00 ASD HA-Gruppe 14.15 – 15.45 Streitschlichter 14.00 – 15.00 Rund um's Fahrrad 15.00 – 16.00 Rund um's Fahrrad 16.00 – 17.00 Trampolinturnen	14.00 – 15.00 AG Hip-Hop 15.00 – 16.00 AG Breakdance 14.45 – 16.15 AG Leichtathletik

Sprachförderung von Migrantenkindern und -jugendlichen



Christiane Bainski

„Durchgängige Sprachförderung“ als Prinzip in allen Lernstufen

Gerade in den letzten Jahren erfahren wir immer wieder Neues aus der Hirn- und Lernforschung, das auch das Sprachenlernen stark betrifft. Insbesondere wird der Spracherwerb von Kindern, die mit mehr als einer Sprache aufwachsen, in den verschiedenen Ländern intensiv untersucht. Es gibt hier vor allem eine Fülle von Forschungen aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum.

Für uns sind diese Ergebnisse durchaus relevant, denn die Zahl der Kinder, die unser Bildungssystem durchlaufen und mehr als eine Sprache ständig nutzen, wächst weiter. In NRW werden wir in den nächsten fünf bis zehn Jahren in allen Städten mit mehr als 100.000 Einwohner/innen bei den unter 20-Jährigen einen Anteil von rund 50 Prozent mit einer Zuwanderungsgeschichte haben. Dieser Anteil zeigt sich bereits jetzt auch bei den Einschulungsjahrgängen⁷.

Aus Studien wie SPREEG (Essen 2002) wissen wir, dass diese Kinder und Jugendlichen über 100 verschiedene Familiensprachen sprechen.

Eine Bildungspolitik, die der wachsenden Mehrsprachigkeit in allen Aspekten Rechnung trägt und vor allem auch die qualifizierte Förde-

rung in der deutschen Sprache in den Fokus nehmen möchte, sollte sich an den Ergebnissen der internationalen Spracherwerbsforschung orientieren.

Dazu gehören u.a. folgende Aspekte:

- Der Erwerb einer zweiten (und dritten) Sprache geschieht in einem Wechselverhältnis von Erst- und Zweitsprache, die Sprachen stützen sich im Erwerb gegenseitig.
- Der Spracherwerb verläuft über verschiedene Lernerstadien hinweg – vorbeugendes Sprachenlernen (z. B. vor der Einschulung) gibt es nicht.
- Voraussetzung schulischer Erfolge bei zweisprachig aufwachsenden Kindern sind vor allem zwei Faktoren: Koordinierung und Langfristigkeit von Förderung (in den anglo-amerikanischen Studien werden in der Regel fünf Jahre als Minimum – eher sieben Jahre und mehr vorausgesetzt).
- In beiden Sprachen unterrichtete Kinder zeigen meist bessere Leistungen in den metasprachlichen Kompetenzen.
- Marginalisierung und Stigmatisierung haben eine negative Wirkung auf die Entwicklung von Zweisprachigkeit. Eine Stigmatisierung oder Diskriminierung der Familiensprachen wirkt sich

⁷ siehe hierzu Strohmeier, Essen 2002

negativ auf das Selbstbewusstsein und das Selbstwertgefühl der Kinder aus. Dies wiederum hat Folgen für die Lernmotivation.

Für die Unterrichtsgestaltung ist zu beachten:

- Im Unterricht wird auf didaktisch-methodische Vielfalt geachtet. Dabei hat es sich als positiv erwiesen, wenn auf eine Balance zwischen lehrergesteuerter Instruktion und schülerorientierten Lernfreiräumen geachtet wird. Es ist wichtig, die jeweilige Lerngruppe zu analysieren, so dass das für diese Lerngruppe passende Angebot entwickelt werden kann.
- Die Lerngegenstände sollten an realen Problemen und Lebenserfahrungen handlungsorientiert ausgerichtet sein. Kognitiv anspruchsvolle Inhalte sollten gewählt werden. Angemessene Herausforderung beim Lernen ist meist motivierender als ständiges Arbeiten mit eher langweiligen und wenig lebensbezogenen Inhalten.
- Ein ausschließlich entlastender Unterricht führt weder zu besseren Kompetenzen in der Zweitsprache, noch kann er den Anschluss an die Anforderungen des Regelunterrichts sichern.
- Den Schülerinnen und Schülern sollten Lernstrategien zur Verfügung gestellt und vermittelt werden, damit sie nicht permanent auf die Unterstützung von Lehrpersonen angewiesen sind, um weiterzuarbeiten. Die Entwicklung eigener Lernstrategien muss gezielt und unterstützt angegangen werden, dies ergibt sich nicht „von selbst“.
- Das Lernen der Zweitsprache muss als allgemeines Unterrichtsprinzip in den Regelunterricht integriert werden. Auch im Fachunterricht ist zu bedenken, dass die jeweilige Fachsprache ein Medium des Sprachenlernens ist. Die Sprachförderung orientiert sich an fachlichen Inhalten (content based language learning). Im Fachunterricht kann Sprachsensibilität verankert werden.
- Im Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Unterricht muss auf die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler eingegangen und darauf aufgebaut werden. Kontraste zwischen der deutschen Sprache und anderen Sprachen sind im DaZ-Lernprozess zu beachten.
- Es muss berücksichtigt werden, dass das Erlernen einer Sprache hochgradig regelgeleitet stattfindet. Der Sprachförderunterricht sollte sich an den kommunikativen Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler orientieren sowie an den zu erlernenden Inhalten und Regeln und Grammatik mit einbeziehen.
- Der ungesteuerte Spracherwerb sollte ebenfalls beachtet werden. Die Lehrperson sollte daher für sich Wissen darüber organisieren, in welchem Rahmen in der Freizeit neben der Familiensprache auch Deutsch gesprochen wird, in welchen Alltagssituationen Schülerinnen und Schüler mit Deutsch konfrontiert werden und welche sprachlichen Muster dabei eine Rolle spielen.
- Die Schule braucht ein Konzept für den wertschätzenden Umgang mit den Familiensprachen. (Wo möglich wird der Muttersprachliche Unterricht (MSU) gefördert und in kooperierender Weise mit dem DaZ-Förderunterricht und Fachunterricht verbunden. Möglichkeiten bilingualen Lernens können geprüft werden. Im (offenen) Ganztags können Angebote in Familiensprachen integriert werden. Auch hinsichtlich der Entwicklung von Literalität und Leseförderung kann mehrsprachig vorgegangen werden.)

Beispiele für Konzepte einer Praxis, die die o.g. Aspekte beachtet:

„Griffbereit“ – zugewanderte Mütter/Eltern stärken ihre Kinder – ein Produkt der RAA-NRW

Das Programm „Griffbereit“ richtet sich an Eltern von Kleinkindern (0 bzw. 1 – 3 Jahre). Es ist auf die Dauer von 9 Monaten als Familienbildungsangebot ausgerichtet. Die Mütter (Eltern) lernen mit Hilfe bzw. vermittelt über eine Elternbegleiterin, wie sie mit ihrem Kind spielen können, so dass alle Sinne des Kindes einbezogen sind und wie durch spielerische Kommunikation das Kind positiv herausgefordert werden kann. Die Eltern werden angeregt, in ihrem familiären Alltag auf Lernsituationen für ihre Kinder zu achten, diese zu schaffen und zu nutzen. Auch der Aspekt ei-

ner frühen Hinführung zu Literalität bildet einen Schwerpunkt. Es werden auch andere Erziehungsfragen (wie z. B. Gesundheit) einbezogen.⁸

Das Rucksack-Projekt, ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung in der Kindertageseinrichtung – ein Produkt der RAA-NRW

Das „Rucksack“-Konzept geht die Förderung von Kindern im Elementarbereich mehrdimensional an:

- im Bildungssystem – hier in der Kindertageseinrichtung – liegt die Aufgabe der Förderung der deutschen Sprache;
- in der Familie liegt die Aufgabe der Förderung der Muttersprache bzw. Familiensprache.

Im „Rucksack“-Konzept liegt die Orientierung auf den Stärken und nicht auf den Defiziten der Mütter/Eltern. Durch Anleitung einer Elternbegleiterin und mit Hilfe von Arbeitsmaterialien werden die Mütter/Eltern auf die Förderung ihrer Kinder vorbereitet. Dabei werden die Mütter/Eltern in ihrer Sozialisationskompetenz gestärkt. Gleichzeitig erfahren sie auch mehr über das deutsche Bildungssystem und seine Anforderungen und lernen, sich in Zusammenarbeit mit der Regeleinrichtung zu engagieren.⁹

„Rucksack“ in der Grundschule: Ein Konzept zur Verbindung von schulischer Sprachförderung und Elternbildung – Produkt der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit der Stadt Essen in Kooperation mit der Katholischen Familienbildungsstätte Essen – begleitet durch die Hauptstelle der RAA

In dem Konzept enthalten sind Elemente wie:

- Kennenlernen grundschulspezifischer Arbeitsweisen durch die Eltern,
- Heranführen der Eltern an aktive Mitwirkung und Mitgestaltung in der Schule,
- Unterstützung des schulischen Lernens durch Beratung für Mütter/Väter-Kind-Aktivitäten zu Hause,

- Unterstützung der Erziehungskompetenz,
- Verbesserung der Deutschkenntnisse auch bei den Müttern mit Zuwanderungsgeschichte,
- nachhaltiger Aufbau und Sicherung eines interkulturellen Netzwerks zwischen Schulen, Trägern der Familien- und Elternbildung, Migrantenselbstorganisationen und RAA.

Es sind bisher Bausteine mit Materialien für sechs Themen bis Ende Klasse 2 entwickelt.¹⁰

Koordinierte Alphabetisierung (KOALA) – ein Konzept zweisprachiger Alphabetisierung in der Grundschule

Bereits in den frühen 1980er Jahren wurde das Konzept KOALA in Berlin und Hessen umgesetzt. In NRW hat es in den letzten Jahren relativ große Verbreitung gefunden – u.a. durch Maßnahmen der Bezirksregierungen Düsseldorf und Köln.

KOALA setzt auf zweisprachige Alphabetisierung in Deutsch und der jeweiligen Familiensprache durch Koordination des Muttersprachlichen Unterrichts mit dem Regelunterricht und dem Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache.

Dabei wird der gleiche Leselehrgang bzw. die gleiche Progression bei der Einführung der Buchstaben und Laute gewählt. Es wird auf Methodengleichheit geachtet. Meist wird mit einer entsprechenden Anlauttabelle gearbeitet und es werden Lautgebärden eingesetzt. Der/die Klassenlehrer/in plant den Unterricht gemeinsam mit dem/der Lehrer/in für den Muttersprachlichen Unterricht. Es werden gemeinsame Projekte durchgeführt. Es gibt jede Woche mindestens zwei bis drei Stunden Teamteaching. Die geförderte Familiensprache wird in der Schule als Begegnungssprache eingesetzt.

In NRW gibt es fertige Konzepte für KOALA in Deutsch-Türkisch und Deutsch-Arabisch. Für andere Sprachen können diese bei Bedarf entwickelt werden.¹¹

⁸ siehe hierzu: www.raa.de

⁹ siehe hierzu auch: www.raa.de

¹⁰ siehe hierzu auch: www.raa.de

¹¹ siehe hierzu auch: www.raa.de

Kompetenzen in DaZ – ein Erfordernis für jede Lehrkraft

Im Grunde braucht jede Lehrerin und jeder Lehrer Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Lehrkräfte, die Deutsch in der Regel als muttersprachliches Fach unterrichten, verfügen nicht unbedingt über die notwendigen Erfahrungen und Kompetenzen in der Vermittlung ihrer Muttersprache als Zweitsprache. Wie sich didaktisch-methodisch ein Unterricht gestalten lässt, der DaZ-Vermittlung in allen Fächern im Auge hat, lässt sich lernen. Grundsätzlich gehört dies in die grundständige Lehrerbildung. Da dies immer noch nicht gewährleistet ist, sollten Fortbildungen in diesem Bereich Priorität haben, weil sonst eine sprachlich heterogene Schülerschaft nicht angemessen gefördert werden kann.

Die RAA in NRW haben Erfahrungen in der Vermittlung von DaZ-Kompetenzen:

- Modul DaZ für Studienseminare (2. Phase der Lehrerbildung) – im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung,
- Fortbildungen für Lehrer/-innen der 5. und 6. Klassen in der Sek I (s. Oberhausen, Herne),
- schulinterne Fortbildungen – organisiert über die Hauptstelle der RAA – nach Anfrage.

Das BLK-Programm FörMig in NRW

Das BLK-Programm FörMig wird in NRW über die Hauptstelle der RAA in Essen koordiniert.

- Im *Übergang Kita-Grundschule* arbeiten 40 Basiseinheiten (Berg. Städtedreieck, Köln, Mönchen-Gladbach, Neuss und Duisburg).
- Im *Offenen Ganztage* arbeiten 8 Basiseinheiten (Dortmund, Bochum, Herne).
- Im *Übergang Grundschule / Sek I* arbeiten 10 Basiseinheiten (Duisburg, Essen).
- Im *Übergang Schule/Beruf* arbeiten 10 Basiseinheiten (Düsseldorf und Bielefeld/Herford).

Alle diese Basiseinheiten arbeiten mit anderen – meist außerschulischen Kooperationspartnern zusammen. Schwerpunkte der Arbeit in allen Bereichen sind: Erprobung und Evaluation von Konzepten im Rahmen der durchgängigen Sprachförderung, Erprobung neuer diagnostischer Verfahren als Basis für individuelle Förderung, Netzwerkbildung und Transfer ins Regelsystem.¹²

¹² siehe hierzu auch: www.foermig-nrw.de

Material- und Literaturhinweise

- Bainski, Christiane: „Bildung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. In: Bündnis 90, Die Grünen, Bundestagsfraktion. Wege aus der Bildungsmisere: Impulse für mehr Gerechtigkeit und Qualität. Perspektivenkongress Bildung der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Bundestag. 10.10.2003. Berlin 2003. S. 19-33
- Gogolin, Ingrid, Neumann, Ursula, Roth, Hans-Joachim: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 107 BLK Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung). www.ingrid-goglin.de/BLK.html
- Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim et al.: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport) 2002
- Siebert-Ott, Gesa (1999): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul)forschung. Soest (Landesinstitut für Schule)
- Benholz/Lipkowski: „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“. In: Deutsch lernen 1/2000. S. 3-6
- SPREEG: Chlosta, Christoph, Ostermann, Torsten, Schroeder, Christoph: Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG). (= EliSe: Essener linguistische Scripte – elektronisch, Jg. 3, H. 1). Essen 2003. S. 43-139
www.elise.uni-essen.de/elise/elise_03_01/e_03_01_spreeg.pdf
- Strohmeier, Klaus Peter: Studie zur Sozialraumentwicklung des Ruhrgebiets – Essen 2002

Griffbereit

www.raa.de/rucksack1.html

KOALA:

www.raa.de/KOALA/koala01.html

Rucksack:

www.raa.de/rucksack1.html

Referent/innen, Tagungs- und Diskussionsleitung

Britta Altenkamp, MdL

Stellv. Vorsitzende der SPD NRW, Düsseldorf

Christiane Bainski

Leiterin der Hauptstelle der RAA NRW, Essen

Prof. Dr. Ingrid Gogolin

Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaften

Ralf Kapschack

Westdeutscher Rundfunk, Düsseldorf

Tayfun Keltek

Vorsitzender der LAGA NRW, Düsseldorf

Prof. Dr. Klaus Klemm

Universität Duisburg-Essen, Leiter der Arbeitsgruppe Bildungsforschung/Bildungsplanung

Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz

Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Lehrinheit Erziehungswissenschaften,
Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik

Franz Legewie

Rektor der Städt. Gemeinschaftsgrundschule An St. Theresia, Köln

Klaus Schäfer

Leiter der Abteilung Kinder und Jugend des Ministeriums für Generationen,
Familie, Frauen und Integration NRW, Düsseldorf

Günther Schultze

Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Wirtschafts- und Sozialpolitik,
Leiter des Gesprächskreises Migration und Integration, Bonn

Marlies Stotz, MdL

Stellv. Vorsitzende des Ausschusses für Generationen, Familie und Integration NRW,
Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft für Bildung der SPD NRW, Düsseldorf

Jadranka Thiel

Referentin der SPD Fraktion NRW, Düsseldorf

Apostolos Tsalavras

Sprecher der Arbeitsgruppe Migration und Integration der SPD NRW,
Beigeordneter der Stadt Oberhausen



Neuere Veröffentlichungen der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik

Wirtschaftspolitik

Vom Stabilitäts- und Wachstumsgesetz zum Europäischen Stabilitäts- und Wachstumspakt

WISO Diskurs

Arbeitskreis Mittelstand

Eine neue Kultur der Selbständigkeit:

Voraussetzung für ökonomischen und sozialen Fortschritt

Gesprächskreis Verbraucherpolitik

Was bringt die Reform des Versicherungsrechts für die Verbraucher?

Gesprächskreis Sozialpolitik

Sozialstaatsstrategie und Beschäftigung im europäischen Vergleich

WISO Diskurs

Gesprächskreis Arbeit und Qualifizierung

Perspektiven der Erwerbsarbeit: Einfache Arbeit in Deutschland

WISO Diskurs

Arbeitskreis Arbeit-Betrieb-Politik

Beschäftigungsfördernde Lohnpolitik und deutscher Mindestlohn

Arbeitskreis Dienstleistungen

Dienstleistungen in Deutschland:

besser als ihr Ruf, dennoch stark verbesserungsbedürftig!

Europäische Wirtschafts- und Sozialpolitik

Deutschland: Exportweltmeister von Arbeitsplätzen – Mythos oder Wirklichkeit?

Gesprächskreis Migration und Integration

Rechte Orientierungen bei Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern

WISO Diskurs

Frauen- und Geschlechterpolitik

Vorsorgender Sozialstaat aus der Geschlechterperspektive

WISO direkt

Volltexte dieser Veröffentlichungen finden Sie bei uns im Internet unter

www.fes.de/wiso

