

Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I

Fachtagung am 3. Dezember 2003 in Berlin

Dokumentation

Berlin und Bonn, Juli 2004

Herausgeber:

Beauftragte der Bundesregierung
für Migration, Flüchtlinge und Integration
11018 Berlin

Bestellungen unter:

Rochusstraße 8–10
53123 Bonn
Telefax (0228)930-4934

Vervielfältigungen sind – auch auszugsweise –
unter Angabe der Quelle erwünscht.

Druck:

Bonner Universitäts-Buchdruckerei

Inhalt	Seite
Vorwort	5
Grußwort	
Marieluise Beck , Parlamentarische Staatssekretärin im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration	7
Kurzstatement	
Prof. Dr. Eckhard Klieme , Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main	10
Kurzstatement	
Petra Jung , Bundesministerium für Bildung und Forschung	13
Ergebnisse der Iglu-Studie mit Blick auf die Befunde von PISA	
Dr. Knut Schwippert , Universität Hamburg	18
Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der SEK I	
Prof. Dr. Ursula Neumann , Universität Hamburg	31
 Forum I: Innovative Ansätze im Unterricht	
Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft an der Universität Duisburg-Essen	
Dr. Claudia Benholz , Universität Essen	42
Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache an der Universität	
Beatrix Hinrichs , Universität Bielefeld	52
Erziehung zur Mehrsprachigkeit – Neue Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund	
Dagmar Naegele , Europaschule Köln-Raderthal-Zollstock	59
Schule im gesellschaftlichen Wandel oder: Wege zu den Arenen des Lebens	
Hildburg Kagerer , Ferdinand-Freiligrath-Oberschule Berlin-Kreuzberg	65
Berichterstattung	
Uta Pioch	70
 Forum II: Öffnung der Schule – kommunale Netzwerke	
Leipziger Thesen/Schule Jugendhilfe	
Dr. Klaus Schäfer , Bundesjugendkuratorium	75
Kooperation Schule-Wirtschaft: das Modell KURS-Köln, NRW	
Rosi Jaax , Institut Unternehmen und Schule	78
Schulpraxis	
Marianne Braucks-Rochlitz , Bezirksregierung Lüneburg	86

	Seite
Schule im Netzwerk	
Ralf Schiweck , Waldenburg Oberschule Berlin-Schöneberg	94
Berichterstattung	
Dr. Dagmar Beer-Kern	99
Forum III: Neue Ansätze in der Lehrerbildung und Lehrerfortbildung	
Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität als ein Schwerpunkt der Hamburger Lehrerbildung	
Regine Hartung und Dragica Brügel , Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg	101
Sprachdidaktik	
Detlef Heints , Übergangsmangement Schule – Beruf, EQUAL Entwicklungspartnerschaft Köln	130
Sprachprobleme im Fachunterricht	
Klaus-Jürgen Hintzler , LISUM Berlin	135
Berichterstattung	
Julia Riddifort-Wagner	140
Forum IV: Qualitätssicherung zur Förderung von Migrantinnen und Migranten	
Strategien der Förderung im internationalen Vergleich	
Dr. Sabine Hornberg , Universität Bochum	143
Analyse der Bildungsbedingungen an Frankfurter Schulen	
PD Dr. Dorothea Bender-Szymanski , Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main	150
Qualität in multikulturellen Schulen	
Radmila Blickenstorfer und Petra Hild , Pädagogische Hochschule Zürich	162
Berichterstattung	
Jutta Laukart	170
Podiumsdiskussion	
Statements	
Marieluise Beck , MdB, Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration	174
Marianne Demmer , Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft . . .	176
Dr. Peter-Werner Kloas , Zentralverband des Deutschen Handwerks	178
Dr. Günter Lambertz , Deutscher Industrie- und Handelskammertag	179
Albert Munding , Kultusministerkonferenz	180

Vorwort

Die Innovationsfähigkeit einer Gesellschaft hängt entscheidend von Qualifikation und Bildungsstand der Bevölkerung ab. Die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien haben uns auf die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft aufmerksam gemacht und gezeigt, dass das Bildungspotential insbesondere von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht ausgeschöpft wird. Diese fehlende Chancengleichheit verhindert Integrationsprozesse und ist daher in einem Einwanderungsland nicht hinnehmbar.

Das Bildungssystem muss – streng nach dem Grundsatz „Jedes Kind ist wichtig, keines bleibt zurück“ – Verantwortung für den Bildungsprozess jedes einzelnen Kindes übernehmen. Unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen und Bildungsniveaus, differenzierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, soziale und kulturelle Heterogenität müssen als Herausforderung gesehen werden und bedürfen einer motivierenden, individuellen Unterstützung und Begleitung. Statt früher leistungsmäßiger Differenzierung muss individuelle Förderung in den Mittelpunkt vorschulischen und schulischen Lernens rücken.

Deutschland braucht ein stärker förderndes und weniger selektierendes Bildungssystem. Es geht um individuelle Förderung, um Begabungen zu erkennen und zu fördern sowie Schwächen abzubauen. Für junge Migrantinnen und Migranten ist ein durchgehendes Angebot von Deutsch als Zweitsprache auch im Fachunterricht notwendig, um den Übergang auch in die berufliche Bildung zu gewährleisten. Dies setzt eine hohe Kooperationsbereitschaft zwischen schulischen und außerschulischen Institutionen voraus, denn erfolgreiche Bildungsprozesse bedürfen der Anstrengung aller Bildungsinstitutionen. Die hohe Anzahl von Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, kann dauerhaft nicht hingenommen werden, denn dies versperrt berufliche Entfaltungs- und Erwerbsmöglichkeiten und bedeutet für die Gesellschaft eine Verschwendung vorhandener Ressourcen.

Notwendig ist für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine durchgehende schulbegleitende Förderung, die auf die Fähigkeiten und Bedürfnisse des einzelnen Kindes abgestimmt ist. Es geht um Individualisierung und Differenzierung des gesamten (schulischen) Lernens. Wenn das Erkennen und Fördern von Begabungen zur Normalität des Schulalltags gehört, sind auch Kinder und Jugendliche mit nichtdeutschem sprachlichen und kulturellen Hintergrund in der Lage, ihre Fähigkeiten trotz Sprachbarrieren zu entwickeln oder auch von ihren spezifischen Potenzialen wie Mehrsprachigkeit zu profitieren.

Es gibt schon heute vielfältige regionale Ansätze und Projekte zur schulischen und außerschulischen Förderung von Migrantenkindern und -jugendlichen, deren Erfolge bislang auf Bundesebene noch wenig bekannt sind. Die gemeinsame Fachtagung der Beauftragten mit Bildung PLUS hatte zum Ziel, über die Präsentation einzelner Projekte aus der Sekundarstufe I einen Erfahrungsaustausch zwischen Wissenschaft und Praxis zu initiieren. Ausgehend

von innovativen Ansätzen im Unterricht selbst spannte sich der thematische Bogen von kommunalen Netzwerkstrukturen über die Qualitätssicherung in der Förderung von Migrantinnen und Migranten bis hin zu Veränderungen in der Lehreraus- und -fortbildung.

Die Fachtagung bot gleichzeitig auch ein Forum für erste Kooperationsansätze der Projekte untereinander sowie zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis.

Bildung muss allerdings auch über die Schulpflicht hinaus die Möglichkeiten einer beruflichen Qualifizierung einschließen. Dies erfordert gerade auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund verstärkte Zugangsmöglichkeiten zur Berufsausbildung, zur Berufsausbildungsvorbereitung und zu den ausbildungsbegleitenden Hilfen zu schaffen. Aus diesem Grund wird sich eine nächste Fachtagung mit den Problemen der beruflichen Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten sowie Ansätze zur Problemlösung in den Bereichen der Berufsvorbereitung, -ausbildung sowie der beruflichen Nachqualifizierung befassen.

Ich hoffe, dass die vorliegende Dokumentation der Tagung für Sie hilfreich und informativ ist und wünsche viel Freude und Erkenntnis bei der Lektüre.

M. Beck

Marieluise Beck

*Integrationsbeauftragte
der Bundesregierung*

Marieleise Beck, *Parlamentarische Staatssekretärin im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration*

Grußwort

Integration ist in aller Munde, doch sie ist mehr als ein Sprachkurs bei Einreise. Sprachkompetenz ist zwar ein wichtiges, aber nicht ein alleiniges Mittel zur Integration, denn von ebenso hoher Bedeutung sind schulische und berufliche Bildung. Trotz weitgehend formaler Gleichstellung, kann von Chancengleichheit von Migrantinnen und Migranten im deutschen Bildungssystem nicht die Rede sein. Dies gilt vom Kindergarten über die Schule bis hin zur beruflichen Qualifizierung.



Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien an Gymnasien unterrepräsentiert und an Hauptschulen überrepräsentiert sind, ist ein Hinweis auf ungleiche Verteilung der Bildungs- und damit Lebenschancen.

Gegenwärtig befindet sich Wirtschaft und Gesellschaft in einem anhaltenden Strukturwandel, der alle Lebens- und Arbeitsbereiche umfasst. Die Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft ist ein unumkehrbarer Prozess. Der Stellenwert der (Aus-) Bildung des Humankapitals sollte dementsprechend hoch sein, um Ressourcen erfolgreich zu nutzen, anstatt das Humankapital brach liegen zu lassen. Aber genau letzteres geschieht nachweislich in Deutschland.

Die PISA- und IGLU-Studien belegen, dass es im internationalen Vergleich einen erheblichen bildungspolitischen Nachholbedarf gibt, der alle Bildungsbereiche umfasst und insbesondere sozial Benachteiligte und da vor allem Migrantinnen und Migranten trifft.

Die PISA-Studie deckt auf, dass es innerhalb des deutschen Bildungssystems eine ungleiche Chancenverteilung gibt und insbesondere hier hohe bzw. unüberwindbare Bildungsschranken aufgrund der sozialen Herkunft bestehen. Dies trifft in besonders hohem Maße Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Schichten, verbunden mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status, sowie Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.

Deutschland gelingt es nur unzureichend mit der Heterogenität der Schülerschaft angemessen umzugehen und entsprechende Bildungskonzepte auf der Basis der individuellen Förderung umzusetzen. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind Teil der Gesamtschülerschaft, sie sind kein „Störfaktor“ im Schulbetrieb, sie sind die Kinder und Jugendlichen, die wir bilden, ausbilden und qualifizieren müssen.

Auf der Basis individueller Förderkonzepte bedarf es einer Entrümpelung der Curricula der Sekundarstufe I, einer flächendeckenden bildungsbegleitenden Sprachförderung an Ganztagschulen für Migrantinnen und Migranten, der Kooperation aller am Bildungsprozess Beteiligten sowie einer Qualifizierungsoffensive für das pädagogische Personal.

Deutschland hat lange Zeit gebraucht, sich mit der Realität von Zuwanderung konstruktiv auseinander zu setzen. Einwanderung galt als Tabuthema und Tabus kann man nicht gestalten. Das Festhalten an der Illusion der ethnischen Homogenität der deutschen Gesellschaft hat letztendlich zu einer Konzeptionslosigkeit im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt, speziell im Bildungssystem, geführt. Hier bedarf es eines Umdenkungsprozesses, der die Vielfalt an den Schulen anerkennt und akzeptiert und zu einem kompetenteren Umgang mit den Schülerinnen und Schülern sowie den Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund entwickelt. Umgang mit Vielfalt bedeutet aber auch die Akzeptanz unterschiedlicher Ausdrucksmöglichkeiten, wie z. B. das Tragen eines Kopftuches, denn dies kann auch Teil der eigenen Identitätsfindung sein.

Es gilt auch im Schulalltag einen Dialog zwischen den Kulturen zu fördern und in den Curricula Zeit einzuräumen, mit interkultureller Vielfalt und individueller Förderung konstruktiv umzugehen. Streng nach dem Motto „Jedes Kind ist wichtig, keines bleibt zurück“ muss das Erkennen und Fördern von individuellen Begabungen sowie das Erkennen und der Abbau von Schwächen und sozialen Benachteiligungen Grundlage schulischer Lernprozesse werden. Dies setzt differenzierte Lernangebote voraus und bedeutet letztendlich den Verzicht auf frühe Selektion der Kinder in unterschiedliche Schultypen.

Individuelle Förderung braucht Zeit, deshalb hat der Ausbau von Ganztagsangeboten, insbesondere bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, eine besondere Bedeutung. Gerade Ganztagschulen bieten die Chance zum Aufbau kommunaler Netzwerkstrukturen, zur Kooperation von schulischen und außerschulischen Partnern insbesondere bei der Sprachförderung von Migrantinnen und Migranten. Die Förderung der Deutschsprachkompetenz ist eine entscheidende Voraussetzung für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dabei geht es nicht nur um eine vorbereitende Sprachförderung im Elementarbereich, sondern es wird notwendig sein, eine durchgehende bildungsbegleitende Förderung von „Deutsch als Zweitsprache“ unter Einbezug schulische Fachsprachen – Language across the curriculum – in den Bildungsprozess zu verankern.

Als Kernpunkte eines interkulturell offenen Bildungsangebots sowie einer konsequenten antidiskriminierenden Unterrichtspraxis sind folgende Elemente zu benennen:

- Ausbau von Deutsch als Zweitsprache und Förderung der Mehrsprachigkeit in allen Bildungsstufen und Unterrichtsfächer

- Individuelles Lernen auf gleicher Augenhöhe, Akzeptanz der Heterogenität
- Förderung von Migrantinnen und Migranten als Bestandteil von Schulprofilen und Schulentwicklungsplanung
- Qualifizierungsoffensive des pädagogischen Personals
- Sensibilisierung der Fachlehrer für die Fachsprachenproblematik
- Verstärkte Einbeziehung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund

Nur mit Hilfe neuer Förderkonzepte und -angebote und umfassenden Bildungsreformen können Bildungschancen von Migrantinnen und Migranten verbessert werden. Es ist eine Zukunftsfrage, die die gesamte Gesellschaft betrifft und einen langen Atem braucht. Wir brauchen in Zukunft jedes Kind und jeden Jugendlichen. Das bildungspolitische Leitmotiv des PISA-Siegerlandes Finnland sollte auch für Deutschland gelten:

„Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht leisten“.

Kurzstatement

Sehr geehrte Frau Staatssekretärin Beck,
sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer,

im Namen des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung möchte ich Sie zu dieser Tagung herzlich begrüßen. Unser Institut richtet die Tagung – in Zusammenarbeit mit der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – im Rahmen des Projektes „BildungPLUS“ aus, das sich von Juni 2002 bis Dezember 2003 mit aktuellen Fragen der Bildungsreform beschäftigt. Diese Fachtagung bildet gewissermaßen den Schlussstein des Projekts, das zum Ziel hatte, Reforminitiativen des von Bund und Ländern gemeinsam getragenen „Forum Bildung“ weiter zu verfolgen, wissenschaftlich zu untermauern und in die Bildungspraxis hinein zu tragen. Hierzu gehören vielfältige Online-Angebote mit aktuellen bildungsjournalistische Beiträgen, einer Datenbank guter Beispiele und einer Internetbibliothek, Gutachten zu aktuellen Themen wie Bildungsstandards, Ganztagsangebote und Indikatoren der Bildungsqualität sowie last but not least Fachtagungen, auf denen Wissenschaftler und Praktiker über Reformperspektiven diskutieren. Zu Beginn des Jahres konnten wir hier in Berlin – ebenfalls gemeinsam mit der Integrationsbeauftragten – eine erste Fachtagung zum Thema „Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich“ durchführen. Wir freuen uns, dass Sie nun so zahlreich auch zu dieser Folgeveranstaltung gekommen sind, die sich mit Förderkonzepten für die Sekundarstufe I befasst.



Dem Bundesministerium für Bildung und Forschung danke ich dafür, dass es dem DIPF ermöglicht hat innerhalb des Projektes „Bildung PLUS“ anderthalb Jahre lang intensiv, wissenschaftlich fundiert und zugleich praxisnah an Reformfragen zu arbeiten. Es waren spannende Monate, denen es nicht an kontroversen bildungspolitischen Debatten mangelte, zu denen „Bildung PLUS“ – wie ich meine – wichtige Beiträge leisten konnte.

In der vielstimmigen Bildungsdiskussion im Anschluss an PISA spielt die Frage, wie unsere Gesellschaft die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bewerkstelligen kann, eine zentrale Rolle. Im Kontext aktueller bildungspolitischer Vorhaben wie dem Ausbau von Ganztagschulen und der Einführung nationaler Bildungsstandards, spielt der Nutzen solcher Reformen für eine Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle. Eine Sichtung von Forschungsbefunden,

wie sie etwa im jüngst vorgelegten ersten nationalen Bildungsbericht (vgl. Avenarius u. a. 2003) vorgenommen wurde, zeigt: auch und gerade in der Sekundarstufe bestehen deutliche Nachteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bezug auf ihre Beteiligung an Bildungsangeboten, den Erwerb von Kompetenzen und den Erwerb von Zertifikaten. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erreichen im Schnitt ein niedrigeres Leistungs-niveau, wiederholen häufiger eine Jahrgangsstufe und brechen ihre Ausbildung eher ab. Es ist dabei wichtig hervorzuheben, dass diese migrationsbedingten Disparitäten selbst dann bestehen bleiben, wenn man den sozio-ökonomischen Status der Herkunftsfamilie in Rechnung stellt. Das Ausgangsproblem dieser Tagung, die Benachteiligung von Migrantenkinder und -jugendlichen in der Sekundarstufe I, kann also nicht einfach als Folgeproblem sozialer Disparitäten verstanden werden, sondern ist wirklich eine eigenständige Thematik, eine zusätzliche Herausforderung unseres Bildungssystems.

Wir wissen aus der Forschung aber auch, dass für die schulische Integration von Zugewanderten vor allem deren Sprachumgebung und die sprachliche Förderung von Bedeutung sind. Bei gleicher sprachlicher Kompetenz werden Kinder mit Migrationshintergrund nach bisherigen Befunden im Übergang von der Primarstufe zu weiterführenden Schulen nicht benachteiligt. Hinsichtlich der Benotung zeigen verschiedene Studien – unter anderem eigene am DIPF durchgeführte Zusatzauswertungen zu PISA – eine Tendenz der Lehrer, Schüler mit Migrationshintergrund bei gleicher Leistung sogar etwas besser zu benoten, es findet eine sogenannte „positive Diskriminierung“ statt. Hierin könnte sich – pädagogisch durchaus sinnvoll – eine Tendenz zur Orientierung an „individuellen Bezugsnormen“ widerspiegeln, d.h. die Bereitschaft der Lehrkräfte, bei der Benotung den individuellen Lernfortschritt zu bewerten und nicht einfach die Position im Vergleich zu den Mitschülern. Möglicherweise drückt sich in der „positiven Diskriminierung“ aber auch nichts anderes aus als eine gewisse Hilflosigkeit der Lehrkräfte im Umgang mit dieser Schülergruppe bei gleichzeitig vorhandenem guten Willen, gerade den Migrantenkinder keine Wege zu versperren. Über die Hintergründe der Lehrerurteile und ihre Benotungsmaßstäbe wissen wir leider gegenwärtig zu wenig. Ebenso wenig wissen wir, welche Fördermaßnahmen die Benachteiligungen beseitigen können, die sich bis zur Sekundarstufe I über Jahre hinweg akkumuliert haben.

Sinnvoll erscheint mir, entsprechende Reformanstrengungen nicht von der allgemeinen Qualitätsentwicklung im Bildungssystem abzukoppeln. Auch wenn die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten im Zentrum steht, geht es um eine Kombination von Unterrichtsentwicklung, Professionalisierung der Lehrkräfte und Schulentwicklung, – abgestützt durch Qualitätssicherungsmaßnahmen. Sinnvollerweise sind dies daher die Themen, die in den Arbeitsgruppen heute nachmittag diskutiert werden, ergänzt um den wichtigen Aspekt der Öffnung von Schulen gegenüber ihrem sozialen Umfeld. Erfahrungen aus dem Ausland, die wir am DIPF jüngst in einem Vergleich des deutschen Bildungssystems mit erfolgreichen Bildungssystemen sechs anderer Länder aufgearbeitet haben, geben wichtige Hinweise, belegen aber

auch „weiße Flecken“ auf der Reformlandkarte, über die man in anderen Ländern ebenso wenig weiß wie in Deutschland. Hierzu gehörtweithin die Frage, wie Lehrer befähigt werden können, mit heterogenen Klassen, insbesondere multiethnischen Gruppen, im fachbezogenen Lernprozess umzugehen. Auch in anderen Ländern wie beispielsweise Finnland, England und Kanada gilt dies als wichtige Herausforderung der Lehrerbildung, ohne das es hierfür fertige Rezepte gäbe. Betrachtet man die Unterrichtsebene, zeigt sich, dass eine Förderung der jeweiligen Landessprache *und* eine Förderung der Muttersprache wichtig sind; lediglich postkoloniale Staaten wie England und Frankreich verzichteten darauf, Zugewanderte auch in ihrer jeweiligen Muttersprache weiter zu fördern. Gerade diese beiden Länder haben aber große Anstrengungen unternommen, Schulentwicklung besonders in Regionen und Gebieten mit hohen Migrantenanteilen gezielt voran zu bringen, unter anderem durch verstärkten Einsatz finanzieller und personeller Ressourcen. Mit Blick auf Kanada kann man schlussfolgern, dass die Einbeziehung der Eltern ein wichtiger Faktor bei der Öffnung von Schulen ist. Interessante Vorbilder dafür gibt es beispielsweise in Ontario in Form von parenting centers, die Eltern bei der Erziehungsarbeit unterstützen.

Beispielhafte Integrations- und Förderstrategien anderer Staaten können allerdings nur angepasst an unsere deutsche Situation übertragen werden. Wir müssen eigene, für unsere Zuwanderergruppen – insbesondere Aussiedler und Türkischstämmige – spezifisch zugeschnittene Maßnahmen entwickeln. Ich hoffe, das wir auf diesem Weg heute einen kleinen Schritt voran kommen.

Den Veranstalterinnen danke ich für die sehr professionelle Vorbereitung, und Ihnen als Teilnehmerinnen und Teilnehmer wünsche ich einen ertragreichen Tag.

Kurzstatement

Sehr geehrte Frau Beck,
sehr geehrter Herr Prof. Klieme,
meine sehr verehrten Damen und Herren,

mein Statement heute soll sich darauf beziehen, warum schulische Ganztagsangebote vor allem Migrantenkinder und Jugendliche in der Grundschule und der Sekundarstufe I besser fördern können.

Ich möchte beginnen mit einer ortsnahen Schilderung hier aus Berlin:

Der Berliner **Stadtteil Neuköln**, dessen Bewohner ihre Kinder in die **Ganztagsgrundschule Kölnische Heide** schicken, gilt als sozialer Brennpunkt:

Über 70 % der Kinder sind hier ausländischer Herkunft, die Hälfte der Eltern lebt von Sozialhilfe oder Arbeitslosengeld.

Gerade hier macht eine Ganztagschule besonderen Sinn. Die Kinder brauchen mehr Zuwendung beim Lernen und Anregung zu sinnvoller Freizeitgestaltung. Dafür ist in der Ganztagschule **mehr Zeit und Gelegenheit**.

Ein längerer Schultag bedeutet hier nicht mehr Druck und Stress für die Schüler, sondern **mehr Muße beim Lernen und mehr Fürsorge** durch pädagogische Profis. Und damit hat die Einrichtung Erfolg.

In der Grundschule Kölnische Heide werden 22 % der Abgänger nach der 6. Klasse auf's Gymnasium empfohlen. Das Konzept, das hier praktiziert wird, bewährt sich seit über 20 Jahren. Wie ein roter Faden zieht sich das Prinzip Fördern und Fordern durch den Tagesablauf.

Ein Beispiel:

08.00 Uhr: Für Esmar, Berivan und Ahmet steht **DAZ-Unterricht** auf dem Stundenplan. Deutsch als Zweitsprache. Hier ist Zeit, das zu lernen, was viele Kinder ausländischer Herkunft im normalen Unterricht nicht mitbekommen haben. Ein Plus der Ganztagschule!

Und am Nachmittag gibt es dann die **Theater AG**, in der auch Esmar und Ahmet, gemeinsam mit Lukas, Laura und Pierre für die große Theater-Aufführung zum Schulfest proben.

Fast 80 % der über 1000 repräsentativ befragten deutschen Bundesbürgerinnen und Bundesbürger sprechen sich nach einer aktuellen Forsa-Umfrage für die flächendeckende Einführung von Ganztagschulen aus.



In Deutschland sind jedoch **nur etwa 9 % der allgemein bildenden Schulen** auch am Nachmittag für Schülerinnen und Schüler geöffnet. In den meisten europäischen Staaten sind ganztägige Schulangebote so verbreitet, dass es dafür keinen eigenen Begriff gibt. Dort bedeutet „Schule“ ganz selbstverständlich, dass Schülerinnen und Schüler auch am Nachmittag in der Schule unterrichtet und betreut werden.

Die Bundesregierung möchte dem Wunsch der Bürgerinnen und Bürger gerecht werden und stellt den Ländern mit dem Investitionsprogramm „Zukunft Bildung und Betreuung“ bis einschließlich 2007 insgesamt **4 Mrd. Euro für den bedarfsgerechten Ausbau** von Ganztagschulangeboten zur Verfügung. Damit erfüllt die Bundesregierung eine Empfehlung des von Bund und Ländern gemeinsam getragenen Forum Bildung. Das Handeln des Bundes ist nach unserer Verfassung auf die **Schaffung einer modernen Infrastruktur** im Ganztagsschulbereich beschränkt.

Dennoch: nach den neuesten Zahlen können wir stolz behaupten, dass diese Investitionen den **Anstoß** nicht nur für ein bedarfsgerechtes Angebot an Ganztagschulen in ganz Deutschland gibt, sondern vor allem auch für Debatten in den Ländern über **gute pädagogische Konzepte** von ganztägigen Schulmodellen.

Die **Anforderungen an die pädagogischen Konzepte**, die Grundlage sind für eine Förderung nach dem Investitionsprogramm, lassen sich in **6 Elementen** darstellen:

(1) Pädagogik der Vielfalt:

Ziel ist die konsequente Berücksichtigung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen jedes Kindes, wie z. B. Stärken, Lernhaltung, Lernumgebung im Elternhaus, Vorwissen aus der Lebenswelt. Eine **möglichst frühe individuelle Förderung** ist gleichermaßen die Voraussetzung für das frühe Entdecken und Fördern von Stärken wie für das rechtzeitige Vermeiden und Abbauen von Benachteiligungen. Dies setzt eine **Stärkung der diagnostischen Kompetenzen** der Lehrenden sowie die **Schaffung eines differenzierten Förderinstrumentariums voraus**.

(2) Stärkung des gemeinsamen und sozialen Lernens:

Ganztagschulen schaffen mehr Zeit für das miteinander und voneinander Lernen. Kinder und Jugendliche müssen früh Gelegenheit erhalten, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Dazu bedarf es einer **Schulkultur**, die Schülerinnen und Schülern Vertrauen entgegenbringt und ihnen die Chance gibt, **Werte zu erleben, zu erfahren und zu reflektieren**.

(3) Inhaltliche und methodische Gestaltung des Unterrichts:

Ganztagschulen bieten in besonderem Maße die Chance für eine **Überwindung des 45-Minuten-Takts** und eine neue **Verknüpfung** von Unterricht, Zusatzangeboten und Freizeit.

(4) Öffnung der Schule und Einbeziehung von außerschulischen Partnern:

Ganztagsschulen ermöglichen in besonderem Maße die **Öffnung der Schule für das soziale, kulturelle und wirtschaftliche Umfeld**. Dies umfasst sowohl das Erschließen außerschulischer Lernorte, wie das Einbeziehen außerschulischer Partner in die Schule. Besondere Bedeutung hat die intensive Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe, bei der beide Partner von den Kompetenzen des jeweils anderen lernen müssen.

(5) Stärkere Einbeziehung von Eltern und Schülerinnen und Schülern bei der Ausgestaltung des Schulkonzepts, damit die Schule auch von ihnen als Lebens- und Lernort akzeptiert und mit Engagement mitgestaltet wird.

(6) Qualifizierung derjenigen, die Ganztagsschule gestalten – sowohl der Lehrenden wie derjenigen, die von außen in die Schule einbezogen werden. Eine besondere Bedeutung erhält die **Stärkung der Kompetenzen der Schulleitung**.

Die Realisierung dieser sechs Elemente gibt entscheidende **Impulse für die Schulentwicklung** und die erforderliche Bildungsreform insgesamt. Alle Schulen werden davon profitieren – ganz unabhängig davon, ob sie Ganztagsschulen sind oder nicht.

Voraussetzung für das Gelingen dieser Bildungsreform ist ein radikales **Umdenken** von einem traditionell stark auslesenden Bildungssystem zu einem mehr und mehr **fördernden System**.

Dieses Umdenken vom Auslesen zum Fördern muss bei allen Beteiligten und auf allen Ebenen realisiert werden: bei denen, die die politischen und administrativen Rahmenbedingungen setzen, genauso wie bei denen, die Bildung vor Ort gestalten.

Unser Vorbild ist dabei die **Grundphilosophie des Finnischen Bildungssystems**: „*Jedes Kind kann es schaffen, vorausgesetzt wir sind gut genug, um es entsprechend zu fördern*“.

Meine Damen und Herren,

diesen hohen Anspruch, jedes Kind individuell zu fördern, können wir nur erfüllen, wenn wir **alle gemeinsam** diese großen Herausforderungen annehmen:

Bund, Länder und Kommunen auf der staatlichen Seite zusammen mit all denjenigen, die etwa in **Verbänden und bei den Sozialpartnern** Verantwortung für Bildung tragen sowie vor allem gemeinsam mit den **Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern und den Schülerinnen und Schüler** selbst.

Die Herausforderung des erweiterten Schulalltages muss durch kompetente **Informations- und Beratungsangebote** für Schulen, Schulträger und außerschulische Partner unterfüttert werden.

Regionale Unterstützungsstrukturen, die die Möglichkeit zum Erfahrungsaustausch, zu Beratung und praktischer Arbeitshilfe bieten, sind dringend erforderlich. Der Bund wird hierbei einen **Länder übergreifenden Erfahrungsaustausch unterstützen** und damit dazu beitragen, den Prozess der Weiterentwicklung des Bildungssystems inhaltlich voranzutreiben.

Das BMBF wird ein solches inhaltliches Begleitprojekt für schulische Ganztagsangebote mit Unterstützung der **DKJS** in Kürze starten.

Meine Damen und Herren,

die Umsetzung des Investitionsprogramms „Zukunft Bildung und Betreuung“ möchten wir auch durch **Forschungsvorhaben** begleiten. Hierbei sollen gute Beispiele von Ganztagschulen und deren Gelingensbedingungen im Sinne einer vernetzten Evaluation identifiziert werden.

Dazu sind **empirische Studien** nötig, die Auskunft darüber geben, was gute Ganztagschulen ausmachen und **unter welchen Bedingungen sie einen pädagogischen Mehrwert erzielen**, vor allem auch im Hinblick auf die Förderung von Migrantenkindern.

Besondere Aufmerksamkeit möchten wir dabei auf die **Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe** und anderen außerschulischen Partnern legen.

Meine Damen und Herren,

In Bezug auf die Förderung von Migrantenkindern im schulischen und außerschulischen Bereich halten wir es für notwendig, dass sich weitergehende Fördermaßnahmen von Bund und Ländern auf die **sprachliche Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund** während ihrer gesamten Bildungskarriere konzentrieren.

Das heißt: Vom Elementarbereich bis zum Übergang in die Ausbildung, unter besonderer Berücksichtigung der Jugendhilfe.

Sprachliche Bildung und Förderung bezieht sich dabei auf die **Förderung von Kommunikationsfähigkeit**, also die Fähigkeit sich mündlich und schriftlich entsprechend ausdrücken zu können und die **Förderung der Fähigkeit, Texte zu verstehen** und für sich selbst nutzbar machen zu können. Dazu gehört auch, weitere Lebenssprache(n) und das Erlernen von Fremdsprachen mit einzubeziehen.

Die **mehrsprachige Bewältigung der Bildungsanforderungen** wird auch weiterhin eine Daueraufgabe bleiben. Wir glauben, dass diese Aufgaben an ganztagsschulischen Einrichtungen mit besonderem Förderkonzept besser zu bewältigen sind, als an Halbtagschulen.

Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die **Sprachkompetenz** die entscheidende **Hürde in ihrer Bildungskarriere**. Hier muss eine gezieltere individuelle Förderung ansetzen.

Nur so kann **vermieden werden**, dass Kinder und Jugendliche mit unzureichendem Leseverständnis auch in allen anderen Bildungsbereichen **in ihrem Kompetenzerwerb beeinträchtigt sind**.

An Ganztagschulen besteht die Möglichkeit und die Gelegenheit, diese Kinder und Jugendlichen **gezielter zu fördern**. Nur so können Benachteiligungen von Migrantenkindern vor allem in den höheren Bildungsgängen vermieden werden.

Meine Damen und Herren,

ich möchte enden mit einem Spruch der an der Tür der DAZ-Werkstatt einer Berliner Ganztagschule steht:

„Ein Wort, das ein Kind nicht kennt, ist ein Gedanke, den es nicht denken kann.“

In diesem Sinne wünsche ich uns allen gute Diskussionen und gute Ergebnisse zur Förderung von Migrantinnen und Migranten.

Herzlichen Dank!

Ergebnisse der Iglu-Studie mit Blick auf die Befunde von PISA

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) hat im Frühjahr 2001 Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Grundschulzeit untersucht. Eingebettet in die international angelegte *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) wurde das Leseverständnis von Kindern in 35 Staaten untersucht. In der nationalen Ergänzung dieser Untersuchung wurden in Deutschland u. a. auch mathematische, naturwissenschaftliche und orthographische Kompetenzen getestet. Zielgruppe war nach Vor-



gabe der internationalen Studienleitung am Boston College der höhere der beiden Jahrgänge, der in den jeweiligen Bildungssystemen von den meisten neunjährigen Schülerinnen und Schülern besucht wird. In Deutschland ist dies die vierte Jahrgangsstufe, wie auch in den meisten anderen teilnehmenden Ländern (vgl. Lankes, Bos, Mohr, Plaßmeier, Schwippert et al., 2003). Doch warum hat man sich für diese Jahrgangsstufe entschieden? Neben der Tatsache, dass mit PISA schon weitreichende Informationen über fünfzehnjährige Jugendliche vorliegen, sind die Neunjährigen für die Bildungsforschung von besonderem Interesse, da Kinder dieses Alters an der Schwelle stehen, aufzuhören *Lesen zu lernen* und anfangen zu *lesen um zu lernen* und somit die Phase des Schriftspracherwerbs abgeschlossen und die Phase des weiterführenden Lesens bereits eingeleitet ist. Dieser Zeitpunkt wird als besonders interessant erachtet, da er an einer Gelenkstelle im Bildungssystem steht. Darüber hinaus wird einer der wichtigsten Grundsteine für die weitere schulische und darauf folgend auch für die berufliche Entwicklung gelegt. Die Definition des in der PIRLS/IGLU-Studie zugrunde gelegten Leseverständnisses ist an dem als pragmatisch eingeschätzten *Literacy*-Konzept angelehnt (vgl. Bos et al., 2003). Nach diesem steht nicht die einfache bzw. sequenzielle Dekodierung von schriftlichen Inhalten im Mittelpunkt, sondern das Verständnis, Lesen als wichtige Kulturtechnik zu beherrschen, um sich einerseits selbständig weiter zu bilden, aber auch um an der kulturellen Praxis einer Gesellschaft teilzuhaben. Daher sollten sich neunjährige Kinder bereits verschiedenartige Textquellen selbständig erschließen können, so weit wie es für ihre eigene Entwicklung bzw. wie es in der Gesellschaft, in der sie leben, notwendig ist. Ein angemessenes Leseverständnis eröffnet ihnen die Möglichkeiten, am sozialen Leben teilzuhaben und auch sich zu unterhalten (vgl. Campbell, Kelly, Mullis, Martin & Sainsbury, 2001).

Nicht alle Kinder gleichen Alters lesen auch gleich gut. In Abhängigkeit von ihrer persönlichen Entwicklung aber auch geprägt durch soziale und ge-

sellschaftliche Einflüsse sind die Schülerinnen und Schüler unterschiedlich erfolgreich, die nicht nur in der Schule vermittelten Kompetenzen zu erlernen. Kindern aus anregungsärmeren Milieus, in denen die Förderung und Anregung durch das Elternhaus in der Regel seltener stattfindet, erreichen in der gleichen Zeit nicht das Niveau wie Kinder aus anregungsreicheren Milieus. Um das komplexe Wirkungsgefüge im Prozess der schulischen Entwicklung empirisch entflechten zu können, sind in der IGLU-Studie nicht nur verschiedene Kompetenzen der Viertklässler erfasst worden, sondern darüber hinaus auch eine Reihe von Hintergrundmerkmalen. Neben den Grundschulkindern sind auch ihre Eltern, Lehrer und Schulleiter anhand standardisierter Erhebungsinstrumente befragt worden (vgl. Lankes, Bos, Mohr, Plaßmeier, Schwippert et al., 2003). Wie Abbildung 1 zu entnehmen ist, wurden sowohl persönliche Informationen zum sozialen Umfeld der Kinder erfragt als auch schulische und unterrichtliche Rahmenbedingungen erfasst. Darüber hinaus sind motivationale und volitionale Merkmale von den Probanden ermittelt worden und bildungspolitische sowie außerschulische Rahmenbedingungen mit in die Betrachtungen eingeflossen. An dieser Stelle wird nochmals deutlich, dass in modernen, groß angelegten Systemmonitoring-Studien nicht nur – wie Kritiker diesen Untersuchungen gerne vorwerfen – einseitig Leistungen gemessen, sondern auch mit erheblichem Aufwand die Rahmenbedingungen mit betrachtet werden. Die Kompetenztests machen bei diesen Untersuchungen nur einen Teil des gesamten Testaufwandes aus und erfahren durch die zusätzlich erhobenen und bei den Analysen mit berücksichtigten Merkmale ihren eigentlichen Informationswert.

Abbildung 1: Rahmenmodell für den Zusammenhang zwischen Schülerleistungen und deren Bedingungen



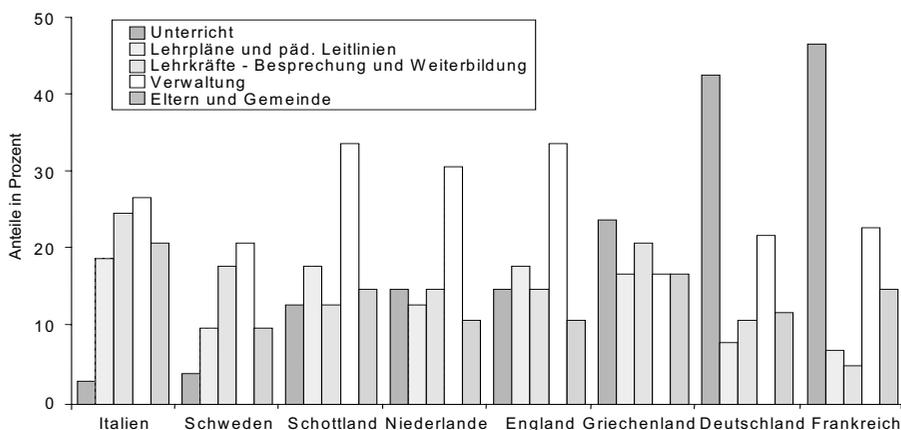
Einige bildungspolitische Fragen lassen sich bei alleiniger Betrachtung eines nationalen Bildungssystems nicht beantworten. Erst wenn verschiedene

Bildungssysteme vergleichend betrachtet werden, lassen sich strukturelle Unterschiede und daraus ableitbare Veränderungsbedarfe ableiten. Die PIRLS/IGLU-Studie erlaubt einen solchen internationalen Vergleich. Im Folgenden sollen daher kurz zwei das deutsche Grundschulsystem kennzeichnende Merkmale in Bezug auf Schulleitungen und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich vorgestellt werden (vgl. Lankes, Bos, Mohr, Plaßmeier & Schwippert, 2003).

Abbildung 2 ist im Vergleich mit den europäischen Staaten, die an der PIRLS/IGLU-Studie teilgenommen haben, zu entnehmen, mit welchem zeitlichen Engagement verschiedene Aufgaben von den Schulleitungen nachgegangen wird. An dieser Stelle sei bereits vorweg genommen, dass in den Ländern Schweden, den Niederlanden und England die Durchschnittsleistungen der getesteten Kinder im Lesen signifikant über denen in Deutschland liegen.

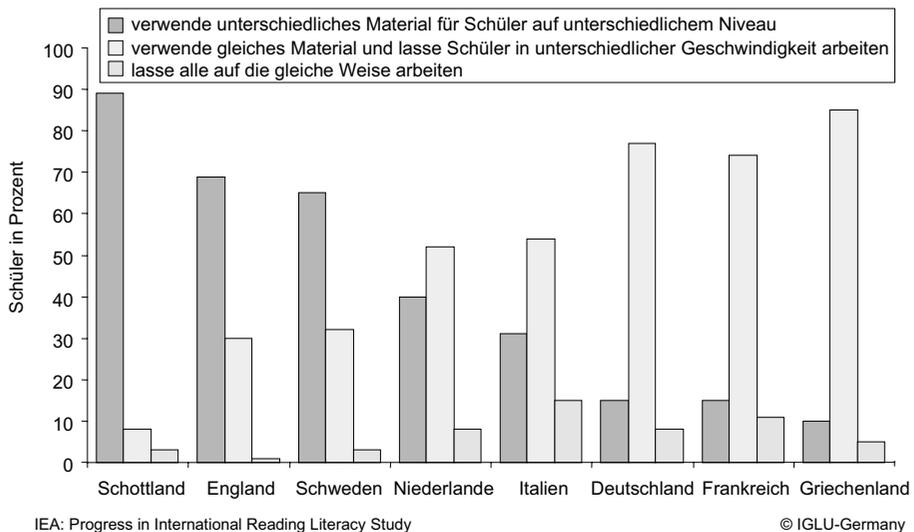
Bei Betrachtung von Abbildung 2 ist auffällig, dass neben Frankreich in Deutschland die Schulleitungen verhältnismäßig viel Zeit für eigenen Unterricht aufwenden und ihnen entsprechend für Gespräche mit Lehrkräften, Eltern und Gemeinden weniger Zeit bleibt. Ebenso wird in Deutschland von den Schulleitungen verhältnismäßig wenig Zeit für Lehrplan und Leitlinienerstellung aufgewendet. Insgesamt lässt sich folgendes Bild zeichnen: In Deutschland scheinen die Schulleitungen eher Lehrkräfte mit ausgeweiteten Funktionen zu sein, als Manager einer Bildungseinrichtung. Vergleicht man die aufgewendeten Zeitprofile mit in PIRLS/IGLU erfolgreichen Staaten, dann fällt auf, dass hier der Anteil des Unterrichtens deutlich geringer und die Organisations- und Führungsaufgaben ausgeprägter wahrgenommen werden. Zwar wäre es an dieser Stelle falsch, einfach zu versuchen die Aufgaben der Schulleitungen anders zu gewichten und zu erwarten, dass sich dadurch die Leistungen der Schülerinnen und Schüler bessern würden. Jedoch sollte der hier berichtete Befund bei Reformen im Schulwesen mit bedacht werden.

Abbildung 2: Von der Schulleitung für verschiedene Aufgaben verwendete Zeit



Wendet man den Blick von den Schulleitungen auf den Unterricht lassen sich bei Gegenüberstellung der selben Staaten wiederum deutliche Unterschiede erkennen. In Abbildung 3 sind verschiedene Maßnahmen zur Differenzierung im Leseunterricht dargestellt. Wie auch in Frankreich und Griechenland wird in Deutschland eine leistungsorientierte Differenzierung im Leseunterricht praktisch ausschließlich durch unterschiedliche Zeitvorgaben jedoch mit gleichen Materialien vorgenommen. Richtet man jetzt wieder den Blick auf in PIRLS/IGLU erfolgreiche Staaten wie Schweden, die Niederlande und England, ist augenfällig, dass hier zu einem erheblich höheren Maße als in Deutschland individualisiert Lesematerialien eingesetzt werden. Offensichtlich schaffen es hier die Lehrkräfte, die individuellen Situationen der Kinder wahrzunehmen, um sie dann ihren entsprechenden Leseniveaus und Bedürfnissen angemessen mit Materialien zu versorgen. Es ist zu überlegen, ob eine entsprechende Förderung – insbesondere mit Blick auf Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte – durch individualisierte Unterrichtsformen nicht auch in deutschen Klassenzimmern erreicht werden und dies zum Standard werden könnte.

Abbildung 3: Maßnahmen zur Differenzierung im Unterricht



Bevor im Folgenden die besondere Situation von Kindern, die selber bzw. deren Eltern im Ausland geboren wurden, näher betrachtet wird, soll kurz der Blick auf die zentralen Befunde der PIRLS/IGLU-Studie gerichtet werden. Die relative Position der in Deutschland zur Schule gehenden Kinder im Leseverständnis ist auf den ersten Blick durchaus zufriedenstellend. Im internationalen Vergleich schneiden lediglich die Länder Schweden, die Niederlande und England signifikant besser ab als Deutschland, welches sich im besseren Drittel der teilnehmenden Staaten befindet (vgl. Bos et al., 2003). Da die Kinder einiger der teilnehmenden Staaten jedoch auffällig unbefriedi-

gende Leistungen aufweisen, ist ein uneingeschränkter Vergleich mit allen Staaten – insbesondere mit dem Blick auf zu formulierende Reformvorhaben im deutschen Bildungssystem – nicht unbedingt zielführend. Aus diesem Grund wurden aus den teilnehmenden Staaten Vergleichsgruppen zusammengestellt, mit denen sich informative Vergleiche durchführen lassen. Die Vergleichsgruppe 1 (VG 1), auf die bereits im Zusammenhang mit der Schulleitertätigkeit und Differenzierung im Unterricht zurückgegriffen wurde, besteht aus den acht an PIRLS/IGLU teilnehmenden Staaten der Europäischen Union. Innerhalb dieser Gruppe nimmt Deutschland gemeinsam mit Italien einen mittleren Platz ein. Die zuvor genannten Länder Schweden, die Niederlande und England liegen jeweils signifikant über dem deutschen Mittelwert, Schottland, Frankreich und Griechenland darunter. Die um potenzielle Beitrittsstaaten zur EU (ohne die Türkei) und Staaten der OECD erweiterte Vergleichsgruppe 2 (VG 2) umfasst 22 Staaten. Innerhalb dieser Vergleichsgruppe befindet sich Deutschland signifikant über dem Gruppenmittelwert. Die drei Spitzenländer bleiben die gleichen wie in der VG 1 während Deutschland von Bulgarien, Lettland, Kanada (Ontario und Quebec), Litauen, Ungarn, den USA, Italien, Tschechien und Neuseeland nicht statistisch signifikant zu unterscheiden ist. Signifikant unter der in Deutschland festgestellten Leistung sind jeweils Schottland, Frankreich, Griechenland, Slowakei, Island, Rumänien, Slowenien, Norwegen und Zypern. Eine dritte Vergleichsgruppe besteht aus Staaten, die aus messtechnischen Gründen zusammengefasst wurden, da deren nationale Mittelwerte mindestens eine halbe Standardabweichung unter dem internationalen Durchschnitt und somit auch signifikant unter dem deutschen Mittelwert liegen. Hierbei handelt es sich um die Türkei, Mazedonien, Kolumbien, Argentinien, Iran, Kuwait Marokko und Belize. Sowohl was die Infrastruktur als auch die kulturelle Nähe zum deutschen Bildungssystem angeht, ist ein Vergleich mit den Staaten der Vergleichsgruppe 1 am naheliegendsten (vgl. Bos et al., 2003).

Eine viel und kontrovers diskutierte Gegenüberstellung ist in der Tabelle 1 wiedergegeben, in der diejenigen Länder aufgenommen sind, die sowohl an der PIRLS/IGLU- als auch der PISA-Studie teilgenommen haben (vgl. Bos et al., 2003, S. 125). Der Vergleich der Resultate beider Untersuchungen ist unter methodischen Vorbehalten nur eingeschränkt gestattet, da ein direkter Vergleich aufgrund des unterschiedlichen Stichprobenverfahrens, der jeweiligen Länderauswahl im Gesamttest und unterschiedlicher Testinstrumente nicht statthaft ist. Da jedoch beiden Untersuchungen ein vergleichbares Leseverständniskonzept zugrunde liegt und die Testverfahren weitestgehend gleich sind, können relative Vergleiche, wie in Tabelle 1 vorgestellt, vorgenommen werden. Die in dieser Tabelle verdeutlichte Kernaussage richtet sich auf die jeweils relative Position der Grundschul Kinder und fünfzehnjährigen Jugendlichen. Während Deutschlands Viertklässler nominell knapp über dem Durchschnittswert der an beiden Studien teilnehmenden Länder liegen, erreichen die deutschen Fünfzehnjährigen eine Position die unter dem Durchschnitt liegt. Das eigentlich Bemerkenswerte sind jedoch nicht diese Positionen deutscher Schülerinnen und Schüler, sondern die einiger anderer Länder in den Ranglisten. Als Beispiel sei einmal der Blick auf

Neuseeland gerichtet. Während die Kinder hier in den Grundschulen noch deutlich hinter Deutschland liegen, nehmen die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe einen Platz deutlich vor Deutschland ein. Da – was ebenfalls zu den methodischen Einschränkungen eines Vergleiches zu zählen ist – keine Längsschnittuntersuchung vorliegt, kann hier jedoch nicht mit einer eigentlichen Verbesserung argumentiert werden, da es unterschiedliche Personen sind, die in PIRLS/IGLU bzw. in PISA getestet wurden. Das Phänomen als solches jedoch, dass in der Grundschule ein niedrigeres Niveau und in der Sekundarschule ein deutlich höheres Niveau erreicht wird, sollte Anlass für weitere vertiefende und methodisch angemessene Untersuchungen sein. Hierin sollte neben Norwegen auch Island einbezogen werden, da in diesen Staaten vergleichbare Befunde vorliegen.

Tabelle 1: Leseverständnis der Länder, die an IGLU und PISA teilgenommen haben

Teilnehmerstaat	IGLU (PISA-Länder)		PISA	
	Mittelwert	Differenz zum deutschen Mittelwert (539)	Differenz zum deutschen Mittelwert (484)	Mittelwert
Schweden	561	22	32	516
Lettland	545	6	- 26	458
Kanada*	544	5	50	534
Ungarn	543	4	- 4	480
USA*	542	3	20	504
Italien	541	2	3	487
Deutschland	539	-	-	484
Tschechien	537	- 2	8	492
MaL**	534	- 5	12	496
Neuseeland	529	- 10	45	529
Russ.Föderation*	528	- 11	- 22	462
Frankreich	525	- 14	21	505
Griechenland*	524	- 15	- 10	474
Island	512	- 27	23	507
Norwegen	499	- 40	21	505

* Mittelwert der aufgeführten Länder.

** Länder, die von den internationalen Stichproben-Vorgaben abweichen .

Sowohl die alleinige Betrachtung von Rangplätzen als auch eine ausschließlich normorientierte Interpretation der Ergebnisse wird dem Untersuchungsgegenstand nicht gerecht. Erst eine inhaltliche Betrachtung der Tests

erlaubt differenzierte Befunde, die als Erkenntnisgrundlage für zukünftige bildungspolitische aber auch pädagogische Entscheidungen dienen können. Der Befund, dass lediglich Schweden, die Niederlande und England jeweils bessere Ergebnisse in den Leseverständnistests erreichen, erscheint auf den ersten Blick positiv, verdeckt jedoch die Tatsache, dass auch innerhalb der Gruppen noch beträchtliche Unterschiede im Leseverständnis zwischen den Kindern zu beobachten sind. Daher soll im Folgenden differenziert betrachtet werden, ob die relativ guten Durchschnittsleistungen einiger Staaten darauf zurückzuführen sind, dass sie ihre Kinder gleichermaßen gut fördern, oder ob die guten Leistungen auf wenige Spitzenleser, die dann den Durchschnitt anheben, zurückzuführen sind.

Tabelle 2 gibt Auskunft darüber, wie sich die Leistungen der Kinder in den Staaten der Vergleichsgruppe 1 auf die unterschiedlichen Kompetenzstufen verteilen. Die Kompetenzstufen orientieren sich inhaltlich an den Lesetests und geben jeweils Auskunft darüber über welches Leseverständnis die Kinder sicher verfügen (vgl. Bos et al., 2003).

Kinder mit einem Leseverständnis auf:

- Kompetenzstufe I können einzelne erfragte Wörter in einem Text erkennen;
- Kompetenzstufe II sind in der Lage, angegebene Sachverhalte aus einer Textpassage zu erschließen;
- Kompetenzstufe III vermögen implizit im Text enthaltene Sachverhalte aufgrund des Kontextes zu erschließen;
- Kompetenzstufe IV sind im Stande mehrere Textpassagen sinnvoll miteinander in Beziehung zu setzen.

Tabelle 2: Prozentuale Verteilung auf Lese-Kompetenzstufen

	Deutsch-	England	Frank-	Griechen-	Italien	Nieder-	Schott-	Schwe-	VG 1
	land		reich	land		lande	land	den	Gesamt
IV	18,1%	30,0%	14,0%	14,5%	20,3%	21,0%	19,1%	27,6%	20,6%
	18,1%	30,0%	14,0%	14,5%	20,3%	21,0%	19,1%	27,6%	20,6%
III	43,0%	39,9%	38,1%	37,3%	41,5%	49,5%	35,4%	45,5%	40,8%
	61,1%	65,9%	52,1%	51,8%	61,8%	70,4%	54,5%	73,1%	61,4%
II	28,6%	21,9%	33,6%	33,0%	27,5%	25,7%	28,6%	21,3%	27,5%
	89,7%	87,8%	85,7%	84,8%	89,3%	96,1%	83,2%	94,4%	88,9%
I	9,0%	9,0%	11,9%	12,0%	8,9%	3,6%	12,2%	4,9%	8,9%
	98,7%	96,8%	97,6%	96,8%	98,2%	99,7%	95,4%	99,3%	97,8%
	1,3%	3,2%	2,4%	3,2%	1,8%	0,3%	4,6%	0,7%	2,2%
	100%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%	100,0%	100%	100,0%

¹ In der ersten Zeile werden die prozentualen Anteile je Land und Kompetenzstufe wiedergegeben, in der zweiten Zeile die kumulierten Prozentwerte.

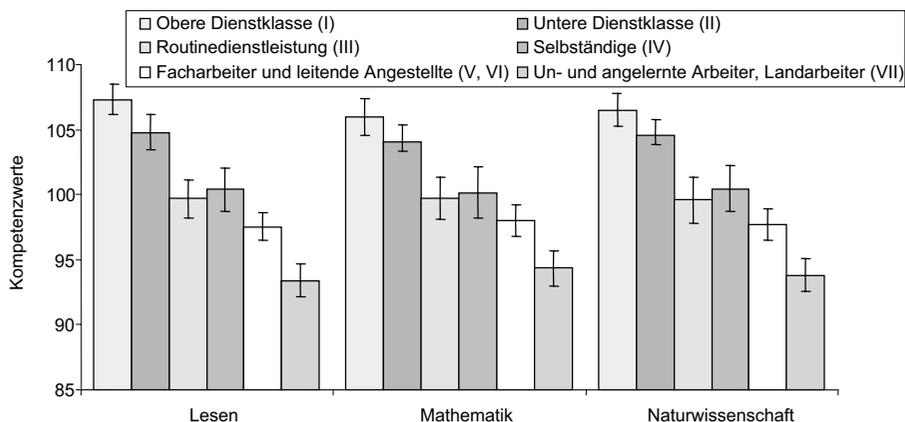
In der Tabelle 2 sind einige wichtige Merkmale herausgehoben. Deutschland (erste Spalte) betreffend ist zunächst zu bemerken, dass immerhin fast ein Fünftel der Kinder die höchste Kompetenzstufe erreicht und somit den oben vorgestellten Anforderungen zum altersgerechten Lesen voll entspricht. Im Gegensatz dazu erreichen immerhin etwas über zehn Prozent der deutschen Viertklässler nicht die Kompetenzstufe II. Diese Schülerinnen und Schüler können zwar einzelne Worte lesen, sich jedoch komplexe Sachverhalte noch nicht erschließen. Die Anforderung *lesen um zu lernen* erreichen diese noch nicht. Sie benötigen weiterhin eine gezielte Leseförderung, wenn sie langfristig nicht zu funktionalen Analphabeten werden sollen.

Im internationalen Vergleich ist bemerkenswert, dass in England (zweite Spalte) der Anteil von Kindern auf der höchsten Kompetenzstufe – verglichen mit Deutschland – ausgesprochen groß ist, der Anteil von Kindern unterhalb der Kompetenzstufe II jedoch annähernd gleich ist. Das gute Abschneiden der englischen Kinder dürfte u. a. auf eine konsequente Förderung einer Leistungsspitze im Lesen zurückzuführen sein. Etwas anders gestaltet sich das Bild in den Niederlanden. Hier ist die Leistungsspitze nicht wesentlich größer als in Deutschland, jedoch der Anteil besonders schwacher Leser auffällig gering. In Schweden (vorletzte Spalte) sind sowohl eine breite Leistungsspitze als auch wenige leistungsschwache Leser vorhanden. Die breiten Leistungsspitzen in Schweden und England deuten inhaltlich interpretiert darauf hin, dass es hier relativ viele Kinder schaffen, den gelesenen Text mit ihrem eigenen bestehenden (Welt-)Wissen zu verknüpfen und dass sie darüber hinaus auch anfangen, nur implizit enthaltene Aussagen bzw. Inhalte des Textes zu interpretieren. In diesen Ländern würde sich sicherlich ein differenzierter Blick auf die Unterrichtspraxis lohnen.

In verschiedenen Untersuchungen ist festgestellt worden, dass der schulische Erfolg in Deutschland stark vom sozialen Hintergrund des Elternhauses abhängt. Dies ist auch in IGLU nicht anders. In Abbildung 4 sind die durchschnittlichen Werte für die Lese-, mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen in Abhängigkeit von der Sozialschicht der Eltern angegeben (vgl. Schwippert, Bos & Lankes, 2003). Hier zeigt sich, dass in allen drei Kompetenzbereichen die Leistungen um so höher sind, je höher auch die Sozialschicht ist. Wie in anderen Studien gezeigt wurde, verschwinden diese Differenzen auch nicht, wenn weitere Hintergrundmerkmale wie zum Beispiel kognitive Grundfertigkeiten, Geschlecht oder Migrationshintergrund kontrolliert werden. In Deutschland bleibt der schulische Erfolg eng an die familiären Lebensverhältnisse gebunden.

Doch wie gestaltet sich die Schule für Kinder mit Migrationshintergrund? Bevor der Frage nachgegangen wird, welchen Erfolg sie gemessen an den erfassten Kompetenzen erreichen, soll zunächst vorgestellt werden, in welchem Umfang Kinder, die selber oder deren Eltern im Ausland geboren wurden, die vierten Klassen in Deutschland besuchen (vgl. Schwippert et al., 2003).

Abbildung 4: Verschiedene Kompetenzen nach Sozialschicht der Bezugsperson



Die Angabe ‚Bezugsperson im Haushalt‘ basiert auf den Informationen des Vaters und, wenn diese nicht vorhanden sind, denen der Mutter.

Für diese Gegenüberstellung wurden die Testwerte in allen drei Kompetenzen jeweils einheitlich auf Mittelwerte von 100 und Standardabweichungen von 15 normiert.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

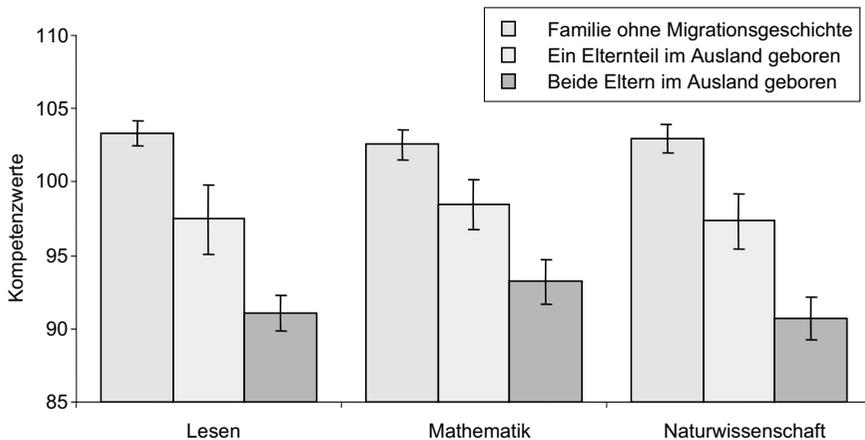
© IGLU-Germany

Von den im Jahr 2001 in Deutschland getesteten Viertklässlern geben 74,7 Prozent an, dass sie in Deutschland geboren wurden. Rund 14 Prozent sagen, sie seien vor der Grundschule nach Deutschland zugewandert, 5 Prozent sogar erst während der Grundschulzeit. Nur 6,1 Prozent der Kinder haben hierzu keine Angaben gemacht. Diese Angaben decken sich mit den Informationen zum Geburtsort der Eltern. Hier konnte im Rahmen der IGLU-Studie festgestellt werden, dass rund ein Fünftel der Kinder in Familien aufwächst, bei denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Der Anteil von Kindern, die in Familien mit Migrationsgeschichte leben, ist bemerkenswert – insbesondere wenn berücksichtigt wird, dass die hiermit im Zusammenhang stehenden Erfahrungen nur in wenigen Fällen in der Schule aufgegriffen und im Unterricht genutzt werden. Insbesondere das sprachliche Potenzial dürfte in den meisten Fällen noch ungenutzt sein und in dem in der Regel auf Deutsch gehaltenen Unterricht als Belastung wahrgenommen werden. Immerhin geben für Türkisch 5,4 und für Italienisch 4,3 Prozent der Kinder an, diese Sprache gelernt zu haben. Insgesamt geben 30 Prozent der Kinder an, neben Deutsch (94,7 %), Türkisch, Italienisch, Serbisch (0,6 %) oder Bosnisch (0,8 %) noch eine weitere Sprache zu sprechen. Diese dürften zwar ihre sprachlichen Kompetenzen tendenziell eher überschätzen, Tatsache bleibt jedoch, dass ein substantieller Anteil von Kindern in der Grundschule sprachliche Fähigkeiten hat, die ungenutzt bleiben und eher als Malus gewertet werden. Immerhin kommunizieren rund 10 Prozent der Kinder regelmäßig zu Hause in anderen Sprachen als Deutsch, so dass bei diesen von einem grundlegenden Sprachverständnis ausgegangen werden kann (Schwippert et al., 2003).

Welche Kompetenzniveaus erreichen Kinder mit unterschiedlichem Migrationsstatus? In Abbildung 5 sind Kinder unterschieden, deren Eltern beide

in Deutschland geboren wurden und bei denen ein Elternteil bzw. bei denen beide Eltern nicht in Deutschland geboren wurden. Es zeigt sich, dass sich die drei Gruppen sowohl im Leseverständnis als auch bei den mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen signifikant unterscheiden (vgl. Schwippert et al., 2003). Die durchweg höchsten Leistungen erreichen die Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Signifikant niedriger fallen die Leistungen aus, wenn ein Elternteil im Ausland geboren wurde und die niedrigsten Werte haben Kinder, deren Eltern beide nicht in Deutschland geboren wurden. Wenn bedacht wird, dass die Differenz zwischen der ersten und dritten Gruppe der Differenz von deutlich mehr als einem Schuljahr entspricht, so stimmt dieser Befund doch nachdenklich. Hier scheint ein Handlungsbedarf nicht nur in der (sprachlichen) Leseförderung, sondern auch in Mathematik und den Naturwissenschaften eindeutig angezeigt.

Abbildung 5: Verschiedene Kompetenzen nach Migrationshintergrund



Für diese Gegenüberstellung wurden die Testwerte in allen drei Kompetenzen jeweils einheitlich auf Mittelwerte von 100 und Standardabweichungen von 15 neu normiert.

IEA: Progress in International Reading Literacy Study

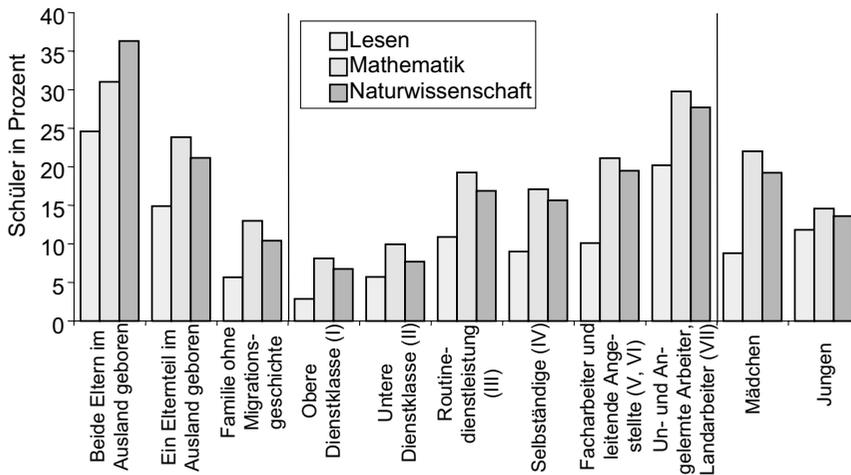
© IGLU-Germany

Inwieweit die entsprechenden Befunde durch den Sozialstatus der Bezugspersonen, die kognitiven Grundkenntnisse und andere Merkmale beeinflusst werden, ist in späteren Untersuchungen noch differenziert zu analysieren. An dieser Stelle sei jedoch – noch unabhängig voneinander – einmal abgeschätzt, aus welchen Milieus Kinder kommen, die in den drei in IGLU erfassten Kompetenzbereichen als auffällig schwach charakterisiert werden (vgl. Abbildung 6).

Schwache Schüler im Lesen können nicht sinnentnehmend lesen. Sie können Buchstaben oder einzelne Wörter dekodieren, sind aber schon nicht mehr in der Lage, kurze Sätze sinnvoll zu verstehen. In den vierten Grundschulklassen sind dies 10,3 Prozent der Kinder. *In Mathematik* können ca. 18,6

Prozent der Schüler nur einfache Additionsaufgaben lösen und im Bereich der Geometrie einfache Figuren erkennen und durch einfaches Abzählen von Einheitsquadraten deren Größe abschätzen. Die Verfahren der Subtraktion und Multiplikation können nicht ausgeführt werden. Schwache Schüler *in den Naturwissenschaften* verfügen maximal über einfaches naturwissenschaftliches Faktenwissen, ohne jedoch verschiedene Phänomene in Beziehung setzen zu können. Bei ca. 16,7 Prozent der Kinder geht das Wissen nicht über das Alltagswissen von Vorschulkindern hinaus (vgl. Schwippert et al., 2003).

Abbildung 6: Anteil von schwachen Schülerinnen und Schülern



* Die Angabe ‚Bezugsperson im Haushalt‘ basiert auf den Informationen des Vaters und, wenn diese nicht vorhanden sind, denen der Mutter. Fehlende Werte für 11,2 Prozent der Befragten wurden nach dem MI-Verfahren einfach geschätzt.
IEA: Progress in International Reading Literacy Study © IGLU-Germany

In Abbildung 6 sind nach Migrationsstatus, Sozialschicht der Bezugsperson und Geschlecht die Anteile der schwachen Kinder angegeben. In der Gruppe von Kindern, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden, befinden sich nach obiger Definition rund 25 Prozent schwache Leser. Dieser Anteil ist mit ca. 15 Prozent deutlich geringer wenn nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Bei Kindern, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, ist der geringste Anteil von schwachen Lesern – nämlich nur ca. 5 Prozent – zu beobachten. Die gleiche Abstufung nach gegebener Definition nur auf einem etwas höherem Niveau ergibt sich für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. Darüber hinaus ist der Abbildung zu entnehmen, dass mit sinkender Sozialschicht auch der Anteil von schwachen Schülern in allen Kompetenzbereichen wächst. Im Leseverständnis werden beispielsweise rund ein Fünftel der Kinder, deren Bezugsperson als un- bzw. angelernter Arbeiter oder als Landarbeiter tätig ist, als schwach identifiziert, jedoch nur ca. 2 Prozent wenn die Bezugsperson eine Tätigkeit der Oberen Dienstklasse ausübt. Unterscheidet man bei der Betrachtung Jungen und Mädchen, ist zu

sehen, dass relativ betrachtet die Mädchen seltener schwach lesen und Jungen in Mathematik und den Naturwissenschaften besser abschneiden.

Charakteristisch für die Gruppe der ‚Risikoschüler‘ sind zum einen ein anregungsarmes häusliches Milieu und zum anderen mangelnde (Schrift-) Sprachkenntnisse aufgrund der nicht deutsch-sprachigen Sozialisation in Familien mit Migrationshintergrund. Sowohl der Beruf als auch der Migrationshintergrund der Eltern sind erklärungskräftige Variablen.

An dieser Stelle ist es richtig, einmal inne zu halten und sich zu fragen, ob das zuvor Vorgestellte ein besonderes Phänomen der Grundschule ist. Selbst überzeugte Optimisten werden sicherlich zugeben müssen, dass Kinder, die mit großen Startschwierigkeiten in das deutsche Bildungssystem gestartet sind, sicherlich nicht die gleichen Entwicklungsmöglichkeiten haben, wie Kinder, die einen besseren Einstieg hatten. Auch wenn zuverlässige Längsschnittdaten, die insbesondere die Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund in den Blick nehmen, nicht vorliegen, kann doch punktuell die Situation von Jugendlichen aus vergleichbaren Familienverhältnissen aufgrund von Befunden anderer Untersuchungen beschrieben werden. In der TIMSS/III-Untersuchung wurden die mathematisch/naturwissenschaftlichen Grundfertigkeiten bei Jugendlichen am Ende der Pflichtschulzeit getestet. Auch hier zeigte sich eine deutliche Abstufung in den Kompetenzen. Jugendliche aus Familien mit deutschem Sprachgebrauch schnitten besser ab als Jugendliche aus Familien mit partiell-deutschem Sprachgebrauch (vgl. Schwippert & Schnabel, 2000). Die schlechtesten Leistungen waren schließlich bei den Jugendlichen festgestellt worden, die in den Familien praktisch keinen deutschen Sprachgebrauch hatten. Entsprechend ließen sich im Rahmen der TIMSS/III-Untersuchung rund 5,2 Prozent der Leistungsunterschiede in der mathematisch/naturwissenschaftlichen Grundbildung durch den heimischen Sprachgebrauch erklären. Multivariate Analysen zeigten hier jedoch erwartungsgemäß einen abnehmenden Einfluss dieser Variablen wenn die besuchte Schulform berücksichtigt wurden. Praktisch vernachlässigbar wurde der Einfluss des heimischen Sprachgebrauchs, wenn zusätzlich noch die Ausbildung der Eltern, bildungsrelevanter Besitz und das Geschlecht berücksichtigt wurde. Somit konnte festgestellt werden, dass eine systematische Benachteiligung allein aufgrund des heimischen Sprachgebrauchs nicht vorliegt (vgl. Schwippert & Schnabel, 2000).

Vergleichbare Befunde wurden auch mit der PISA-Untersuchung vorgelegt. Hier zeigte sich (wiederum orientiert am Geburtsort der Eltern), dass die besten Leistungen sowohl im Lesen, in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften bei Familien vorliegen, in denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden. Nominell, nicht aber signifikant niedriger sind die Leistungen der Jugendlichen, bei denen ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde. Abgeschlagen sind hingegen die Jugendlichen, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden (vgl. Baumert & Schümer, 2001).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschlands Schulen als unbefriedigend zu

bezeichnen ist. In der IGLU-Studie konnte die bereits benachteiligte Startposition in den zukünftigen Bildungsweg festgestellt werden. Auch wenn eine längsschnittliche Interpretation nicht erlaubt ist, so scheint sich – werden die Befunde der TIMSS/III- und PISA-Studie hinzugenommen – an diesem schlechten Status auch im weiteren Bildungsverlauf nicht viel zu ändern. Sowohl bei Jugendlichen, die 1995 am Ende der Pflichtschulzeit standen, als auch bei den Schülerinnen und Schülern, die im Jahr 2000 fünfzehn Jahre alt waren, zeichnet sich eindeutig ab, dass sie – wenn sie aus Familien mit Migrationshintergrund stammen – nicht das Niveau der Klassenkameraden erreichen, die ohne Migrationshintergrund aufwachsen. Auch wenn gezeigt werden kann, dass sich der Einfluss des Migrationshintergrunds auf die Schulleistungen unter Kontrolle weiterer Merkmale relativiert, so ist auch deutlich, dass das – insbesondere sprachliche – Potenzial von vielen Kindern nicht genutzt wird. Eine gezielte Förderung und Nutzung der vorhandenen Kompetenzen wäre ein erster Schritt diesbezüglich bestehende Disparitäten abzubauen.

Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der SEK I

Sehr geehrte Frau Staatssekretärin Beck,
Liebe Kolleginnen und Kollegen,
Meine Damen und Herren,

ich möchte Sie zunächst herzlich begrüßen und den Organisatorinnen und Organisatoren danken, dass sie mir die Gelegenheit geben, an dieser interessanten Tagung teilzunehmen. Wie das Programm zeigt, lohnt es tatsächlich die innovativen Ansätze in der pädagogischen Landschaft interkultureller Bildung zur Kenntnis zu nehmen und auf ihren Gehalt zu prüfen, ob sie geeignet sind, uns zum Ziel der Chancengleichheit von Migrantinnen und Migranten zu führen. Besonders lohnend scheint zur Zeit der Blick in die Schweiz zu sein, weshalb ich es persönlich bedaure, die Kompetenz der Bilokalität immer noch nicht erworben zu haben und deshalb nicht gleichzeitig an den Foren III und IV teilnehmen kann.



Die Reaktionen auf die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudien PISA und IGLU

Mein Kollege Knut Schwippert hat uns mit dem Vergleich der Ergebnisse der verschiedenen Studien noch einmal vor Augen geführt, dass in Deutschland der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den zentralen Kompetenzen, die in der Schule erworben werden, enger ist als in jedem anderen OECD-Land. Von Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten kann im deutschen Bildungssystem keine Rede sein. Auch wenn dies für uns als Expertinnen und Experten für Interkulturelle Bildung nicht überraschend war, hat der empirische Beleg für die benachteiligende Wirkung unseres Bildungssystems erhebliche Reaktionen hervorgerufen und öffentliche Aufmerksamkeit erregt.

Mit den Ergebnissen der beiden Studien PISA und IGLU wurde das Augenmerk auf die sprachliche Bildung gelenkt, denn beide haben nachgewiesen, dass nicht etwa der Migrationshintergrund der Schülerinnen und Schüler direkt zu niedrigeren Bildungserfolgen führt, sondern vermittelt über die Lesekompetenz in der deutschen Sprache und die Verteilung auf die Schulformen den Schulerfolg beeinträchtigt. Die Schulverwaltungen reagierten mit einer Konzentration auf die Vermittlung von Deutschkenntnissen zu Beginn der Grundschule bzw. vor Schulbeginn. Aus Sicht der Spracherwerbsforschung ist es ein richtiger Gedanke, bei der vorschulischen Förderung anzusetzen, da Kinder in diesem frühen Alter noch von ihrer angeborenen

Spracherwerbskompetenz Gebrauch machen und mehr als eine Sprache als Muttersprache erwerben können (vgl. Reich, Roth u. a. 2002). Und dennoch greift dieser Ansatz zu kurz, worauf die Ergebnisse von IGLU hinweisen. Knut Schwippert hat in seinem Vortrag zwar auf die methodischen Probleme beim Vergleich von PISA und IGLU hingewiesen, aber auch darauf, dass bereits im Grundschulalter eine Gruppe von Risikoschülern festzustellen ist und vermutet werden kann, dass die Leistungsspreizung in der Sek I zunimmt.

Wenn schon die Grundschule nicht so gut in der Lage ist, mit der sprachlichen Heterogenität der Kinder umzugehen, wie es nötig wäre, um soziale Herkunft und Schulleistungen zu entkoppeln, akkumulieren sich diese Effekte bis zum Ende der Pflichtschulzeit, also in der Sekundarstufe I. Im Bildungsbericht (2003) heißt es: „Der sprachbedingte Rückstand wird offenbar in den Kompetenzbereichen, die innerhalb der Schule erst aufgebaut werden, noch verstärkt“ (S. 230). Damit sind die mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen, die mit PISA gemessen wurden, gemeint. Beide Bereiche werden vorrangig durch die Schule vermittelt, nicht durch die Elternhäuser. Wenn dennoch die sprachlich-soziale Herkunft entscheidenden Einfluss besitzt, sind die Vermittlungsprozesse in der Schule zu wenig geeignet, diese unterschiedlichen Rahmenbedingungen auszugleichen.

Das bedeutet aber auch, dass es nicht ausreicht, allein in die Ausgangsbasis zu investieren und den Kindern Deutschunterricht zu Beginn der Schullaufbahn zu erteilen. Es gibt offensichtlich in der Sekundarstufe einen Mangel in der sprachlichen Vermittlung in den Unterrichtsfächern, die keine Sprachfächer im engeren Sinn sind. Wahrscheinlich wird der sprachliche Anteil der Naturwissenschaften, aber auch der Mathematik, von den Lehrkräften zu wenig wahrgenommen und in der Methodik und Didaktik berücksichtigt. Die spezifische schulrelevante Sprache stellt die eigentliche Hürde für den Erwerb des schulischen Wissens dar – so eine gegenwärtig diskutierte Hypothese zur Erklärung der niedrigen Lesekompetenzergebnisse bei zweisprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. Betrachtet man die Sprache der Schule allgemein und die Sprachen der Fächer speziell als Fachsprachen, so zeichnen sich beide durch solche Merkmale aus, die nicht denen der mündlichen Kommunikation entsprechen, sondern eher schriftförmigen Charakter haben. Sie sind abstrakter, weniger stark an Situationen gebunden, haben komplexere Strukturen und weisen mehr Funktionswörter auf. Diese „akademische Sprache“ (wie Jim Cummins sie genannt hat) muss eigens gelernt werden, aber viele der Migrantenkinder kommen erst – oder nur – in der Schule damit in Berührung. So ist es möglich, dass fließend deutsch sprechende Kinder nicht als Zweitsprachenlerner auffallen, weil sie gut deutsch sprechen. Trotz ihrer entwickelten mündlichen Kompetenzen müssten sie aber beim Erwerb eines schriftförmigen Deutschs unterstützt werden. Häufig wird Zweisprachigkeit als Bedingung schulischen Lernens nicht wahrgenommen, wenn Lerner gut deutsch sprechen. Das gilt bis in die Universität hinein. Insbesondere der Fachunterricht müsste berücksichtigen, dass die Kinder der Migranten und die Kinder aus sog. bildungsfernen Familien die Sprache der Schule nur in der Schule lernen können. Alle Lehrerinnen und Lehrer müssten in der Lage

sein, die sprachlichen Aspekte ihrer Fächer zu berücksichtigen und die Fachdidaktik entsprechend weiter entwickelt werden. Eine Konzentration der finanziellen Mittel und didaktisch-methodischen Anstrengungen für die Sprachförderung auf die Grundschule wird dieser Sachlage nicht gerecht.

Die besseren Erfolge der Grundschule im Hinblick auf den Umgang mit einer pluralen Schülerschaft können möglicherweise auch darauf hindeuten, dass die methodischen Settings des Grundschulunterrichts geeigneter sind, auf die Diversität der Kinder einzugehen, als die in der Sekundarstufe üblichen. Wenn die weiteren Auswertungen von IGLU diese Annahme bestätigen, müsste geprüft werden, welche Merkmale diese Methoden aufweisen und welche Möglichkeiten für eine Implementation in die Sekundarstufe gegeben sind.

Schulabschlüsse nach der Sekundarstufe I

Jenseits der Frage, wie mangelhaft das deutsche Schulwesen in der Lage ist, den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Basiskompetenzen zu vermitteln, also dem Bildungsanspruch der Jugendlichen gerecht zu werden, vergibt die Schule Noten und Abschlüsse, die für den Zugang zu weiterer Allgemeinbildung oder beruflichen Ausbildungen berechtigen – oder eben nicht. Über Daten zur Verteilung der Bildungsabschlüsse verfügen wir nur im Vergleich der Kategorien von Staatsangehörigkeit, nicht aber Migrationshintergrund oder Zweisprachigkeit. Die negativen Ergebnisse der Schulen zeigen sich darin noch deutlicher; sie sind vor allen Dingen in ihrer Tendenz besorgniserregend. Zwar sind die Migrantinnen und Migranten als „Ausländische Schüler“ heute erfolgreicher als ausländische Schülerinnen und Schüler vor zwanzig Jahren. Doch haben sich in diesem Zeitraum auch die Bildungsabschlüsse der deutschen Jugendlichen verbessert, und zwar im selben Maß. Der Abstand, d. h. die Position der nichtgewanderten Jugendlichen gegenüber den Migranten, hat sich trotz aller Anstrengungen nicht verringert, so dass im Konkurrenzkampf um Ausbildungsplätze, Studienplätze und gesellschaftliche Positionen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch weiterhin die Verlierer sind.

Dies führt mich zu der Überzeugung, dass nicht länger mit Modellversuchen, innovativen Einzelprojekten und einer bildungspolitischen Rhetorik gearbeitet werden kann, die den zugewanderten Kindern und Jugendlichen Chancengleichheit verspricht, sondern dass das Bildungswesen auf der Systemebene analysiert und umgestaltet werden muss. Denn der Spielraum, den die Bildungssysteme haben, die soziale Herkunft und das Erreichen zentraler Fähigkeiten von Kindern zu entkoppeln, ist beträchtlich, wie Großbritannien und Schweden beweisen, die beide eine ganz ähnlich zusammengesetzte Schülerschaft wie Deutschland haben.

Übergang in die Sekundarstufe II und Berufsausbildung

Wie alle Untersuchungen gezeigt haben, sind die Bildungswünsche von Migranteneltern hoch, ebenso wie die Leistungsbereitschaft der Kinder und Jugendlichen über die der deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler der

selben Sozialschicht hinausgeht. Diese hohen Bildungsaspirationen wurden stets als „illusionär“ etikettiert und mit einer mangelnden Informiertheit über das deutsche Bildungssystem erklärt. Man kann sie aber auch als Ausdruck des großen Potenzials interpretieren, das hier noch schlummert. Insbesondere sollten die Wünsche der Familien nach Abschlüssen in allgemeinbildenden Schulen ernst genommen und unterstützt werden.

Wie wenig erfolgreich aber die Sekundarstufe I bei ihren Bildungsanstrengungen ist, zeigt sich in der Sekundarstufe II (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003). Angesichts der Daten zur Ausbildungssituation und der rechtlichen Restriktionen, die im berufsbildenden Bereich greifen, ist das Risiko von ausländischen Jugendlichen, insbesondere von jungen Frauen, weder einen Berufsabschluss noch ein Abitur zu erreichen, sehr groß. In der Altersgruppe der 20 bis 29-Jährigen blieben im Jahr 2000 bundesweit 34 % der ausländischen jungen Männer und 42 % der jungen Frauen ohne Berufsabschluss. In keinem Wirtschaftsbereich entspricht der Anteil von Migrantenjugendlichen an den Auszubildenden dem Bevölkerungsanteil ihrer Altersgruppe. Da sich die Zahl der ausländischen Auszubildenden im gewerblichen Sektor in nur fünf Jahren um fast ein Drittel verringert hat, in den übrigen Sektoren jedoch nicht gestiegen ist, zeigt dies, dass sich die strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes für sie besonders negativ ausgewirkt haben und ihre Chancen in solchen Berufen, die bessere Verdienstmöglichkeiten, Arbeitsbedingungen und Karrierechancen bieten, schlecht sind im Vergleich zu deutschen Jugendlichen. Ob sich die Situation mittels der Neuregelungen zur Berufsausbildungsvorbereitung nach § 50 bis § 52 Berufsbildungsgesetz (BBiG) verbessern wird, bleibt abzuwarten und zu beobachten. Danach ist die Vermittlung von Grundlagen für den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit auch mit inhaltlich und zeitlich abgegrenzten Lerneinheiten, sogenannten Qualifizierungsbausteinen, möglich. Möglicherweise bietet die Modularisierung in der Berufsvorbereitung Migrantenjugendlichen besondere Chancen.

Das erfreuliche Ergebnis der internationalen Untersuchungen war es, dass es „nur“ strukturelle Benachteiligungen für Migrantenkinder gibt, nicht aber offene Diskriminierung und Benachteiligung. Dies wird am Ende der Sekundarstufe I anders; mindestens zwei Formen von Diskriminierung sind zu beobachten: Jugendliche mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus („Aufenthaltsgestattung“, „Duldung“) sind in der Regel von BAFöG-fähigen Schulformen und Ausbildungsgängen ausgeschlossen. Auch können sie solche Berufsausbildungen, die Praktika enthalten oder nach dem dualen System organisiert sind, nicht besuchen, weil sie die dafür nötige Form der Arbeitserlaubnis nicht bekommen.

Die Bildungssituation junger Flüchtlinge kann angesichts der rechtlichen und politischen Restriktionen nur als katastrophal bezeichnet werden (Neumann u. a. 2003)¹. Weder gibt unsere Gesellschaft diesen Jugendlichen eine Chance

¹ Vgl. die Ergebnisse des DFG-Projekts „Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien afrikanischer Jugendlicher“, 1999 bis 2003, Ursula Neumann, Heike Niedrig, Joachim Schroeder und Louis Henri Seukwa, Sonderforschungsbereich 520 der Universität Hamburg

auf Persönlichkeitsentwicklung und berufliche Zukunft durch Bildung, noch nutzt sie ihre Ressourcen. Die Rechtsunsicherheit macht sie zwangsläufig zum Spielball eines raffinierten Systems, das auf Ausgrenzung und Marginalisierung hin angelegt ist. Aus diesem Grund gewinnt der non-formale Sektor von Bildungsangeboten bei Flüchtlingsjugendlichen eine größere Bedeutung als bei Migrantenjugendlichen mit einem sicheren Aufenthaltsstatus. Es gibt eine Reihe von Organisationen, die Bildungsangebote für Jugendliche machen, vor allem solche, die zur Stabilisierung der Persönlichkeit und der Orientierung bzw. Betreuung und Schutz in der deutschen Gesellschaft beitragen. Der außerschulische Bildungssektor erfüllt damit einige Funktionen, die über die Aufgaben des formalen Bildungssystems hinausgehen; er kann jedoch dessen Kern – die formale Qualifizierung – nicht ersetzen.

Wenn Migrantenjugendliche nicht von diesen ausländerrechtlichen Restriktionen betroffen sind, wirkt dennoch ein Diskriminierungsmechanismus, der angesichts der immer knapper werdenden Lehrstellen ihre Ausbildungssituation stetig verschlechtert: Ich meine die gewollte Bevorzugung von solchen Jugendlichen, von denen die Firmen vermuten, dass sie am wenigsten Schwierigkeiten haben werden, nämlich die einsprachig deutschen ohne Migrationshintergrund und mit einem mittleren oder höheren Bildungsabschluss. Die Betriebe müssten aufgefordert werden, verstärkt Fachkräfte mit Migrationserfahrung als Ausbilderinnen und Ausbilder einzustellen. Im Bereich der beruflichen Weiterbildung könnten wir Maßnahmen fördern, mit denen die nicht-deutschen Fachkräfte stärker als bisher für Kurse gewonnen werden, die zur Qualifizierung von Ausbildern nach der Ausbildereignungsverordnung führen. Auch ein Programm der Meisterförderung für diese Fachkräfte wäre zu konzipieren. Es werden bereits Anstrengungen im Zusammenhang mit Existenzgründungen von Migrantinnen und Migranten gemacht, um das Potenzial an Ausbildungsbetrieben und Arbeitsplätzen zu vergrößern. Dieser richtige Weg müsste weitere Unterstützung in die genannte Richtung erhalten.

Notwendige Umorientierungen und Weiterführung von Bewährtem

Der Titel meines Vortrages „Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I“ ist weder eine Frage, noch eine Feststellung, sondern allenfalls eine Utopie, an der sich die Bundesrepublik Deutschland in ihren politischen Entscheidungen orientieren sollte. Bisher – so haben die Forschungen zur Bildungsbeteiligung und die Analyse der Bildungspolitik im Umgang mit Minderheiten gezeigt (vgl. Gogolin, Neumann, Reuter 2001) – hat die Bundesrepublik Deutschland auf die zunehmend heterogene Schülerschaft mit Sondermaßnahmen und Anpassungskonzepten reagiert. Im Hintergrund steht ein Normalitätskonzept von Einsprachigkeit und Monokulturalität, das mittels eines hoch selektiven Bildungssystems fortgeschrieben wird. Globalisierungsprozesse, die europäische Integration und die Flüchtlings-, Arbeits- und Aussiedlermigration erfordern aber eine Umorientierung dieses Gesellschaftsbildes und der pädagogischen Zielsetzung, denn nur die Nutzung aller Potenziale der Kinder wird Deutschland weiterhin wettbe-

werbsfähig erhalten. Auch die vom Normalbild abweichenden Merkmale der Kinder, wie z. B. ihre Mehrsprachigkeit, sind als Ressourcen zu betrachten und in diesem Sinne zu nutzen, wenn gleichzeitig für den sozialen Frieden in der Gesellschaft gesorgt werden soll. Dafür sind strukturell wirksame Änderungen im Bildungssystem nötig. Sie müssten auf die Abschaffung des gegliederten Schulsystems zielen, mehr Zeit für Bildung bereit stellen und die Unterschiedlichkeit der Bildungsvoraussetzungen der Kinder als kreatives Potenzial begreifen.

Unterhalb dieser Zielvorstellung – die ich aber für das Wichtigste halte – gibt es eine ganze Reihe von innovativen Ansätzen, die geeignet sind, die Bildungschancen von Migrantinnen und Migranten zu erhöhen. Vertreterinnen und Vertreter dieser Initiativen sind hier versammelt und werden darüber heute Nachmittag berichten. Dem will ich nicht vorgreifen, sondern im Folgenden nur skizzieren, worin ich bewährte und daher fortzusetzende Konzepte sehe und in welcher Beziehung neue Konzepte zu entwickeln wären.

Da wir auch in Zukunft mit der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern aus dem Ausland zu rechnen haben, sollten auf Dauer Vorbereitungsmaßnahmen bereitgehalten und konzeptionell weiterbearbeitet werden. Bewährt haben sich nach meiner Einschätzung diese Klassen in der Sekundarstufe I, wenn sich nicht ausschließlich an Hauptschulen finden. An Gesamtschulen oder Gymnasien organisierte Vorbereitungsklassen werden der Unterschiedlichkeit der Kinder in ihren zuvor erworbenen Kompetenzen besser gerecht und erhöhen den Anteil der Kinder, die höhere Schulabschlüsse erreichen. Auch die Anerkennung von mitgebrachten Sprachkompetenzen in Form von Feststellungsprüfungen und die Bewertung des Unterrichts in den Herkunftssprachen mit einer zeugnis- und versetzungsrelevanten Note fördern die Durchlässigkeit des gegliederten Bildungssystems und bauen strukturelle Diskriminierungen ab, sowie eine positive Bewertung von heterogenen Kompetenzen auf.

Nach wie vor umstritten, aber dennoch bewährt ist der herkunftssprachliche Unterricht für zweisprachige Kinder in der Grundschule, der in der Sekundarstufe als Fremdsprachenangebot weiter geführt wird. Hier ist eine der Zukunftsaufgaben die Weiterführung der bilingualen Grundschulen in der Sekundarstufe – erste Erfahrungen liegen aus Wolfsburg und Köln vor.

Mit Blick auf die Inhalte der Unterrichtsfächer und ihre Zielsetzungen bildet die KMK-Empfehlung von 1996 nach wie vor eine Richtschnur, an der sich die länderspezifischen Curricula zunehmend orientieren. Es ist außerordentlich wichtig, dass die Grundsätze dieser Ländervereinbarung über interkulturelle Bildung auch in die nationalen Bildungsstandards eingehen und in die Leistungstests zur Qualitätsentwicklung entsprechend konzipiert werden.

Für positiv halte ich auch die neueren Ansätze zur Berufsorientierung in enger Zusammenarbeit mit Betrieben, bei denen Jugendliche über mehrere Monate Praktika absolvieren; hiervon sind die Flüchtlingskinder nicht ausgeschlossen. Sie bauen Orientierungswissen bei den Jugendlichen und ihren Familien auf,

gleichzeitig lernen die Betriebe die Kompetenzen der Jugendlichen besser kennen, wodurch die Einmündungsquote in betriebliche Ausbildung steigt. Allerdings löst dieser Ansatz nicht das Problem des Mangels an Ausbildungsplätzen, der mit dem System der dualen Ausbildung heute zwangsläufig einhergeht. Auf die Notwendigkeit einer Qualifizierung der Ausbildungsbetriebe für die Jugendlichen habe ich bereits hingewiesen. In diesem Bereich hätte m. E. der Öffentliche Dienst eine Vorbildfunktion, die sich auch mittelfristig in eine Qualitätssteigerung des Öffentlichen Dienstes selber auszahlt. Die vorliegenden Erfahrungen im Gesundheitswesen, der Polizeiausbildung und der Ausbildung in den Arbeitsämtern müssten ausgewertet und auf weitere Bereiche der Öffentlichen Verwaltung ausgedehnt werden.

Es hat sich in der Vergangenheit als wichtig erwiesen, pädagogische Konzepte in den Sozialraum einzubetten und mit individueller Bildungsberatung zu verbinden. Mit der Beteiligung der Migrantengemeinschaften und ihren Institutionen sind pädagogische Maßnahmen besser implementierbar und nachhaltiger in ihrer Wirkung. Die Aktivitäten der Türkischen Gemeinde von Berlin-Brandenburg, über die man sich auf deren Website gut informieren kann, sind dafür ein zukunftsweisendes Beispiel. Konzepte zur Beratung sollten sich auf die „Schwellen“ im Bildungsgang beziehen, also auf den Übergang in die Sekundarstufe 1, in die Berufsvorbereitung und die Berufsausbildung oder in die Sekundarstufe 2, Studienwahl und Berufsausbildung. Dabei gilt es, die Qualifikation der Berater (Angehörige von Migrantengemeinschaften, Religionsgemeinschaften, Erzieherinnen, Lehrkräfte ...) zu sichern, aber auch bestehende Beratungsinstitutionen, wie die Berufs- und Schulinformationszentren, Arbeitsamt, Elternschulen für interkulturelle Fragen zu schulen und geeignete Medien der Beratung zu entwickeln, mehrsprachig und multimedial.

Weder kann es mir heute gelingen, die vollständige Palette erfolgreicher Ansätze im Sinne von besserer Nutzung der vielfältigen Kompetenzen von Migrantenkindern sowie der Befähigung zum Umgang mit Heterogenität darzustellen, noch kann ich die notwendigen Innovationen für die Zukunft auch nur skizzieren. Welche Gedanken Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth und ich im bezug auf die sprachliche Bildung haben, haben wir in einem Gutachten für die BLK (Heft 107, Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 2003) niedergelegt. Sie münden in dem Vorschlag eines Innovationsprogramms, das drei Handlungslinien verfolgen soll:

1. Die Ergänzung bzw. Modifikation laufender Programme oder vorgesehener Initiativen um diesen Aspekt, wie z. B. das Ganztagsschulprogramm oder die Reform der Lehrerbildung.
2. Die zweite Handlungslinie soll innovative Entwicklungsmöglichkeiten für die Praxis fördern – vor allem im Bereich der Förderdiagnostik, der Verknüpfung von Sprachförderung mit den Inhalten der Unterrichtsfächer und der Verbindung von Deutschunterricht, Herkunftssprachenunterricht und Fremdsprachenunterricht.

3. Die dritte Handlungslinie richtet sich schließlich auf die Entwicklung von Grundlagen für ein Qualitätsmanagement. Es sollten Instrumente entwickelt und ihr Einsatz evaluiert werden, die für ein Qualitätsmonitoring für Maßnahmen mit dem Ziel sprachliche Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geeignet sind. Hierzu könnten Erfahrungen aus den Niederlanden mit der dortigen nationalen Testagentur CITO genutzt werden.

Über die Fragen der sprachlichen Bildung hinaus ist m.E. besonders das Systemmonitoring für die Qualitätssicherung wichtig, wenn man die Mechanismen von strukturellen Diskriminierung entdecken und abbauen will.

Abschließend noch ein Wort zur Lehrerbildung als Zukunftsaufgabe. Die Neukonzeption der Lehrerbildung für ein sprachlich-kulturell pluralisiertes Deutschland sollte generell – unabhängig von der Schulstufe und Schulform – auf folgende Kompetenzbereiche zielen (vgl. Keuffer/Oelkers 2001):

- auf eine obligatorische Grundbildung für alle in sprachlicher Bildung, d. h. Wissen über den Spracherwerb unter Zweisprachigkeitsbedingungen, Prozesse sprachlicher Bildung im Fachunterricht, Umgang mit Sprachenvielfalt in Lerngruppen und die Fähigkeit zum Erwerb von Grundstrukturen verschiedener Sprachen;
- auf den Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen im Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft, die Fähigkeit, persönliche und strukturelle Diskriminierungen zu erkennen und eine diese verhindernde Schulentwicklung zu fördern;
- auf die Fähigkeit, Multiperspektivität im Fachunterricht didaktisch zu gestalten, was eine Neuorientierung der Fachdidaktiken voraussetzt und einen Unterrichtsstil impliziert, der ergebnisoffen und auf das Finden vielfältiger Lösungswege gerichtet ist;
- und auf die Befähigung zu fächerübergreifendem Unterricht sowie die Bereitschaft zu Kooperation bzw. Entwicklung neuer Fächer (z. B. in Einwanderersprachen) für plurale Lerngruppen, in denen die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit bekommen, im Spannungsfeld ihrer verschiedenen Kompetenzen und Perspektiven voneinander zu lernen.

Von grundlegender Bedeutung ist es weiterhin, die Lehrerschaft in ihrer ethnischen und sprachlichen Zusammensetzung zu diversifizieren. Die Monolingualität und Monokulturalität der Lehrerschaft müsste durchbrochen werden, wenn Heterogenität als normal und wünschenswert in der Schule betrachtet werden soll. Dafür müssten Abiturientinnen und Abiturienten in der Migrantenbevölkerung geworben werden. In Nordrhein-Westfalen wurde 2003 ein entsprechender Parlamentsbeschluss gefasst. Dieser wird nicht leicht umzusetzen sein, denn das Lehramtsstudium ist für die wenigen Migrantinnen und Migranten, die zum Abitur kommen und studieren wollen, nicht attraktiv in Konkurrenz zu Jura, Wirtschaftswissenschaften und Medizin.

Dazu eine Anmerkung aus aktuellem Anlass: Die Kopftuchdebatte wirkt derzeit in die entgegengesetzte Richtung. Wenn Studentinnen fürchten müssen,

keine Stelle im Schuldienst zu bekommen, satteln sie um auf Magister oder Diplom – diese Entwicklung ist an der TU-Berlin bereits zu beobachten. Die Studentinnen legen nicht etwa ihr Kopftuch ab, sie binden es fester. Damit werden muslimische Bildungseinrichtungen aus dem Boden sprießen und in den Schulen fehlen Lehrerinnen, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen können.

In den Universitäten Essen und Bielefeld werden positive Erfahrungen mit einem Unterstützungssystem während des Studiums gemacht, denn es besteht auch für die Studierenden die Anforderung, die Fachsprache Deutsch weiterzuentwickeln. Für die autochthonen Studierenden wäre es eine Unterstützung ihrer Lernprozesse im Umgang mit Heterogenität, wenn sie Gelegenheit hätten, an Austauschprogrammen mit den Herkunftsländern der Migrantinnen und Migranten teilzunehmen. Mit der Türkei als Beitrittskandidatin werden ab dem Studienjahr 2004/05 erstmals ERASMUS-Programme möglich.

Abschließende Bemerkungen

Ich möchte abschließend noch einmal auf die allgemeine demographische Entwicklung hingewiesen, die sich in Deutschland nicht wesentlich anders als in den anderen europäischen Staaten darstellt. Die Altersstruktur ändert sich dramatisch, durch Zuwanderung kann die Entwicklung nur abgemildert werden. In dieser Situation können wir es uns nicht leisten, einen erheblichen Teil der Heranwachsenden nicht gut genug auszubilden. Im soeben erschienenen Bildungsbericht der KMK wird eindringlich daran erinnert, dass „die Schule der kommenden Jahre und Jahrzehnte eine Schülerschaft aufnehmen wird, aus Schichten, die ihren Kindern deutlich geringer als andere Schichten familiäre Unterstützungspotentiale zur Verfügung stellen können“ (S. 79). Dies stelle an die Schulen erhebliche Anforderungen. Jürgen Oelkers (2003) ist ausdrücklich zuzustimmen, wenn er für eine Schulreform eintritt, trotz deutscher Tabus und ideologischer Reflexe: „Es bleibt nur die Entwicklung der Organisation. Sie muss auf Ziele wie Umgang mit Heterogenität eingestellt werden. Gemeint sind damit keine Sonderprogramme für alle möglichen Gruppen, die Auslagerung zur Folge haben, sondern möglichst integrative und möglichst allgemeine Maßnahmen, die die Schule insgesamt zu verantworten hat. Die Systemfrage wird sich auch beim besten Willen nicht vermeiden lassen“ (ebd. S. 40).

Die Bildungspolitik ist also von erheblicher Bedeutung für die Zukunft unserer Gesellschaft, insbesondere im Hinblick auf die Frage, ob es gelingen wird, die sozialen Disparitäten als Barrieren im Bildungsprozess zu überwinden. Diese wiederum ist abhängig von der politischen Betrachtung der Zuwanderung und der Akzeptanz der Multikulturalität unserer Gesellschaft. Betrachtet man das Zuwanderungsgesetz als Ausdruck des politischen Willens der Bundesregierung in diesem Feld, so wird darin Folgendes deutlich: Zwar ist ein Wechsel im Selbstverständnis hin zu dem Bekenntnis, ein Einwanderungsland zu sein, zu verzeichnen, andererseits aber soll die Homogenität

des Nationalstaats soweit wie möglich gewahrt bleiben. Sogenannte Integrationsförderung richtet sich auf die Zuwanderer, nicht auf die einheimische Bevölkerung.² Zum bekannten politischem Dissens über die Zielsetzung der Zuwanderungspolitik – Abwehr oder Förderung – kommt die finanzielle Frage: Die Bundesländer, denen eine erhebliche Integrationsaufgabe mittels ihrer Bildungsinstitutionen zu kommt, wehren sich gegen die Verpflichtungen, über den schulischen Sektor hinaus Bildungsangebote zur Integrationsförderung in Form von Deutschkursen für Neu-Zuwanderer zu finanzieren. Gesellschaftliche Integration ist aber allein durch Bildung und Sozialpolitik nicht zu erreichen. So steht auch die angestrebte Chancengleichheit der Migrantenkinder in engem Zusammenhang mit der allgemeinen Zuwanderungspolitik und ist ohne ein Umdenken darin nicht zu erreichen.

Literatur

Ausländer in Deutschland AID, Heft 1/03.

Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen 2003.

Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003.

Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yağmur, Kutlay (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster 2003.

Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern (Zuwanderungsgesetz). Gesetzesbeschluss des Deutschen Bundestages, Drs. 157/02 vom 1.3.02.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reuter Lutz (Hrsg.): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten 1989–1999. Münster 2001.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die BLK. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107, Bonn 2003.

Keuffer, J./Oelkers, J.: Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim 2001.

KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder): „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“, Empfehlung vom 25. Oktober 1996, Bonn.

² Dies kommt zum Ausdruck in den Angeboten der Abteilung 3 „Integration“ des Bundesamtes für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, vgl. AID 1/03, S. 9

Krüger-Potratz, Marianne: Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. In: Beillerot, J./Wulf, Ch. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster 2003, S. 83–94.

Neumann, Ursula; Heike Niedrig, Joachim Schroeder und Louis Henri Seukwa (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster, New York 2003.

Neumann, Ursula; Heike Niedrig, Joachim Schroeder und Louis Henri Seukwa (Hrsg.): Wie offen ist der Bildungsmarkt? Rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Münster, New York 2002.

Neumann, Ursula: „Man schreibt, wie man spricht, wie man schreibt“. Über Sprachunterricht in einer deutschen Grundschulklasse. In: Gogolin, I./Kroon, S. (Hrsg.): „Man schreibt, wie man spricht“. Ergebnisse einer international vergleichenden Fallstudie über Unterricht in vielsprachige Klassen, Münster 2000, S. 187–209.

Oelkers, Jürgen: Ganztagschulen, Gesamtschulen und demokratische Schulkultur. Überlegungen zur Schulreform in Deutschland. In: Pädagogik 12, 2003, S. 36–40.

Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim u. a.: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport) 2002.

Forum I Innovative Ansätze im Unterricht

Dr. Claudia Benholz, Universität Duisburg-Essen, IMAZ, Fachbereich 3

Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft an der Universität Duisburg-Essen

1. Kurzdarstellung der Maßnahme

Im Rahmen des Projekts „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche ausländischer Herkunft an der Universität Essen“ werden seit knapp 30 Jahren Erfahrungen in der Förderung von Migrantinnen und Migranten in den Sekundarstufen I und II gesammelt. Das Projekt bildet ein zusätzliches Förderangebot der Hochschule an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Ihnen werden Hilfen in ihrer Schullaufbahn und beim Erreichen qualifizierter Bildungsabschlüsse gegeben die als Förderlehrerinnen und Förderlehrer eingesetzten Studierenden werden in diesem Zusammenhang für ihre spätere berufliche Tätigkeit in Bildungsmaßnahmen in- und außerhalb von Schule qualifiziert.

Der Förderunterricht geht auf Forschungsprojekte der Deutschen Forschungsgemeinschaft zurück, die seit 1974 an der Universität Essen durchgeführt wurden und die Zweisprachigkeit griechischer, türkischer und jugoslawischer Schüler zum Thema hatten. In diesem Kontext wurden erste Fördermaßnahmen entwickelt, da sich die damaligen Probandinnen und Probanden in der Regelschule unzureichend gefördert und gefordert sahen. Dieses Förderangebot wurde kontinuierlich weiterentwickelt und ausgebaut, so dass heute mehr als 700 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund aus der Sekundarstufe I und II betreut werden. Sie stammen aus mehr als 50 Herkunftsländern und werden nach Leistungsstand, Sprachkenntnissen, Klasse, Schulform und Schulfach in möglichst homogenen Kleingruppen von ca. 2–5 Schülern unterrichtet. Die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Schüler orientiert sich an den Lernbedürfnissen und liegt zwischen 1–8 Stunden pro Woche. Für die Familien der Schüler/innen entstehen keine Kosten.³

Mehr als 100 Studierende aus zur Zeit 15 Herkunftsländern unterrichten die Schülerinnen und Schüler und sind ihre Förderlehrer. Sie studieren unterschiedlicher Fachrichtungen und Studiengänge, erhalten für den Unterricht Supervision, werden wissenschaftlich begleitet und nehmen an spezifischen Fortbildungen teil.

Der Förderunterricht findet nachmittags in den Räumen der Hochschule statt und setzt folgende Schwerpunkte:

³ Nähere Angaben zum Projekt finden sich auf der Website des Projekts. Unter der Adresse: <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht> sind unter der Rubrik „Downloads“ Jahresberichte und Kurzdarstellungen zum Projekt abgelegt.

Schulbegleitende sprachliche und fachliche Förderung in allen Schulfächern
Punktueller Deutschförderung
Schullaufbahnberatung und (sozial-)pädagogische Betreuung
Berufs- und Studienorientierung
Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern

Die Ziele des Förderunterrichts liegen auf mehreren Ebenen:

Förderung von Chancengleichheit und Entfaltung von Begabungsreserven bei den beteiligten Schülerinnen und Schülern

Vorbereitung und Qualifizierung der beteiligten Studierenden für ihre spätere Berufstätigkeit in Schulen und Betrieben sowie in außerschulischer Bildung

Entwicklung von Unterrichtsverfahren und Materialien

Der Förderunterricht wird in Verantwortung des Instituts für Migrationsforschung, Interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik (IMAZ) am Fachbereich 3 der Universität Duisburg-Essen, Campus Essen, in Kooperation mit dem Schulverwaltungsamt und einer großen Zahl Essener Schulen durchgeführt. Die Finanzierung des Projekts wird durch einen auf Dauer geschlossenen Kooperationsvertrag mit der Stadt Essen gesichert. Darüber hinaus unterstützen es viele andere Förderer, wie Stiftungen und Institutionen.⁴ Der Förderunterricht wurde im Jahr 2002 als Siegerprojekt im Rahmen des Wettbewerbs zur Integration von Zuwanderern ausgezeichnet, einer Initiative des Bundespräsidenten Rau in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung.

Aufgrund des Erfolgs der Maßnahme wurde ein Transfer der Projektidee auf die Kommunen Duisburg, Bielefeld und Köln durch die Universität Essen angestoßen und begleitet und durch die Stiftung Mercator GmbH und die Robert Bosch Stiftung gefördert. Diese Projekte setzen durchaus unterschiedliche Schwerpunkte im Bereich von Zielgruppen und Zielsetzungen. An der Einrichtung weiterer Projekte wird unseres Wissens zur Zeit in Bochum, Dortmund, Düsseldorf und Frankfurt gearbeitet.

2. Pädagogisches Konzept und Arbeitsweise

Das der Arbeit zu Grunde liegende pädagogische Konzept legt Wert darauf, dass die Schülerinnen und Schüler als ganzheitliche Persönlichkeiten wahrgenommen und zur möglichst selbstständigen Bewältigung ihrer besonderen Situation befähigt werden. Dies geschieht durch die Berücksichtigung der speziellen persönlichen, sprachlichen und schulischen Bedingungen und hat die Befähigung zur optimalen Nutzung der eigenen Ressourcen zum Ziel.

Die Förderung in kleinen Gruppen und die vielfältigen Angebote, wie Sprachkurse, ergänzender Fachunterricht und Sprachförderung, Computerkurse,

⁴ Eine Aufstellung der Institutionen und Stiftungen, die das Projekt in den vergangenen drei Jahren unterstützt haben, findet sich auf der Website: <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht> unter der Rubrik „Förderer“.

Vorbereitungskurse für das Abitur oder auf Nachprüfungen bilden ein flexibles Angebot, um auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angemessen zu reagieren.

Ein grundlegendes Prinzip des Förderunterrichts ist es, auf jede vermeidbare Repression gegenüber den Schülerinnen und Schülern zu verzichten. Abgesehen von unvermeidbaren Regeln, die Anwesenheit, Pünktlichkeit und Verhalten an der Hochschule betreffen, haben die Schülerinnen und Schüler mit keinerlei negativen Folgen zu rechnen, wenn sie trotz Förderung weiterhin schlechte Noten erreichen oder sich mit ständig neuen persönlichen oder fachlichen Problemen an die Studierenden und Mitarbeiterinnen des Projekts wenden.

Vorrangiges Ziel der Maßnahme ist es, bei möglichst vielen Schülerinnen und Schülern die Voraussetzungen zu schaffen, dass sie qualifizierende Berufsausbildungen und Studiengänge aufnehmen und erfolgreich durchlaufen können. In den vergangenen fünf Jahren haben jährlich mit Hilfe des Projekts zwischen 97 und 147 Schülerinnen und Schüler die Allgemeine Hochschulreife bzw. die Fachhochschulreife absolvieren können.⁵ Dies stellt einen eindrucksvollen Beleg dafür dar, dass auch größere Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ausgezeichnete Schulabschlüsse erwerben können, wenn sie entsprechend gefördert werden. Dass der Förderunterricht an der Hochschule durchgeführt wird, ermutigt viele Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern als erste aus der Familie einen akademischen Beruf anzustreben. Gerade die erfolgreichen Migrantinnen und Migranten übernehmen in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit eine wichtige Funktion bei der Integration der nachwachsenden Migrantengenerationen und sind für unsere Gesellschaft von besonderer Bedeutung.

Zweitsprache Deutsch

Sprachen spielen für alle Schülerinnen und Schüler neben ihrer sozialen und persönlichen Situation eine ganz wesentliche Rolle in der schulischen Sozialisation.

Das Deutsche ist alleinige Unterrichtssprache der Regelschule und somit Schlüssel zum Erfolg in allen Schulfächern. Daher sind Deutschkurse und Deutschförderung im Fachunterricht ein Dreh- und Angelpunkt der Arbeit im Förderunterricht.

Im Sinne der in Nordrhein-Westfalen im Jahr 1999 ausgesprochenen Empfehlungen zur „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“⁶ ist in dieser Maßnahme Fach- und Deutschunterricht eng miteinander verzahnt. Durch die Erarbeitung von Techniken zur Rezeption

⁵ vgl. Jahresbericht 2003, S. 13, abgelegt unter „Downloads“ auf der Website des Projekts.

⁶ vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. Empfehlungen. In: Schriftenreihe Schule in NRW, Heft Nr. 5008

von Fachtexten und zur Produktion eigener Texte werden die zweitsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgebaut und weiterentwickelt.

Hierbei legt der Förderunterricht einen besonderen Schwerpunkt auf die Förderung fachsprachlicher und schriftsprachlicher Kompetenzen im Deutschen. Die beteiligten Studierenden werden insbesondere für diesen Gegenstand sensibilisiert und fortgebildet.

Muttersprachen

Auch die Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler spielen bei der Förderung eine wichtige Rolle. Die Verwendung der Muttersprache trägt zur Schaffung eines positiven Lernklimas bei und bewirkt, dass die Schülerinnen und Schüler sich in ihren persönlichen und fachlichen Schwierigkeiten frei äußern.

Viele der unterrichtenden Studentinnen und Studenten verfügen über Kenntnisse in den Muttersprachen ihrer Schülerinnen und Schüler, denn im Förderunterricht werden zahlreiche muttersprachliche Sprecherinnen und Sprecher dieser Sprachen eingesetzt. Einige Studierende ohne Migrationshintergrund erwerben im Rahmen ihres Studiums einschlägige Fremdsprachenkenntnisse, da es an der Universität Duisburg-Essen ein breites, gut genutztes Angebot an Sprachkursen in Migrantensprachen gibt.

Können die Muttersprachen im Unterricht eingesetzt werden, so wird dies von allen Beteiligten positiv bewertet, da in der Muttersprache oft reibungslos kommuniziert werden kann und sich auch deutsche Sprachstrukturen und deutsche Lexik schnell erschließen lassen. Von den Studierenden, die selbst einen Migrationshintergrund haben, wird die Komponente der emotionalen Bindung durch die Verwendung der Muttersprache stets besonders hervorgehoben.

Durch die Qualifikation der Studierenden kann demnach oft auch muttersprachlich kodiertes Wissen in den Förderunterricht eingebracht und für den Schulunterricht nutzbar gemacht werden. In zweisprachigen Unterrichtsphasen kommt es oft zu spontanen direkten Hin- und Herübersetzungen. Dies wirkt positiv auf die allgemeine sprachliche Kompetenz und fördert den adäquaten Umgang mit den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung stehenden Sprachsystemen. Die fachlich korrekte Ausdrucksweise in deutscher Sprache wird auf diese Weise durch das Einbeziehen der Muttersprache problematisiert und reflektiert.

Qualifizierung der unterrichtenden Studenten

Viele Studierende erhalten im Förderunterricht die erste Gelegenheit, eigene Erfahrungen mit dem Unterrichten zu machen. Durch die wissenschaftliche Begleitung des Projekts erhalten sie Anleitung und Supervision und können ihre Praxiserfahrungen aufarbeiten. Gleichzeitig gewinnen sie Einblicke in die Bedingungen des Erfolgs von schulischem Unterricht. So wird z. B. die Rolle

mangelnder Deutschkenntnisse für die Informationsentnahme aus Texten, für die Fähigkeit, Strukturen zu erkennen und einzuordnen und für die Gedächtnisleistungen deutlich.

Der Förderunterricht stellt für die Förderlehrerinnen und -lehrer ohne Migrationshintergrund häufig einen ersten Ansatzpunkt zu intensiven Kontakten mit ausländischen Familien dar, was angesichts der auch unter Studierenden vorherrschenden Unkenntnis der tatsächlichen Lebensbedingungen der ausländischer Familien in Deutschland von großem Wert ist.

Den zahlreichen Förderlehrerinnen und -lehrern mit eigenem Migrationshintergrund ist die Situation, in einer fremden Kultur zu leben, vertraut; sie stehen den Schülerinnen und Schülern sowie den deutschen Förderlehrerinnen und -lehrern daher mit Rat und Tat zur Seite. Darüber hinaus erweitern sie ihre bisherigen Erfahrungen, indem sie die Situation anderer Ethnien kennen lernen.

Die kontinuierliche Arbeit in der Maßnahme hat auch dazu geführt, dass sich unter den Förderlehrerinnen und -lehrern viele ehemalige Förderschülerinnen und -schüler befinden⁷, die nach dem Abitur ihr Studium an der Universität Duisburg-Essen absolvieren. Sie sind meist besonders qualifizierte Lehrkräfte und dienen den Schülerinnen und Schülern in vieler Hinsicht als Beleg für eine gelungene Bildungs- und Lebensplanung und als ermutigendes Vorbild auf ihrem eigenen Bildungsweg.

Erfahrungsberichte ehemaliger Förderlehrerinnen und Förderlehrer, die heute als Lehrkräfte an Schulen tätig sind, zeigen, dass der Förderunterricht einen wesentlichen Teil zu ihrer Ausbildung und zu ihrem Berufsverständnis beigetragen hat.

Dies hängt auch damit zusammen, dass die Arbeit in Kleingruppen und im außerschulischen Kontext ein besonderes Lehrer-Schüler-Verhältnis ermöglicht, da hier keine Abhängigkeitsverhältnisse wie in der Schule bestehen. Die Schülerinnen und Schüler sind erheblich offener, was ihre sozialen, persönlichen, sprachlichen und fachlichen Schwierigkeiten betrifft, da sie keine Sanktionen zu befürchten haben.

Auch auftretende Probleme werden ernst genommen und können – anders als in der Institution Schule – dahingehend gelöst werden, dass Gruppen, die persönlich oder fachlich nicht zueinander finden, einen anderen Förderlehrer erhalten oder umstrukturiert werden. Der Umgang zwischen den fest angestellten Kräften und den Unterricht erteilenden Studentinnen und Studenten ist in der Regel freundschaftlich, fachliche und persönliche Probleme können stets in Beratungsgesprächen thematisiert werden.

⁷ Im Schuljahr 2002/03 waren 23 der 105 beteiligten Studierenden ehemalige Förderschülerinnen und Förderschüler.

Fächerwahl der Schülerinnen und Schüler

Die Schülerinnen und Schüler können Förderunterricht in fast allen gewünschten Fächern erhalten⁸, wobei sie bei der Fächerwahl beraten werden. Im vergangenen Schuljahr wurde das Fach Mathematik zum ersten Mal häufiger gewählt als alle anderen Fächer. Dies zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler pragmatisch wählen. Lernerfolge spiegeln sich erfahrungsgemäß in Mathematik schneller in Schulnoten wider als dass sprachliche Lernzuwächse im Fach Deutsch zu besseren Klassenarbeiten oder Zeugnisnoten führen würden. Die Schülerinnen und Schüler setzen sich im Mathematikunterricht mit einer Fachsprache auseinander, die klaren Regelungen und Begrenzungen unterliegt. Sie kann für einzelne Themenbereiche zügig erworben werden und zu entsprechenden Erfolgen führen.

Die enge Verzahnung der fachlichen und sprachlichen Arbeit im Förderunterricht ermöglicht eine Verbesserung im Fach bei gleichzeitiger Stärkung der sprachlichen Kompetenzen.

Obwohl viele der geförderten Schülerinnen und Schüler mit sehr schlechten Zeugnissen in die Maßnahme aufgenommen werden erreichen 93,5 % von ihnen die Versetzung in die nächste Jahrgangsstufe bzw. den angestrebten Schulabschluss. Die hohe Erfolgsquote spricht für die Effektivität der Maßnahme.

3. Zielgruppe und Förderbedarf

In der Debatte um immer früher einsetzende Sprachförderung droht die Sekundarstufe I mehr und mehr aus dem Blickfeld zu geraten. Dies wäre ein fataler Fehler, da gerade in der Sekundarstufe I ein hoher Förderbedarf festzustellen ist und sich hier die Bildungskarrieren entscheiden. Dies betrifft sowohl die Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger als auch die Schülerinnen und Schüler, die ausschließlich in Deutschland Bildungseinrichtungen besucht haben.

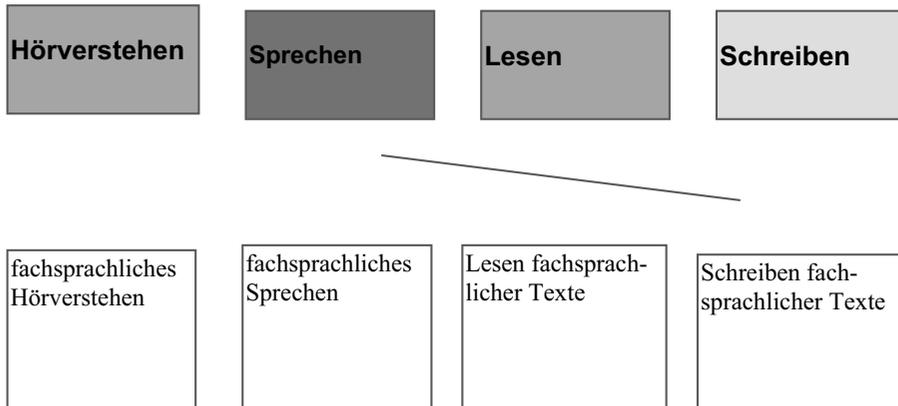
Die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler werden in der Sekundarstufe I zunehmend mit Fachsprache und Schriftlichkeit konfrontiert. Gleichzeitig wird im Unterricht der Regelschule wesentlich weniger Zeit für das Schreiben im Unterricht aufgewendet als in der Grundschule. Gerade im Bereich von Fachsprache und Schriftlichkeit benötigen die Schülerinnen und Schüler jedoch aufgrund ihres – vornehmlich ungesteuerten – Spracherwerbs gezielte Hilfen in allen Fächern.

„Schriftliche Tätigkeiten erfordern eine Reihe sprachlicher Teilfähigkeiten, die durch alltagssprachliche Mündlichkeit nicht erworben werden können. Sie zu entwickeln verlangt eine stringente Arbeit an der Mündlichkeit, an den allgemeinen Schreibfähigkeiten und eine systematische Heranführung an fachsprachliche Mündlich- und Schriftlichkeit. Statt dessen wird aus den

⁸ Eine genaue Aufstellung über die Fächer, in denen Unterricht erteilt wird, findet sich im Jahresbericht 2003, abgelegt unter „Downloads“ auf der Website des Projekts.

Fähigkeiten im umgangssprachlichen Sprechen die Erwartung ähnlicher fachsprachlicher Schreibfähigkeiten abgeleitet – in der untenstehenden Grafik durch die Linie angedeutet. So wird häufig nicht die Konsequenz gezogen, die sprachlichen Basisfähigkeiten so zu fördern, dass sich eine fachsprachliche Schriftlichkeit entwickeln kann, sondern es werden Probleme im abstrakten Denken vermutet.

Die Grafik veranschaulicht die sprachlichen Gegenstandsbereiche, wobei die Intensität der Farbe ausdrückt, in welchem Umfang erfahrungsgemäß Kenntnisse bei der hier betrachteten Schülergruppe zu erwarten sind.



Das Phänomen, dass viele Lernende besondere Fähigkeiten darin entwickelt haben, sich auch mit mangelndem Wortschatz und geringen morphologischen Kenntnissen mündlich zu bewähren, wird in der Literatur als ‚verdeckte Sprachschwierigkeiten‘ (vgl. Knapp, 1999) beschrieben⁹.

Die guten umgangssprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler helfen ihnen kaum beim Umgang mit Fachtexten und beim Erstellen eigener Texte. Förderunterricht sollte daher stets am Fach und an der Zweitsprache Deutsch orientiert sein.

Der Unterricht in der Regelschule überlässt dagegen nur allzu häufig die Vermittlung von Fachsprache dem Schulbuch bzw. den ausgewählten Fachtexten und setzt hier keine mit dem Fachunterricht verknüpfte Sprachförderung an. Auch der Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie zwischen den Varietäten „Umgangssprache“ und „Fachsprache“ wird nach unseren Beobachtungen von den Lehrkräften nicht immer wahrgenommen und selten thematisiert.

Solange sich dies im Fach- und Sprachunterricht nicht ändert – und hierzu wäre eine grundständige Ausbildung aller angehenden Lehrerinnen und Lehrer sowie eine entsprechende Fort- und Weiterbildung aller unterrichtenden

⁹ vgl. Benholz/Lipkowski: Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern. In: Deutsch lernen, Heft 1/2000, S. 3 – 6.

Lehrkräfte erforderlich –, ist zusätzliche Förderung für den Schulerfolg von Migrant*innen unerlässlich.

In der Terminologie von Cummins verfügen die Schülerinnen und Schüler über sogenannte **BICS** (kontexteingebettete, kognitiv wenig anspruchsvolle Alltagskommunikation) und benötigen Förderung zum Aufbau von **CALPS** (kontextreduzierte, kognitiv anspruchsvolle Fachkommunikation).

4. Einrichtung ähnlicher Projekte

In Beratungen mit interessierten Kommunen und Hochschulen hat sich stets gezeigt, dass ein Transfer des Essener Modells nur dann erfolgreich verläuft, wenn die beteiligten Institutionen möglichst von Beginn an ihre besonderen – stets regionalspezifisch geprägten – Interessen einbringen können.

Die Situation in den einzelnen Kommunen ist sehr heterogen, sowohl was die Bedürfnislage der zu betreuenden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund anbelangt, als auch was mögliche strukturelle und organisatorische Anbindungen betrifft.

Aus diesem Grunde ist es nicht sinnvoll, eine Konzeption für jeden Modelltransfer festzuschreiben, die für alle Kommunen Gültigkeit hat. Vielmehr erweist sich die Arbeit mit Leitfragen¹⁰ als erfolgversprechender, da so die jeweiligen Bedürfnisse der Institutionen bereits zu Beginn der Planungen flexibel berücksichtigt werden konnten.

Ein längerfristiges Engagement für ein neues Projekt, das zumindest zunächst zusätzlich zu den traditionellen Arbeiten vorangetrieben werden muss, ist nur zu erwarten, wenn das unmittelbare Interesse der Projektverantwortlichen getroffen wird.

5. Schlussfolgerungen

Aus den langjährigen Erfahrungen im Projekt ergeben sich einige Forderungen in Hinblick auf eine Verbesserung der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Einige Überlegungen haben zur Zeit sicherlich noch utopischen Charakter, andere lassen sich auch im derzeitigen Schulsystem umsetzen:

- Eine Schulform, die eine gemeinsame Beschulung aller Schülerinnen und Schüler bis zum Abschluss der Sekundarstufe I sicher stellt, würde eine bessere Durchlässigkeit und die Nutzung von Begabungen auch der Schülerinnen und Schüler ermöglichen, die sprachlich noch nicht ausreichend gefördert wurden.
- Die flächendeckende Einführung der Ganztagschule könnte einen Rahmen für spezifische und aufeinander abgestimmte Fördermaßnahmen bilden.

¹⁰ Auf der Website des Projekts findet sich unter der Rubrik „Transfer“ eine Aufstellung mit „Leitfragen zum Transfer des Förderunterrichts für am Projekt interessierte Institutionen“. Der Fragenkatalog wurde im Verlauf eines von der Robert Bosch Stiftung geförderten Projekts entwickelt.

- Eine veränderte Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern aller Fächer sollte den spezifischen Lernbedürfnissen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Rechnung tragen. Hierzu würden u. A. Gegenstände aus den Bereichen Sprachentwicklung ein- und mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher, Förderung von Mehrsprachigkeit, allgemeine Linguistik des Deutschen, Fachsprachen, Deutsch als Zweitsprache, Interkulturelle Pädagogik, allgemeine und Fachdidaktik sowie Einsatz neuer Medien gehören.
- Eine bessere Koordinierung des Unterrichts der Regelschule mit den Angeboten in den verschiedenen Muttersprachen würde zu größeren Lernerfolgen in beiden Sprachen und zu einer verbesserten sprachlichen Gesamtkompetenz
- Eine engere Verknüpfung von fachlichem und sprachlichem Lernen, z. B. durch Koordinierung des Unterrichts in Deutsch und einem anderen Fach (Mathematik, Biologie, Geschichte), wobei die Fächer pro Jahrgang wechseln sollten, würde Lernerfolge im fachlichen und sprachlichen Bereich steigern.
- Da Sprachförderung im Fachunterricht unabdingbare Voraussetzung für das Gelingen von Fachunterricht in jeder Schulform – und stufe ist, und zwar sowohl für Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache als auch für diejenigen mit anderen Muttersprachen, sollte diesbezüglich ein Schwerpunkt nicht nur in der Lehrerausbildung gesetzt werden, sondern auch auf schulinternen und schulübergreifenden Lehrerfortbildungen. Insbesondere die für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund neben der Fachlexik relevanten zentralen Bereiche in für Fachtexte charakteristischer Morphologie und Syntax müssten hier thematisiert werden.
- Im Unterricht selbst sollte dem Einüben von schriftlichen Routinen mehr Raum eingeräumt werden, da es widersinnig ist, im Unterricht stets mündlich zu agieren, die Leistungen im schriftlichen Bereich aber als Selektionsinstrument einzusetzen. Fachunterricht, der nahezu ausschließlich als Unterrichtsgespräch durchgeführt wird, baut keine angemessenen Schriftsprach- und Fachsprachkompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern mit anderen Muttersprachen auf. Sprachförderung sollte daher auch im Fachunterricht sowohl mündlich als auch schriftlich erfolgen.
- Deutsch als Zweitsprache (DaZ) sollte als durchgängiges Prinzip aller Unterrichtsfächer gelten. Dies schließt entsprechende Forderungen an die Aus-, Fort- und Weiterbildung aller Lehrkräfte ein.
- Grundsätzlich sollten Kinder und Jugendliche in der Regelschule ermutigt werden, sich auch hoch qualifizierte Bildungsabschlüsse zuzutrauen, statt motivierte Schülerinnen und Schüler durch Selektion zu entmutigen.
- Bundesweit sollten möglichst viele weitere Projekte mit ähnlichen Inhalten wie das oben beschriebene Angebot des Förderunterrichts eingerichtet werden. Die Nachfrage ist in allen bisher eingerichteten Projekten um ein

Vielfaches höher als das Angebot, was die Motivation und den Lernwillen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund belegt.

- Die bestehenden Projekte in Essen, Duisburg, Bielefeld und Köln sollten weiterhin finanziell unterstützt und ausgebaut werden, da sie Impulse für die Regelschule geben, die Schulsituation der geförderten Schülerinnen und Schüler verbessern und die beteiligten Studierenden für ihre spätere Tätigkeit als Lehrerinnen und Lehrer qualifizieren.

Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache an der Universität

Das Bielefelder Projekt existiert seit nunmehr drei Jahren, ist ein Kind des Essener Projektes und daher in den Grundzügen gleich. Ebenso wie in Essen kommen Schüler aus Migrationskontexten nachmittags in die Universität und erhalten dort in kleinen Gruppen eine duale Förderung in Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache und in den schulischen Hauptfächern Deutsch, Englisch und Mathematik. Ebenso wie in Essen wird dieser Unterricht von Studierenden vor allem in der Lehrerbildung erteilt¹¹. Unterschiede gibt es im Volumen: In Essen wird ein Vielfaches von Schülern gefördert in Vergleich zu unseren durch geringere finanzielle Ressourcen eingeschränkten Möglichkeiten in Bielefeld (ca. 300 Kinder und Jugendliche stehen derzeit auf der Warteliste, ca. 200 sind aktiv im Projekt). Wir bemühen uns, aus der Not eine Tugend zu machen und im Gegenzug die Jugendlichen und die studentischen Förderlehrer um so intensiver zu begleiten (durch Unterrichtshospitationen, Supervisionen, schriftliche Unterrichtsprotokolle, die wir auswerten, intensiven Kontakt zu Schülern und Förderlehrern). Bei der Auswahl der Schüler, die einen der begehrten Förderplätze bekommen, bevorzugen wir außerdem diejenigen, die sich in besonders problematischen schulischen, familiären und finanziellen Situationen befinden.

Ein weiterer Unterschied zu dem Essener Projekt besteht nach meinem Wissen darin, dass Praktika im Projekt in die Lehrerbildung eingebunden wurden: In der Konzeption der in Bielefeld (und Bochum) eingeführten konsekutiven Lehrerbildung sind DaF-/DaZ-Studienelemente im Wahlpflichtbereich vorgesehen, und zwar in Form von Modulen für B.A.-Germanistikstudenten mit dem Berufsfeld Schule als Ziel. Ab dem Sommersemester 2004 können diese Studierenden nach Abschluss des Basisbereichs dieses Modul schwerpunktmäßig wählen. Sie nehmen an Lehrveranstaltungen des Faches DaF teil und bekommen so Einblicke in die Erforschung und Lehre des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache; die Möglichkeit, gleichzeitig im Projekt die entsprechenden Schüler unterrichten zu können, bietet Gelegenheit zur Verbindung von Theorie und Praxis, zur Unterrichtserprobung und Reflexion.

Gefördert werden Jugendliche aus den Sekundarstufen I und II. In dieser Altersphase muss mit zahlreichen Varianten an Bildungsbiografien und folglich mit einer großen Heterogenität bezüglich des Sprachstandes und des Bildungshintergrundes dieser Zielgruppe gerechnet werden. In verschiedenen Kombinationen weisen sie in Hinsicht auf ihre sprachliche Ausstattung folgende Eigenschaften auf: Alle sind bi- bzw. multilingual; einige können kein

¹¹ Das Projekt wird unter der Verantwortung und wissenschaftlichen Leitung von Prof. Dr. Claudia Riemer im Fach Deutsch als Fremdsprache durchgeführt

Deutsch, einige sprechen Deutsch als zweite Sprache mit hoher Kompetenz, einige bewegen sich irgendwo dazwischen; in ihrer Spracherwerbsbiografie gibt es Anteile durch ungesteuerte Alltagskommunikation erworbener Sprache und institutionell gelernter Sprache in unterschiedlichen Verhältnissen; sie haben ein unterschiedlich ausgeprägtes Sprachbewusstsein bzw. Sprachlernbewusstsein; eventuell gelingt ihnen eine gute Alltagskommunikation bei weniger guter Fachsprachenkompetenz; ihre Interimssprache kann Fossilierungen und sprechsprachliche Verschleifungen aufweisen; ihre Schriftsprache ist möglicherweise konzeptuell, in Orthografie, Grammatik, Syntax und Lexik nicht immer normgerecht. Es gibt nicht wenige funktionale Analphabeten unter ihnen. Schulen haben nur begrenzte Möglichkeiten, darauf zu reagieren; die Sprachfördermaßnahmen der nordrhein-westfälischen Schulen sind vorrangig auf neu ankommende Kinder außerhalb des Regelunterrichts ausgerichtet und damit zeitlich begrenzt. Mehrsprachiges Aufwachsen ist jedoch ein langer und komplexer Prozess, der nicht immer zeitgleich zu den wachsenden sprachlichen Anforderungen innerhalb des Schulsystems verläuft. Nur die Etablierung kontinuierlicher Fördermodelle könnte daher die Schullaufbahnen dieser Jugendlichen wirksam unterstützen.

Als außerschulische Maßnahme stellen die Rahmenbedingungen des Förderunterrichts im Projekt eine optimale Lernsituation her, in der Schüler gerade dieser heterogene Zielgruppe sowohl ihre Sprachkompetenz in der Zweit- bzw. Fremdsprache Deutsch als auch in Verbindung damit ihre Schulleistungen erheblich verbessern können – im Schnitt um zwei Noten in den geförderten Fächern, innerhalb von drei bis sechs Monaten¹². Diese Rahmenbedingungen lassen sich anhand folgender Punkte beschreiben:

- **Freiwillige Teilnahme:** Die Schüler entscheiden selber, ob sie das Angebot annehmen möchten, wie oft und wie lange. Sie müssen sich dabei an allgemeingültige Regeln halten wie pünktliches Erscheinen und Abmeldung bei Verhinderung, bestimmen im übrigen aber ihre Lernverläufe selber.
- **Kostenlose Teilnahme:** Der Förderunterricht ist für die Schüler kostenlos, so dass Sorgen um die Finanzierung entfallen.
- **Kleingruppen:** Die Fördergruppen werden mit maximal fünf Schülern besetzt, um durch eine individuelle Förderung den größtmöglichen Lerneffekt zu erreichen. Die Kriterien für die Zusammensetzung bestehen in einem annähernd gleichen Sprachstand in Deutsch und einem gleichen Bedarf an fachinhaltlicher Förderung. Die Gruppenzuordnung ist flexibel und kann entwicklungsgerecht verändert werden. So weit wie möglich werden Wünsche von Schülern berücksichtigt.
- **Lernort Universität:** Die Universität übt als Lernort eine große Attraktivität auf die Schüler aus. Die Mehrzahl kommt aus unterprivilegierten Lebenssituationen, wohnt in marginalisierten Stadtgebieten und hat wenig

¹² Hierzu liegt eine Examensarbeiten vor, in deren Rahmen eine Evaluation des Förderunterrichts vorgenommen und die Erfolge dokumentiert wurden: Mönning, Thorsten: PISA 2000: Probleme und Lösungsmöglichkeiten

Möglichkeiten, das soziale Umfeld auf gesellschaftlich anerkannte Weise zu erweitern. Die Universität öffnet sich den Schülern als eine prestigeträchtige Bildungswelt, zu der sie bis dahin häufig keinen Einlass hatten und die ihnen neue Bildungs- und Lebensentwürfe ermöglicht. Dies wirkt sich äußerst motivierend auf die Schüler aus¹³.

- **Studierende als Förderlehrer:** Zwischen den Schülern und den studierenden Förderlehrern entwickeln sich häufig sehr enge emotionale Bindungen und Vertrauensverhältnisse. Die Schüler empfinden die Lehrkräfte als um Unterstützung bemühte Bezugspersonen, es findet keine notengebende und daher angstbesetzte Leistungskontrolle statt, der Leistungsdruck entfällt. Die Förderlehrer nehmen starken Anteil an der Entwicklung ihrer Schüler und fühlen sich für sie persönlich verantwortlich.

Eine weitere positive Auswirkung hat die Tatsache, dass die Mehrzahl der Förderlehrer selber eine Migrationsbiografie haben. Sie bieten damit den Schülern Vorbilder für erfolgreiche Bildungswege, an denen sie sich orientieren können.

- **Büro als zentraler Sammelpunkt:** Die Koordination, Organisation und Betreuung des Projekts findet im „Förderbüro“ der Universität statt. Das Büro ist in meiner Person mit einer wissenschaftlichen Mitarbeiterin und zwei studentischen Hilfskräften besetzt, ist der Mittelpunkt aller Aktivitäten und dient als Anlaufstelle für Fragen und Probleme sowohl der Studierenden als auch der Schüler und ihrer Eltern. Die Bürotür steht die meiste Zeit offen, um den Schüler zu vermitteln, dass sie sich mit Problemen aller Art an die Mitarbeiterinnen im Büro wenden dürfen; so weit es möglich ist wird Hilfe angeboten bei Konflikten z. B. mit der Schule oder der Familie. Zu diesem Zweck arbeitet das Büro eng mit städtischen Einrichtungen zusammen.
- **Unabhängigkeit vom Elternhaus:** Ein bestürzendes Ergebnis der PISA-Studie ist die Höhe des sozialen Gradienten; in keinem anderen Industrieland besteht ein so enger Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihren Schulerfolgen wie in Deutschland. Tatsächlich fordern Schulen in Deutschland in extremer Form häusliche Unterstützung ein, die von eingewanderten Eltern nur selten im erwarteten Umfang geleistet werden kann. „In Deutschland ist Herkunft ein Schicksal geblieben“ – so eindrücklich formulierte es die „Zeit“ in einem Artikel zu PISA¹⁴. Im Projekt spielt der familiäre Hintergrund weder finanziell noch anderweitig eine Rolle: Alle Kinder und Jugendlichen bekommen hier unabhängig vom Bildungsstand und den finanziellen Möglichkeiten ihrer Eltern eine Chance und die notwendige Unterstützung zur Verwirklichung ihrer Pläne.

13 Im Rahmen einer Magisterarbeit wird dies an mehreren Stellen in Interviews mit Förder-schülerinnen belegt. Solinger, Susanne (2003): Positive Rahmenbedingungen als lernfördernde Einflussfaktoren.

14 Martin Spiewak: „Die Schule brennt“; http://www.zeit.de/2001/50/Politik/print_200150_1_leiter.html

Bei Präsentationen des Bielefelder Projekts, insbesondere bei Lehrerfortbildungen, wird immer wieder die Frage diskutiert, ob diese Elemente in irgendeiner Weise in Schulen transferiert werden können und ob Schulen Möglichkeiten der Binnendifferenzierung haben, die ähnlich individualisieren und sich entsprechend positiv auswirken wie dies im Projekt nachweislich der Fall ist. Die derzeitigen schulischen Rahmenbedingungen geben allerdings Anlass zu Skepsis. Zu den ungünstigen Faktoren zählen: Viel zu große Klassen, zu kleine Klassenräume, die DaZ/DaF-Defizite in der Lehrerausbildung, schlechte Ausstattung mit Lehrmaterialien DaZ/DaF, mangelhafte Zusammenarbeit mit Kollegien und Schulleitung. Hinzu kommen unrealistische gesellschaftliche Erwartungen an die Schule, die sich in der Idee äußern, Schüler mit den unterschiedlichsten Voraussetzungen könnten nach einem für alle gleichen Zeitraum mit einem einheitlichen Bildungsniveau entlassen werden, das den Vorstellungen der „Abnehmer“ (Wirtschaft und Universitäten) angepasst ist.

Dieser äußere Druck bringt Lehrerinnen und Lehrer in eine schwierige Lage. Abgesehen von der Tatsache, dass als Folge gesellschaftlicher Umbrüche die Anforderungen im Ausbildungssektor permanent umformuliert werden, reduziert eine Akzeptanz dieser Idee von schulischer Bildung Schulen zugespitzt formuliert auf „Zulieferer“ von „Produkten“ für die „Abnehmer“, die Ausbilder und späteren Arbeitgeber. Nach meinen bisherigen Erfahrungen mit Lehrerfortbildungen bestimmen verschiedene Varianten dieser Vorstellung als geheime Sehnsucht, selbstgestecktes Ziel oder auch als Versagensangst den Gefühlshaushalt von Lehrkräften insbesondere der Haupt- und Gesamtschulen – und nicht selten wird dieser Druck an die Schüler weitergegeben und führt zu einer unsolidarischen und unkooperativen, gar feindseligen Schulatmosphäre. Allenfalls einige wenige Gymnasien und Privatschulen haben noch den Mut, ein althumanistisches Bildungsideal zu pflegen, in welcher Persönlichkeitsbildung, die Entfaltung individueller Begabungen und emanzipatorische Werte im Vordergrund stehen – und Kinder und Jugendliche aus Migrationskontexten sind in diesen Schulformen äußerst selten anzutreffen. Unter den Rahmenbedingungen des Projekts ist es dagegen möglich, auch methodisch so zu arbeiten, dass die Schüler sich individuell optimal entfalten können. Hierfür sind nicht in erster Linie qualitativ hochwertige Lehrmaterialien notwendig (obwohl diese andererseits auch nicht schaden), sondern eine gelingende Interaktion mit den Schülern einer Gruppe. Lehrwerke für DaF und DaZ sind zur Sprachförderung unserer Zielgruppe nicht immer geeignet, da sie in eine Progression zwingen, die gerade den Spracherwerbsverläufen von DaZ nicht gerecht wird. Dagegen kann eine sensible Kommunikation zwischen den Förderlehrern und ihren Schülern zu erstaunlichen Ergebnissen führen. Dazu gehört die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Kommunikationsebenen wechseln zu können, zwischen alltagspraktischer und fachsprachlicher Kommunikation, zwischen expliziten Sprachunterricht und impliziten Sprachunterricht, in welchem das Sprachvorbild Orientierung bietet, und so mit der gebotenen Flexibilität auf die aktuellen Bedürfnisse und Möglichkeiten der Schüler einzugehen. Einigen Förderlehrern gelingt dies intuitiv, andere werden dazu angeleitet.

Wie lautet also das Fazit der bisherigen Projekterfahrungen in Bezug auf Förderung von Migrantenkindern in den Sekundarstufen? Es gibt meines Erachtens hinsichtlich des Schulunterrichts an Regelschulen eine Reihe von Desideraten. Einige nenne ich hier abschließend:

- 1. Die Lehrerausbildung sollte umgestaltet werden.** Das Angebot des Wahlpflichtmoduls in der Bielefelder Lehrerausbildung ist ein kleiner, regional begrenzter Schritt in die richtige Richtung. Den konstruktiven Umgang mit heterogenen Klassen zu lernen sollte fester Bestandteil jeder Lehrerausbildung sein. Die Würdigung und Miteinbeziehung der verschiedenen Muttersprachen in den Deutschunterricht sind dabei von besonderer Wichtigkeit. Didaktische Konzepte, Unterrichtsvorschläge und Erfahrungsberichte, die darauf abzielen, liegen schon seit geraumer Zeit ausreichend vor¹⁵ und warten auf eine flächendeckende Umsetzung.
- 2. Die Rahmenbedingungen der Regelschulen sollten verändert werden.** Die beste didaktische Ausrüstung und das größte persönliche Engagement können durch ungünstige schulische Rahmenbedingungen zum Scheitern gebracht werden. Ein intensiver, am Individuum orientierter, liebevoller Kontakt mit Schülern wird durch zu große Klassen, Uneinigkeit im Kollegium und mit der Schulleitung und einem unrealistischen gesellschaftlichen Erwartungsdruck erheblich erschwert oder sogar verhindert.
- 3. An den Schulen sollten flexible interne Fördermöglichkeiten geschaffen werden.** Manche Schulen gestalten ihre Förderprogramme so, dass Schüler zu recht mit Abwehr und Verweigerung reagieren. Wenn Jugendliche aus Migrantenfamilien in siebten und achten Stunden zum Deutschlernen abgeordnet werden, während ihre Mitschüler nach Hause gehen dürfen, so trägt dies wenig zu einer positiven Lernhaltung insbesondere gegenüber der deutschen Sprache bei. Vielleicht könnte über einen zeitweisen, anteilig veränderbaren Förderunterricht nachgedacht werden, der in der Form der oben beschriebenen dualen Förderung in Sprache und Fach inhaltlich an einer zeitgleich stattfindenden Regelstunde orientiert sein könnte. Die Entscheidung für die Teilnahme am jeweiligen Unterricht könnte mit den in Frage kommenden Schülern abgestimmt werden, und die entwicklungsgerechten Fluktuationmöglichkeiten zwischen Regel- und Förderstunden müssten gewährleistet sein¹⁶. Für den Unterricht selber müsste natürlich das entsprechend ausgebildete Lehrpersonal zur Verfügung stehen.
- 4. Für nachhaltige Maßnahmen sollte am mehrgliedrigen, selektiv arbeitenden Schulsystem angesetzt werden.** Eine zu frühe Sortierung der Schüler, eine rigide Homogenisierung der Schülergruppen, Rückstellun-

¹⁵ vgl. die Literatur von Oomen-Welke

¹⁶ Da es inzwischen genügend, durch erste Untersuchungen bestätigte Anzeichen dafür gibt, dass auch die muttersprachlich deutsche Sprachkompetenz in der Differenziertheit des Wortschatzes und der grammatischen und orthografischen Sicherheit und Genauigkeit nachlässt, und Fachlehrer schon immer von der Problematik des Fachsprachenerwerbs (als Erwerb eines besonderen Sprachregisters) auch für Muttersprachler berichteten, könnten solche an Sprache arbeitenden Förderstunden auch für muttersprachlich deutsche Schüler geöffnet werden

gen, Klassenwiederholungen und Schulformwechsel erschweren Kindern und Jugendlichen aus Migrationskontexten erfolgreiche Bildungslaufbahnen und sind gleichzeitig für die sozialen Benachteiligungen im deutschen Bildungssystem verantwortlich, von denen alle Schüler gleichermaßen betroffen sind¹⁷.

Solche Reformen, sollten sie erwünscht und finanzierbar sein, ließen sich nur in einem langen und schwierigen Prozess umsetzen. Als aktuelle Lösung liegt es nahe, für die hier beschriebenen Projekte, die in so idealer Form Schülerförderung und Lehrerausbildung verbinden und die Schulen entlasten, Existenzmöglichkeiten, das heißt Finanzierungsmöglichkeiten zu schaffen, um die Fortführung der bereits bestehenden Projekte zu sichern und weitere Standorte zu erschließen.

Literatur:

Baur, Rupprecht S. (2000): „Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Muttersprache. Felder der Begegnung“. In: *Info DaF* 27, 467–482.

Baur, Rupprecht S. (2001): „Deutsch als Zweitsprache als Aufgabe der Schule“. In: Aguado, Karin & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Wege und Ziele. Zur Theorie, Empirie und Praxis des Deutschen als Fremdsprache) und anderer Fremdsprachen*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 51–62.

Baur, Rupprecht S.; Chlosta, Christoph & Ostermann, Torsten (2002): „Internationalisierung und interkulturelles Lernen als Bestandteil der Lehrerausbildung in NRW“. In: Wolff, Armin & Lange, Martin (Hrsg.): *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (= Materialien Deutsch als Fremdsprache 65), 266–280.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz (Hrsg.) (2001): *Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989–1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung*. Münster etc.: Waxmann.

Hinrichs, Beatrix (2003): „Deutsch lernen durch Interaktion: Förderunterricht für Kinder von MigrantInnen“. In: *Deutsch als Zweitsprache* 2, 35–39.

Linke, Angelika/Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (1995): *Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht: Oben – unten, von hier – von anderswo, männlich – weiblich*. Freiburg: Fillibach-Verlag

Loeber, Heinz-Dieter/Scholz, Wolf-Dieter (2003): Von der Bildungskatastrophe zum PISA-Schock – Zur Kontinuität sozialer Benachteiligung durch das deutsche Bildungssystem. In: Moschner, Barbara/Kiper, Hanna/Kattmann, Ulrich (Hrsg.): *PISA 2000 als Herausforderung*. Baltmannsweiler: Schneider, 241–287

Oomen-Welke, Ingelore (1991): *Deutschdidaktik interkulturell*. Der Deutschunterricht 2. 1991: *Sprachenvielfalt in Regelklassen*. In: *Praxis Deutsch* 108.

17 vgl. Loeber/Scholz 2003

Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg) (1998): „...*ich kann da nix!*“: *Mehr zutrauen im Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach-Verlag

Reich, Hans H. (2001). „Entwicklungen des Unterrichts in Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache in Deutschland“. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband, Berlin/New York: de Gruyter, 56–68.

Riemer, Claudia (2001): „Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache – Deutsch als Element von Mehrsprachigkeit: Arbeitsfelder für das Fach DaF“. In: Wolff, Armin & Winters-Ohle, Elmar (Hrsg.): *Wie schwer ist die deutsche Sprache wirklich?* Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache (= *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 58), 23–38.

Riemer, Claudia (im Druck): „Reform der (Fremdsprachen-)Lehrerbildung und Deutsch als Fremdsprache“. In: Bausch, Karl-R.; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts zum Thema Fremdsprachenlehrerbildung*. Tübingen: Narr.

Solinger, Susanne (2003): *Positive Rahmenbedingungen als lernfördernde Einflussfaktoren. Empirische Studie zum Projekt „Förderunterricht und Schüler nicht deutscher Herkunftssprache“*. Unveröffentlichte Magisterarbeit im Fach Deutsch als Fremdsprache an der Universität Bielefeld.

Erziehung zur Mehrsprachigkeit – Neue Chancen für Kinder mit Migrationshintergrund

Die überwiegende Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund wird in Deutschland geboren, kommt aus Familien, die seit zwei oder mehr Generationen in Deutschland leben, und wird deshalb Deutschland als zukünftigen Lebensmittelpunkt wählen. Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund muss deshalb mit dem Blick auf Deutschland als Einwanderungsland gesehen werden. Die Integration dieser Kinder muss aber auch die Perspektive eines zunehmend zusammenwachsenden Europas mit grenzüberschreitenden Lebens- und Arbeitsstrukturen haben.

Das erfolgreiche Absolvieren des deutschen Schulsystems, eine den deutschen Absolventen gleichberechtigte schulische und berufliche Bildung sichert Kindern mit ausländischer Herkunft gleiche Chancen auf dem deutschen oder europäischen Arbeitsmarkt und öffnet den Weg in eine sich weiter internationalisierende Gesellschaft. Bildung, hier Schulbildung, muss dieser Internationalisierung Rechnung tragen, will sie den Bedürfnissen der zukünftigen Arbeitsgenerationen gerecht werden.

Migrantenkinder bringen ihre Sprachkenntnisse, Traditionen und kulturelle Vielfalt aktiv in die Schule ein. Immer mehr setzt sich die Erkenntnis durch, dass entgegen den vor einigen Jahren noch gesetzten Schwerpunkten der Fortführung der Muttersprachen, diese Kinder gute Kenntnisse in der deutschen Sprache, aber auch in anderen europäischen Sprachen brauchen, um sich erfolgreich integrieren zu können und am wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Leben gleichberechtigt teilzunehmen.

Die Europaschule Köln stellte sich als traditionelle integrierte Gesamtschule vor acht Jahren dieser Problematik neu. Köln hat mit annähernd 30 Prozent, wie andere deutschen Metropolen, einen großen Anteil ausländischer Bürger und Bürgerinnen, die sich in bestimmten Stadtteilen konzentrieren. Es gibt also deutsche Kinder, die viel Kontakt zu Kindern anderer kultureller Herkunft haben, oder Kinder, die diesen Kontakt sehr selten haben, abhängig davon, welchen Stadtteil sie mit ihren Eltern bewohnen.

Schulen als Ort der Begegnung haben hier eine besondere Integrationsaufgabe.

Die Säulen des Schulprogramms der Europaschule sind deshalb:

Interkulturelles Lernen

Erziehung zur Mehrsprachigkeit

Europaqualifizierung

Interkulturelles Lernen

Schülerinnen und Schüler erleben interkulturelles Lernen in jeweils einer Lernepoche im Halbjahr. Unter den didaktischen Prinzipien des Kulturkontrastes, des Perspektivwechsels und der Einbeziehung der eigenen Biografie gilt es Themen zu erkunden. Es arbeiten die Beteiligten in ihren regulären Fachunterricht in fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten. In zuvor von Lehrerinnen und Lehrern gefundenen „Kategorien“, die geeignet sind interkulturelle Perspektiven auf ein Thema zu finden (z. B. Wandern und sesshaft werden, Balance, Nachbarn) werden Inhalte unterschiedlicher Fächer erkundet. So ergeben sich beispielsweise zum Thema „Feste feiern“ viele interkulturelle Beispiele, das Thema „Wandern und sesshaft werden“ hat unmittelbar mit den Familienbiografien der einzelnen Kinder zu tun. Die Geschichte der Kinder mit ausländischer Herkunft wird Teil des Unterrichtsgeschehen. Sie ist Bereicherung für alle Kinder und bietet neue und unbekanntere Perspektiven auf die Themen.

Dieser Unterricht erfolgt zeitlich abgestimmt im Regelunterricht. Wichtig ist eine gute zeitliche Abstimmung der Lehrenden und eine möglichst breite Beteiligung unterschiedlicher Fächer. Beispielsweise können die Fächer Sport und Mathematik gleichfalls zum Thema Balance oder Wandern beitragen. Die Projektarbeit endet mit einer Präsentation, auch einem Fest mit Eltern, wenn gewünscht.

Erziehung zur Mehrsprachigkeit

Die Konzeption der Europaschule geht davon aus, dass deutsche Kinder und Kinder mit Migrationshintergrund die gleiche Ausbildung benötigen, um Chancengleichheit für alle zu sichern. Im Vordergrund steht deshalb nicht die Pflege der Muttersprache der ausländischen Kinder, sondern die Vermittlung und das Training der deutschen Sprache als Unterrichts- und Geschäftssprache des Lebensraums der Kinder. Alle Kinder haben darüber hinaus das Recht und die Verpflichtung europäische Sprachen zu lernen, um ihr Leben in einem sich erweiternden Europa erfolgreich organisieren zu können. Neben der ersten Fremdsprache Englisch, die als allgemeine Geschäftssprache zu beherrschen ist, sollen deshalb alle Kinder mindestens eine weitere Fremdsprache in Basiskenntnissen kennen lernen.

Die in Nordrhein-Westfalen vorgeschriebenen Schullaufbahnen sehen vor, in den Klassen 7, 9 und 11 erneut Fremdsprachen anzubieten. Zum Erwerb des Abiturs sind zwei Fremdsprachen notwendig. Unter Berücksichtigung dieser Schullaufbahnregelung bietet die Europaschule ihren Kindern zusätzlich in den Jahrgängen 6 bis 8 eine Wahlsprache an. Die Kinder haben die Auswahl, aber auch die Verpflichtung sich für eine angebotene Sprache zu entscheiden.

Dieses Angebot ist für Neulerner einer Sprache konzipiert, d. h. es handelt sich eben nicht um muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, sondern um den Erwerb von Mehrsprachigkeit. Dies bedeutet, dass Kinder, die bereits

eine weitere Sprache neben Deutsch beherrschen (z.B. Türkisch), eine weitere Sprache lernen sollen. Handelt es sich um Kinder, die nur sehr rudimentäre Kenntnisse in ihrer zweiten Muttersprache haben, kann überlegt werden, diese in der Wahlsprache zu vertiefen. Hier ist jedoch intensive Beratung nötig, damit Kinder sich in der Wahlsprache nicht unterfordert fühlen. Der anfängliche Ansatz, Muttersprachler und Neulerner gemeinsam zu unterrichten, konnte nach den Erfahrungen nicht aufrecht erhalten werden. Dies ging an den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler vorbei.

Eltern werden intensiv beraten, bevor im Verlauf der Jahrgangstufe 5 die Wahl der Wahlsprache einsetzt. Ein Test zum Sprachstand ermöglicht dem Beratungsteam der Schule Empfehlungen auszusprechen, zwei Sprachen können dann von Eltern ausgewählt werden.

Acht Sprachen werden angeboten, die jeweils über drei Schuljahre mit je drei Wochenstunden im Jahrgang 5 bis 8 unterrichtet. Sie sind Teil der Stunden-tafel der Schülerinnen und Schüler und werden mit einer Note auf dem Zeug-nis bestätigt. Dabei wird bei der Benotung ein neu entwickeltes Notensystem zugrunde gelegt, bei dem Kommunikationsbereitschaft und Kommunikationskompetenz im Vordergrund stehen. Da in der integrierten Gesamtschule im Jahrgang 8 die sonst im dreigliedrigem Schulsystem praktizierte Verset-zungsordnung durch Laufbahnberatung und Einordnung in verschiedene Differenzierungskurse ersetzt wird, wird die Schullaufbahn der Schülerinnen und Schüler bei nicht so guten Leistungen nicht beeinträchtigt, sondern mit diesem zusätzlichen Element ausgestattet.

Die bislang eingeführten Wahlsprachen sind:

Französisch, Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Niederländisch, Rus-sisch, Türkisch und Deutsch.

Es wurde ein eigener didaktischer Ansatz des Sprachenlernens entwickelt, in dem Kommunikationstraining und Handlungsbezogenheit im Vordergrund stehen. Die notwendigen Inhalte wurden auf Basiskenntnisse reduziert, die Methodik des Sprachenunterrichts auf die Ziele konsequent umgestellt. Dabei wird davon ausgegangen, dass alle Kinder Sprachen lernen wollen und können. Auch beim pflichtgemäßen Erwerb von Englisch als erster Fremdsprache wird kein Unterschied zwischen dafür talentierten oder nicht talentierten Schülerinnen und Schülern gemacht. Bei adäquater Gestaltung des Unterrichts werden Kinder auch nicht überfordert, die schon mehr als eine Muttersprache mitbringen. Das Wahlsprachenfach Deutsch ist in diesem Kanon vorgesehen für ausländische Kinder, die überdurchschnittliche Trai-ningsrückstände in der deutschen Sprache haben und zwar im Sinne eines zusätzlichen Kommunikationstrainings.

Die Wahlsprache arbeitet nach dem Prinzip des Kompetenzstufenerwerbs des europäischen Sprachenportfolios. Schülerinnen und Schüler überprüfen ihren Lernstand, Lehrerinnen und Lehrer evaluieren ihre Arbeit auf der Basis des Portfolio-Modells.

Für die bislang geleistete Arbeit erhielt die Schule 2000 als erste Schule Nordrhein-Westfalens das Sprachensiegel der europäischen Kommission, die das Sprachenmodell der Europaschule einer Qualitätsprüfung unterzog. Das Land Nordrhein-Westfalen beauftragte die Schule nun, das System der Wahlsprachen auszubauen zu einem Modell des Erwerbs der zweiten Fremdsprache durch die Wahlsprache. Die Planungen dazu sind angelaufen und treffen auf die grundsätzlichen Neuorientierungen des Sprachenlernens in NRW, wie sie sich in den Kerncurricula für Englisch schon finden lassen. Die Europaschule konnte so wesentliche Impulse für die Angleichung des Sprachenunterrichtes an internationale Standards setzen.

Europaqualifizierung

Im Verlauf des Wahlsprachenkurses sind internationale Begegnungen ein wichtiges Element. Möglichst jeder Wahlsprachenschüler erhält Gelegenheit, in der Wahlsprache eine solche Begegnung durchzuführen.

Weitere Angebote werden den Schülerinnen und Schülern im Verlauf der Schullaufbahn gemacht, um die Begegnung mit Lernenden anderer Länder zu trainieren und dabei vor allem diese in Arbeitsbeziehungen zu erleben.

Dabei geht die Schule davon aus, dass Auslandsbegegnungen nicht nur personal, sondern auch unter Hilfe der neuen Kommunikationsmittel stattfinden können. So entsteht ein Netz von E-Mail-Projekten, Video-Projekten, Workshops und Praktika unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade. Am wichtigsten aber ist allen Beteiligten nach wie vor die Möglichkeit der persönlichen Begegnung mit Lernenden anderer Länder. Alle erfolgreich absolvierten Begegnungen werden für die Schüler dokumentiert und zertifiziert und sind Bestandteil ihrer Schullaufbahn und Teil des Europaschulpasses, eines Portfolios über alle an der Schule erworbenen Qualifikationen, den jede Schülerin und jeder Schüler von Beginn der Schullaufbahn an führt.

Hier leisten ausländische Kinder selbst Integrationsarbeit. Sie sind Teilnehmer und Gastgeber zugleich, sie lernen neue und unbekannte Arbeitspartner kennen. Partnerschulen erfahren Deutschland als ein Land mit multikultureller Gesellschaft. Kinder mit Migrationshintergrund leisten in diesem Bereich mit ihrer großen Gastfreundschaft und interkulturellen Erfahrungen aus der eigenen Familiengeschichte vorbildliche Arbeit für ihre deutschen Mitschüler.

Die erworbenen Zertifikate für ein Betriebspraktikum in England oder Holland, einen Workshop zu einem Umweltthema in Finnland und der Erwerb einer zusätzlichen Wahlsprache eröffnen insbesondere den ausländischen Kindern mehr Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Die Erfahrungen zeigen, dass das Führen eines solchen Europaschulpasses, der Zeugnisse und Zusatzqualifikationen dokumentiert, bei Einstellungsgesprächen positiv aufgenommen wird. Die von Arbeitgebern immer wieder geforderten Aussagen zum Arbeits- und Sozialverhalten von Schülern werden damit auf eine sachliche und inhaltliche Basis gestellt. Der Europaschulpass, der eigenverantwortlich geführt wird, zeigt nicht nur fachliche Qualifikationen auf, sondern sammelt

auch schulisches Engagement und persönliche Leistungen als Schülersprecher, Sanitäter oder Botschafter der Schule bei internationalen Workshops..

Problemlagen und Perspektiven

Das Schulkonzept der Europaschule Köln ist ein Programm für alle Kinder und fördert nicht spezifisch nur Kinder mit Migrationshintergrund. Dies ist erklärtes Ziel einer integrativen Erziehung und Ausbildung. Dabei sind Kinder ausländischer Herkunft ganzheitlich in ihrer Biografie und ihren zusätzlichen Fähigkeiten wahrzunehmen. Ihre speziellen Erfahrungen bereichern das Schulleben und sind Vorbild für deutsche Schülerinnen und Schüler.

Lernschwierigkeiten dieser Schülergruppe sind ernst zu nehmen, sie bedürfen einer speziellen Förderung, wie die deutscher Schüler auch. Es besteht aber kein pädagogischer Freiraum eigene Defizite nicht wahrzunehmen und aufzuarbeiten. Dies gilt insbesondere für den Erwerb und die Anwendung der deutschen Sprache. Gleichzeitig sind Kinder ausländischer Herkunft aufgefordert und verpflichtet sich zu öffnen und Kompetenzen zu erwerben, die in einer sich stetig internationalisierten Umwelt hilfreich und notwendig sind. Eltern sind dahingehend zu beraten und einzubinden.

Als Großstadtschule unterliegt die Europaschule Köln allen Problemen, die bekannt sind. Zunehmende finanzielle und soziale Probleme auch bei ausländischen Familien, Rückzugstendenzen bei muslimischen Minderheiten, pädagogische Probleme mit Kindern, die oft auf familiäre Betreuung verzichten müssen, Lernschwierigkeiten. Es handelt sich eben um eine Schule mit Kindern aus allen sozialen Schichten. Ein Drittel der Schülerschaft stammt aus über 30 Nationen.

Es bedarf einer enormen Anstrengung, die finanziellen Mittel und gute Lehrer zu gewinnen und zu erhalten. Bürokratische Hemmnisse im Reisekosten- und Haushaltsbereich erschweren die Planung und Durchführung der Auslandsprojekte. Hier herrscht zudem notorische Mittelknappheit, obwohl alle bekannten Auslandsprogramme ausgeschöpft wurden. Sponsoren sind schwer und nur punktuell zu gewinnen, die sächliche Ausstattung durch den Schulträger bleibt schleppend und durch die kommunale Finanzlage unbefriedigend. Vieles spricht dafür, dass nur eine wirklich selbstständige Schule mit Kompetenzzuweisung im Personalbereich und einer weitgehenden Budgetierung von Finanzmitteln erfolgreich sein kann.

In manchen Bereichen ist die Europaschule Köln unkonventionelle Wege gegangen, um zu neuen Lösungen zu finden. Dabei wurden Fehler gemacht, aus denen Änderungen des Programms erwachsen sind. An keiner Stelle jedoch ist die Arbeit des Kollegiums durch die Schulbürokratie behindert worden. Die Schule hat sich einem stetigen Qualitätstest zu unterziehen in der Rückkoppelung zu den Eltern, den Schülerinnen und Schülern und der Schulaufsicht. Im Innenverhältnis ist festzustellen, dass dennoch eine durchgehende Arbeitszufriedenheit des Gesamtkollegiums festzustellen ist, dass trotz hoher Belastung das Programm trägt.

Kinder ausländischer Herkunft stellen eben keine besondere Problemgruppe dar. Sie haben spezielle Lernausgangssituationen und Förderbedürfnisse, vieles ist deckungsgleich mit Bedürfnissen deutschsprachiger Kinder. Kinder ausländischer Herkunft nehmen deshalb an allen Teilen des Schulprogramms gleichberechtigt und gleichverpflichtet teil.

Die Europaschule Köln erstellt momentan eine umfassende Dokumentation ihres Schulprogramms, die Grundlage für weitgehende Evaluationsmaßnahmen sein wird.

Homepage: www.europaschulekoeln.de

E-mail: info@europaschulekoeln.de

Schule im gesellschaftlichen Verbund oder: Wege zu den Arenen des Lebens

Der Schulversuch „Schule im gesellschaftlichen Verbund“, der seit dem Schuljahr 2000/2001 an der Ferdinand-Freiligrath-Schule in Berlin-Kreuzberg durchgeführt wird, ist die konsequente Weiterentwicklung einer Innovation, die 1990 unter der Bezeichnung *KidS – Kreativität in die Schule* an dieser Schule ihren Anfang nahm und von 1995–1999 im Rahmen eines Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung weiterentwickelt wurde.

Wie viele großstädtische Hauptschulen in Deutschland war die Ferdinand-Freiligrath-Schule geprägt von schwerer sozialer Belastung (80% Kinder nichtdeutscher Herkunft, offene und latente Gewalt, hohe schulische Ineffektivität). Hinter solcher Zusammensetzung der Schülerschaft verbirgt sich soziale Deklassierung. An Orten wie diesen zeigt sich wie im Brennspiegel das Phänomen gesellschaftlicher Ausgrenzung und diese als Ausgangspunkt für Hoffnungslosigkeit, Zukunftsangst und in der Folge von Destruktion und Autodestruktion. An solchen Orten ist täglich erfahrbar, was es für den Menschen, vor allem den jungen Menschen heißt, sein Leben zwischen der Skylla der Resignation und der Charybdis der Aggression zu verbringen. Ricki, Mitglied einer als besonders brutal geltenden Jugendbande bringt das zentrale Problem auf den Punkt, wenn er sagt: „Wir hauen auf den Putz, wir ziehen Jacken ab und machen all diese Scheiße, um zu zeigen, dass wir auch was können. Irgendwie musst du zeigen, dass du existierst!“

Zentraler Ausgangspunkt für das Projekt KidS und seiner Folgeprojekte war die Erkenntnis, dass Schule und Stigma ein Widerspruch in sich sein muss. „Bildung und Erziehung kann wieder eine zentrale Stellung in der Gesellschaft erlangen, wenn sie integrativ wirkt und Ausgrenzungsprozessen begegnet.“ heißt es im UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Dies bedeutet jedoch, dass Schule der Ort sein muss, an dem alle Schüler ihre Stärken aber auch ihre Grenzen kennen lernen und konkret erfahren, dass ihre Fähigkeiten wahrgenommen werden, dass sie gewollt und gebraucht sind. Ausgangspunkt war die Erkenntnis, dass Stigmatisierung und Aussonderung für die menschliche Gesellschaft gefährlich sind, weil ihre Mitglieder nach destruktiven Auswegen suchen, wenn konstruktive Wege der vorhandenen Potentiale versperrt scheinen oder versperrt sind. Wenn die Angst des Menschen, nicht gebraucht zu werden bei den Kindern und Jugendlichen in den Schulen angekommen ist, ist dies gefährlich, nicht nur für die menschliche Gemeinschaft der Gegenwart sondern auch für jene der Zukunft.

Ausgangspunkt war ferner die Erkenntnis, dass das Interesse der heranwachsenden Generation am Leben, an dieser Welt und an einer demokratischen Gesellschaft nur dann gesichert werden kann, wenn Kinder und Jugendliche

authentische individuelle Beziehungen zu Erwachsenen erfahren, die sich erreichen lassen. Hier liegt wohl die Wurzel einer gesunden menschlichen Gemeinschaft. Gelungene Kommunikations- und Handlungsbeziehungen zu Erwachsenen sind für Kinder und Jugendliche die Grund legende Voraussetzung für die Entwicklung sozialer Kompetenz sowie für Motivation und Leistungsbereitschaft.

Die Isolation des Schulsystems erweist sich jedoch gerade im Hinblick auf die Entwicklung der menschlichen Beziehung zwischen Schüler und Lehrer als störend, ja blockierend. Die Tatsache, dass die Erwachsenen in der Schule ausschließlich Lehrerinnen und Lehrer sind, ist ein strukturelles Phänomen, das als selbstverständlich gilt, das aber in hohem Maße zu lern- und leistungshemmenden Verhärtungen und unproduktiven, erstarrten Kommunikationsstrukturen beitragen kann.

In einer Zeit, in der es gilt, in den Schulen eine Pädagogik der interkulturellen Vermittlung zu etablieren, muss eine der zentralen pädagogischen Fragen lauten: „Wie kommen Menschen verschiedener Kulturen, Generationen und Zugehörigkeiten miteinander ins Gespräch?“ Grundvoraussetzung für eine Gesprächskultur, also eine Kultur des Zuhörens und Sprechens, ist die sprachliche Kompetenz der Teilnehmer. Wie wir wissen, verschafft die Sprache dem Menschen den Zugang zu dieser Welt. Wir nehmen jene Dinge wahr, für die wir Worte haben. Menschen sind dem Gebrüll und dem Schweigen ausgeliefert, wenn sie keiner Sprache mächtig sind. Das kann man an den Hauptschulen Kreuzbergs täglich erfahren. Hier gilt es, daran zu erinnern, dass Schule den Ideen der Humanität und der Aufklärung verpflichtet ist. Junge Menschen haben das Recht auf Sprache. Sie haben das Recht, die Sprache ihrer Eltern zu lernen und sie haben das Recht, die Sprache jenes Landes zu lernen, in dem sie aufwachsen und leben. Wenn dies zwei Sprachen sind, dann haben sie das Recht, zwei Sprachen so zu lernen, dass sie das Vertrauen in die Sprache als spontanes und ursprüngliches Verhalten erfahren. Und junge Menschen haben das Recht auf Lehrer, die fähig sind, diese Sprachen zu vermitteln.

Zweite Grundvoraussetzung für die Dialogfähigkeit des Menschen ist die Anwesenheit von Hoffnung, das heißt, das Lebensgefühl darf nicht beherrscht sein von Ausweglosigkeit, Sinnlosigkeit und einem die Kräfte übersteigenden Kampf ums Dasein. In diesem Zusammenhang gilt es, über die Existenz von Hauptschulen nachzudenken und über das Gefühl, in einer Sackgasse gelandet zu sein, das von den jugendlichen dort sukzessive Besitz ergreift. Für den lebensnotwendigen Dialog werden junge Menschen nur dann zu gewinnen sein, wenn sie für ihr ganz persönliches Leben ein Ziel vor Augen haben können, die Hoffnung auf eine gesellschaftliche Verankerung in dieser Welt.

Unter diesen Voraussetzungen könnten gerade Schulen, die zu Orten kultureller Vielfalt geworden sind, zugleich zu Orten werden, an denen sich lohnt, über Kultur nachzudenken, Kultur nicht nur im Plural, sondern über die Möglichkeit, über denkbare Bedeutungen und Werte, die über ihren Entstehungsbereich hinausgehen, miteinander in Verbindung zu treten. Umgeben von

Menschen, die nicht der eigenen Umgebung entstammen, kann man etwas über den Menschen lernen, kann man lernen, sich und einander in dem Maße zu akzeptieren, in dem man sich selbst als fremd erkennt. Wenn an Schulen Gemeinschaften von Fremden existieren, dann können Schulen zu Orten einer Ethnologie werden, zu Orten, an denen man nicht nur Erfahrungen sammelt, sondern Erfahrungen macht, zu Orten, die menschenwürdig sind, weil an ihnen das Individuum zählt. Als menschenwürdig erleben wir Orte dann, wenn das Individuum sich nicht gezwungen fühlt, seine Geschichte, das, was ihm in der Vergangenheit zugestoßen ist und das, was ihm in der Gegenwart zustößt, seine Wahrnehmung, seine Gedanken und Gefühle zu verstecken oder zu verleugnen.

In vielen Einzelgesprächen mit Jugendlichen verschiedener kultureller Herkunft konnte ich in den letzten Jahren erfahren, welcher Reichtum an Geschichten hier verborgen liegt. Wenn Schulen zu Orten der kulturellen Vielfalt werden, dann sind sie prädestiniert für die Erfahrung, dass Vielfältigkeit etwas ist, was überhaupt das Zeichen für Humanität ist.

An der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule wurden erstmalig im Schuljahr 1990/1991 im Rahmen einer abweichenden Unterrichtsorganisation in der regulären Unterrichtszeit Wahlpflichtkurse eingerichtet für die wöchentliche Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern mit Künstlern verschiedener Nationalität aus unterschiedlichen Bereichen: z.B. Akrobaten, Bildhauer, Filmemacher, Schauspieler, Schriftsteller, Maler, Tänzer.

Durch diese Erfahrung wurde deutlich, dass in einem zukunftsfähigen Bildungssystem die traditionelle Grundstruktur, die geprägt ist von der „Dualität“ zwischen Lehrer und Schüler, in ihren eingefahrenen Ritualen aufgelöst werden muss zugunsten einer lebendigen und zuverlässigen Kooperation mit qualifizierten Persönlichkeiten aus kulturellen, sozialen, technischen und wirtschaftlichen Berufs- und Lebensbereichen – nicht als ein additives Element sondern – in einem qualitativen Sprung – die Grundstruktur verändernd:

Schule = Schüler + Lehrer + Dritte.

Die kontinuierliche und zugleich flexible Integration von „Dritten“ im Schulalltag wirkt als „konstruktiver Störfaktor“ und sichert für Schüler und Lehrer ein Lern- und Erfahrungsfeld, das die Ernsthaftigkeit und Authentizität des wirklichen Lebens in die künstliche Schulsituation holt, den Schülern die Vielfalt möglicher Erwachsenenexistenz in konkreten Realprojekten erfahrbar macht, außerschulische Lernorte eröffnet, die Heranwachsenden fordert und besser auf das Leben vorbereitet.

In Erweiterung ihrer pädagogischen Verantwortung werden die Lehrer sowohl zu Initiatoren als auch zu teilnehmenden Beobachtern und Förderern von Lernprozessen. Dies bedeutet zugleich kontinuierliche Lehrerfortbildung vor Ort und Neuorientierung der Lehrerrolle.

Zur Welt kommen in der Arena

Der Unterricht mit Künstlern und die damit verbundenen Erfahrungen bei Auftritten auf Bühnen, Ausstellungen in aber auch außerhalb der Schule, bei Veröffentlichungen, bei der Herstellung von Produkten, die tatsächlich gebraucht werden u. a. haben gezeigt, dass das natürliche Bedürfnis der Heranwachsenden, mit den eigenen Stärken in die Öffentlichkeit der menschlichen Gemeinschaft zu treten und gesellschaftliche Beteiligung zu erfahren, nicht dem Zufall überlassen bleiben darf.

Es wurde deutlich, dass die Erfahrung einer Initiation in einer *Arena*, d. h. einem Ort, an dem der Einzelne mit seinen Fähigkeiten auf die menschliche Gemeinschaft trifft, zum Unterrichtsprinzip werden muss. Heranwachsende müssen in ihrer Schulzeit von den Erwachsenen zuverlässig und wiederholt zu echten Initiationen ermutigt werden mit allen damit verbundenen Ängsten und Zweifeln, um die eigenen Möglichkeiten und Grenzen zu erfahren und die Tatsache, dass die eigenen Gedanken, Gefühle und Werke andere Menschen zu erreichen vermögen, wichtig und wirksam sind für die Gemeinschaft.

Für jeden Menschen gibt es individuelle, seiner Persönlichkeit entsprechende Wege, um buchstäblich „zur Welt zu kommen“, d. h. seine persönliche Wirksamkeit für die menschliche Gemeinschaft zu erfahren. In der Regel stehen diese Wege in engem Zusammenhang mit den besonderen Neigungen und Stärken des Einzelnen.

Dieser Gedanke ist ein wesentliches Grundelement der pädagogischen Konzeption des Schulversuchs „Schule im gesellschaftlichen Verbund“. Jeder Schüler soll in der Schule die seiner besonderen persönlichen Neigung und Möglichkeit entsprechende Klasse innerhalb einer *Arena* finden, in der er seine Fähigkeiten und Kompetenzen im Dialog mit der Gemeinschaft zu erproben lernt und damit seine persönliche Motivation für Lernen in dieser Welt.

Seit dem Schuljahr 2000/2001 wählen die Schüler der Ferdinand-Freiligrath-Schule ihre Klasse unter Arenen mit unterschiedlichen Schwerpunkten wie *Atelier – Bühne – Wirtschaft und Produktion – Gesellschaft und Medien – Natur und Technik – Stadion*.

Jeder Schüler entscheidet sich für eine thematische Klasse innerhalb einer *Arena* entsprechend seinen Stärken und Neigungen. Im Zentrum des Unterrichts in den Arenen steht die kontinuierliche Zusammenarbeit von Schülern und Lehrern mit qualifizierten Persönlichkeiten aus dem kulturellen, sozialen, technischen und wirtschaftlichen Bereich der Gesellschaft in fächerübergreifenden Vorhaben.

In den Arenen lernen die Schülerinnen und Schüler der 7. bis 10. Jahrgänge in Klassen gemeinsam. Daneben findet der Unterricht in jahrgangsbezogenen Kursen in den Fachbereichen Deutsch, Englisch, Mathematik, Naturwissenschaften und Gesellschaftswissenschaften statt, wo Methodenkompetenz und Basiswissen vermittelt werden, Grundvoraussetzungen für Schlüsselqualifikationen.

Schule im gesellschaftlichen Verbund

Wenn man erkannt hat, dass der abgeschlossene Raum der Schule sich hemmend auf Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder und Jugendlichen aber auch der Lehrer auswirkt, dann gilt es, finanzielle, organisatorische, inhaltliche und rechtliche Rahmenbedingungen zu schaffen für den kontinuierlichen Austausch in Kommunikations- und Handlungsprozessen mit Dritten aus authentischen Berufs- und Lebensbereichen.

Der hiermit verbundene Paradigmenwechsel zielt nicht nur auf das Ganze des Systems Schule, sondern das Ganze unserer Gesellschaft. Im Interesse der Welt, in der wir leben, muss die Verantwortung für die heranwachsende Generation – auf vielen Schultern verteilt – gemeinsam getragen werden. Dies bedeutet die Bereitschaft zur Neuorientierung in allen gesellschaftlichen Bereichen und somit spürbare Veränderung für die Angehörigen aller Einrichtungen – nicht nur der Institution Schule.

Berichterstattung aus Forum I

Innovative Ansätze im Unterricht

Uta Pioch

In Forum I wurden vier modellhafte Projekte zur schulischen Förderung von Migrantenjugendlichen vorgestellt. Im Mittelpunkt der Diskussion stand die Frage, worin jeweils die Innovation des Ansatzes besteht und welche Chancen auf eine weitere Verbreitung bzw. flächendeckende Umsetzung des Ansatzes bestehen.

Anders als sonst üblich sind es die Universitäten, die in den von Dr. Claudia Benholz sowie von Beatrix Hinrichs präsentierten Projekten die Maßnahmen zur Verbesserung der Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen ausländischer Herkunft durchführen. Der Förderunterricht an der Universität Duisburg-Essen hat zum Ziel, die Chancengleichheit zwischen deutschen Schülern und Schülern ausländischer Herkunft durch die Verbesserung der Schulergebnisse von Migrantenkindern herzustellen. Dafür unterrichten zur Zeit 105 Studententinnen und Studenten unterschiedlicher nationaler Herkunft die 735 Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Der Förderunterricht findet an der Universität statt, das heißt, an einem Lernort, der den häufig aus unteren sozialen Schichten stammenden Schülerinnen und Schülern von vornherein Anerkennung vermittelt und die Schwellenangst zur Bildungswelt abbaut.

Das Förderprojekt an der Universität Bielefeld entstand vor drei Jahren nach dem Vorbild des Essener Ansatzes. Zum jetzigen Zeitpunkt bietet es die schulische Förderung nicht zuletzt aufgrund knapper finanzieller Ressourcen ausschließlich für eine Auswahl besonders bedürftiger Jugendlicher an. Derzeit erhalten 200 Schülerinnen und Schüler den universitären Förderunterricht, während weitere 300 Kinder auf der Warteliste stehen. Die Form des Förderunterrichtes an den Universitäten durch Lehramtsstudierende hat sich für die geförderten Kinder als überaus erfolgreich erwiesen, was sich an der evidenten Verbesserung ihrer Schulnoten ablesen lässt.

Die Diskussion im Forum I ergab, dass der Schlüssel zu diesem Erfolg in erster Linie darin liegt, dass nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer und Universitäten dieses Konzept für sich als überaus bereichernd und gewinnbringend verbuchen. Die Lehramtsstudierenden erhalten durch den Förderunterricht die Gelegenheit, Praxiserfahrungen im Unterrichten zu machen und von vornherein den Umgang mit Heterogenität der Schülerschaft und Mehrsprachigkeit im Unterricht zu erlernen. Sie werden dabei wissenschaftlich begleitet und erhalten Supervision. Gleichzeitig profitiert auch die Universität, insbesondere im Bereich der Erziehungswissenschaften, durch die Entwicklung neuer Unterrichtsverfahren und Materialien von dem Förderunterricht.

Neben der hohen Motivation *aller* Beteiligten wurden in der Diskussion zwei weitere Aspekte als Schlüsselfaktoren für den Erfolg dieses Förderkonzeptes eingeschätzt:

1. Die intensive Spracharbeit, insbesondere im Fachunterricht. Dabei spielt die Verwendung der Muttersprachen eine wesentliche Rolle. Die Herkunftssprachen werden in selbstverständlicher Weise situationsgebunden im Unterricht und in den schulischen oder sozialen Beratungen einbezogen.
2. Der hohe Migrantanteil unter den Förderlehrern. Einige der Lehrer sind ehemalige Schüler des Essener Förderunterrichts. Sie öffnen von vornherein den gedanklichen Horizont der Migrant*innen hinsichtlich möglicher Bildungsaspirationen und geben Mut, die Bildungsziele höher zu stecken als zuvor.

Das innovative Potential des Essener Förderkonzeptes liegt – so lässt sich die Diskussion zusammenfassen – darin, dass der Förderunterricht weder für die Schüler noch für die Lehrer als stigmatisierendes Nachsitzen wahrgenommen wird. Vielmehr sind hier durch den Unterricht an den Universitäten und durch die spezifische Form des Unterrichts Rahmenbedingungen geschaffen, die den Schülern wie auch den Lehrern Anerkennung und Wertschätzung vermitteln und optimale Lernbedingungen bereitstellen. In diesem Lernfeld konnten über die Jahre innovative Lehr- und Lernmethoden entwickelt werden, die insbesondere für den Umgang mit Sprache im Unterricht beispielhaft und weiterführend sind.

Auch an der Europaschule Köln-Raderthal-Zollstock, dessen Schulkonzept die Schulleiterin Dagmar Naegele vorstellte, spielen Anerkennung und Wertschätzung die zentrale Rolle im multikulturellen Schulleben. Hier wird sie insbesondere über die interkulturelle Orientierung der Schule und die dezidierte Anerkennung und Förderung der Sprachpotentiale der Schüler vermittelt. Ausländische und deutsche Schüler lernen unter Einsatz entsprechender didaktischer Methoden frühzeitig neben der englischen Sprache weitere europäische Sprachen, wobei auch Deutsch als *Wahlsprache* belegt werden kann.

Wie aus den Diskussionsbeiträgen hervorging zeigt sich an normalen Regelschulen häufig, dass die mitgebrachten Potentiale von Kindern mit Migrationshintergrund nicht festgestellt, honoriert oder gefördert werden. Dagegen erfahren mehrsprachige Kinder an der Europaschule ausgesprochene Anerkennung für ihre mitgebrachten Sprachkenntnisse und dienen anderen Kindern zum Teil als Sprachvorbilder. Gesonderte muttersprachliche Förderung wird an der Europaschule Köln für türkische Kinder angeboten, wobei das Ziel der Europaschule nicht der muttersprachliche Unterricht als solcher ist, sondern die Vielsprachigkeit aller Kinder. Die jeweilige kulturelle Perspektive der Schülerinnen und Schüler wird in den Unterricht der Europaschule integriert. Das heißt, dass eine kulturelle und sprachliche Vielfalt in der Schülerschaft von der Schule dezidiert erwünscht ist und willkommen geheißen wird.

Aus der Diskussion zum Ansatz der Europaschule ist weiterhin festzuhalten, dass das Schulprogramm der Europaschule auf ein neues Fremdsprachenlernen in interkulturellen und internationalen Kontexten abzielt und die Europaschule mit ihrer spezifischen multikulturellen Schulpraxis einen wichtigen und innovativen Beitrag zur Herstellung von Chancengleichheit zwischen deutschen und ausländischen Kindern liefert.

In engagierter Weise stellte Hildburg Kagerer schließlich das von ihr geleitete Schulprojekt *Schule im gesellschaftlichen Verbund* an der Ferdinand-Freiligrath-Oberschule in Berlin Kreuzberg vor. Noch vor gut zehn Jahren war die Stimmung in der Schülerschaft der damaligen Hauptschule mit einem Migrantenanteil von 90 % zutiefst bedrückt. Viele Schüler hatten das Gefühl, niemand zu sein, nichts wert zu sein, nicht gebraucht zu werden. Ein Neuanfang wurde 1990 mit dem Modellversuch *Kreativität in der Schule (Kids)* geschaffen. Das heutige Schulprojekt ist seine Fortführung.

Ähnlich wie die Förderprojekte in Essen und Bielefeld setzt die Ferdinand-Freiligrath-Oberschule in Kreuzberg auf die Öffnung des isolierten Schulsystems – zentraler Ansatzpunkt ist die Eröffnung außerschulischer Lernorte. Der innovative Kern des Schulprojektes liegt in der Integration von Dritten in den Schulalltag. Die Schülerinnen und Schüler lernen durch die lebendige Zusammenarbeit mit professionellen Vertretern aus den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen. Der direkte Kontakt z. B. mit Journalisten oder Künstlern verschafft den Schülern Zugang zu ihnen sonst verschlossenen Lebenswelten. Sie erleben authentische individuelle Beziehungen zu Erwachsenen, häufig zu Migranten, die „was geworden sind“ und den Schülern positive Vorbilder liefern.

Der Unterricht an der Kreuzberger Schule ist geprägt von dem Leitgedanken, dass jedes Kind Stärken hat, die es zu fördern und zu entwickeln gilt. In den jahrgangsübergreifenden *Arena-Klassen* erarbeiten die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer individuellen Stärken und Interessen gemeinsam mit Lehrern und schulexternen Personen aus Kunst, Kultur, Medien o.ä. unterschiedliche Projekte. Im Bereich Medien werden Artikel für Berliner Zeitungen geschrieben, im Kulturbereich Ausstellungen organisiert etc. Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich damit eigene Wege in das gesellschaftliche Leben.

Dieser Ansatz der Einbettung des Unterrichts in den sozialen Raum wirkt sich als Begleiteffekt auch stärkend auf die Sprachfähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aus. Durch die realen Sprechansätze verstärkt sich der Anreiz, die deutsche Sprache sicher zu beherrschen oder ggfs. auch das Niveau der Herkunftssprache zu verbessern.

In der abschließenden Diskussion wurden folgende, besonders wichtig erscheinende, Punkte benannt, an denen Änderungen im schulischen Regelsystem nötig wären, um eine flächendeckende Übernahme der jeweiligen Ansätze zu ermöglichen:

- Die ungenügende pädagogische und fachliche Vorbereitung der Lehrer auf eine sprachlich, sozial und kulturell heterogene Schülerschaft – insbesondere die derzeitig mangelnde Vorbereitung der Lehrer auf den Umgang mit Sprache im Fachunterricht. Der Spracherwerb verläuft für die Migrantenkinder an den Schulen bislang in der Regel ungesteuert. Gezielte Hilfen erhalten sie meist nicht. Vor allem im Fachunterricht wäre eine kompetente Spracharbeit an der gesprochenen und geschriebenen Fachsprache in jeder Schulform und Schulstufe dringend notwendig. Dafür wird das Lehrpersonal bislang nicht ausgebildet. Entsprechender didaktischer Grundlagenunterricht sowie Förderdiagnostik sollten Eingang in die Lehrerausbildung finden.
- Der Mangel an Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien. Die bestehenden Lehrwerke aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache bzw. Deutsch als Zweitsprache passen mit ihrer Lehrbuchprogression nicht auf einen situativen, an der Interaktion zwischen Schüler und Lehrer orientierten Sprachunterricht. *Keines* der in Forum I vorgestellten Projekte arbeitet mit bestehendem Lehrbuchmaterial. Sowohl die Projekte des Förderunterrichts an den Universitäten als auch die Europaschule haben jeweils ihre eigenen Unterrichtsmaterialien entwickelt. In mühevoller Kleinarbeit geben sie ihre Kenntnisse in einzelnen Fortbildungsveranstaltungen an Lehrerinnen und Lehrer weiter. Eine systematische Verbreitung innovativer Lehrmethoden sollten Bestandteil von Aus- und Weiterbildung, aber auch des Materialangebots sein.
- Die bestehende Lehrer-Schüler Dualität. Merkmal aller vorgestellten innovativen Ansätze war die Öffnung der Lehrer-Schüler-Dualität: im Essener Konzept durch die Erweiterung des Lehrpersonals durch Studierende sowie die Verlagerung des Lernortes an die Universität, an der Europaschule durch die Internationalisierung des Unterrichts durch Austauschprogramme u. a. und an der Schule in Berlin-Kreuzberg durch die bewusste Integration Dritter in den Unterrichtsprozess. Die Öffnung des Unterrichts für den Sozialraum, die Zusammenarbeit mit Personen und Institutionen aus der Gesellschaft haben sich als überaus fruchtbar für das Unterrichtsklima, die Lernmotivation und die Lernprozesse erwiesen. Mit dem entsprechenden Bewusstsein, ließen sich auch im schulischen Regelsystem durch die Öffnung des Unterrichts relativ leicht schnelle Erfolge erzielen.
- Anerkennung und Wertschätzung *aller* Schülerinnen und Schüler in ihren jeweiligen Stärken – Förderung der muttersprachlichen Potentiale. In allen vier Projekten wird der Migrationshintergrund und die nichtdeutsche Herkunftssprache nicht als Defizit aufgrund geringerer Deutschkenntnisse gewertet, sondern als besonderes kulturelles und sprachliches Potential, das Eingang in den Unterricht findet und gezielt gefördert wird. Die Mehrsprachigkeit im Unterricht fördert die Übersetzungsfähigkeiten und Transferleistungen der Schülerinnen und Schüler. Es verhilft zu tieferem Verständnis der behandelten Sachverhalte und besserem Ausdrucksvermögen auch im Deutschen. Ein selbstverständlicher Umgang mit

Mehrsprachigkeit im Unterricht wäre auch für den schulischen Regelunterricht ein erstrebenswertes Ziel.

- Professionelle Migranten als Vorbilder. Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund oder auch professionelle Dritte im Unterricht dienen den Migrantenjugendlichen als Beispiele für mögliche Bildungserfolge. Die Erhöhung des Migrantenanteils unter dem Lehrpersonal an Schulen ist unabdingbares Element der Herstellung von Chancengleichheit.

Abschließend ist als Ergebnis der Diskussion festzuhalten, dass sich innere und äußere Strukturen bedingen. Die Änderungen im Inneren brauchen auch Änderungen im Äußeren. Die Möglichkeiten, schwierige Schüler innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems herabzustufen verhindern die optimale Förderung *aller* Kinder und die Nutzung *aller* Potentiale. Strukturelle Änderungen, die die Rahmenbedingungen zur Umsetzung innovativer Ansätze erleichtern, erscheinen somit im Sinne der Herstellung von Chancengleichheit dringend nötig.

Forum II

Öffnung der Schule – kommunale Netzwerke

Klaus Schäfer, Mitglied des Bundesjugendkuratoriums

Leipziger Thesen/Schule Jugendhilfe

I.

Die „Leipziger Thesen“ des Bundesjugendkuratoriums reihen sich ein in die aktuelle Diskussion über eine differenzierte und individuelle Bildungsförderung. Dabei setzt das Bundesjugendkuratorium an dem Grundverständnis eines erweiterten Bildungsbegriffes an, der

- Bildung als einen ganzheitlichen Prozess versteht, in dem auch die außerhalb von Schule erworbenen Kompetenzen und Fähigkeiten berücksichtigt und als Grundlage für Lernen und Entwicklung verstanden werden und
- die Chancen und Möglichkeiten einer individuellen Förderung insbesondere von benachteiligten Kindern und Jugendlichen vervielfacht und neue Optionen des Lernens und sozialer Gerechtigkeit eröffnet.

Eine zentrale Schlussfolgerung ist dabei, dass sich die aus der Pisa-Studie zu ziehenden Konsequenzen für die individuellen Bildungserfolge nicht ausschließlich auf die Institution „Schule“ in ihrer klassischen Verfasstheit konzentrieren dürfen. Im Mittelpunkt der Diskussion im Bundesjugendkuratorium steht deshalb die Auffassung, dass Bildung mehr als Schule ist, weil ein gelingendes Aufwachsen für alle Schülerinnen und Schüler auch auf außerschulische Lern- und Bildungsprozesse aufbauen muss.

II.

Die mit der Bildungsreform in den 70er Jahren verbundenen Bildungsziele sind nicht in dem gewünschten Maß erreicht worden. Dies gilt zwar nicht für den Ausbau des Zugangs zu weiterführenden Bildungsgängen und damit für die Verbesserung der Integration aller sozialer Schichten. Es gilt aber für das Ziel einer besseren Chancengerechtigkeit. Auch heute noch ist eine Benachteiligung nach sozialer Herkunft und kulturellem Hintergrund gegeben. Ganz besonders wird dies sichtbar in den Sonderschulen für Lernbehinderte und in Teilen der Hauptschulen.

III.

Trotz anzuerkennender vielfältiger Bemühungen von Schule und Schulträgern, neue Wege des Lernens zu erproben und Bildungsförderung auch für sozial benachteiligte Kinder zu intensivieren, ist offensichtlich, dass für diese Aufgabe ein neuer kompetenter Partner hinzukommen muss. Die Kinder- und

Jugendhilfe kann mit ihren spezifischen Erfahrungen und Kompetenzen sowie ihrem besonderen Bezug, z. B. zu Familien, zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen und zu Einrichtungen der beruflichen Bildung, ein wichtiger Integrations- und Stabilitätsfaktor sein. Dies geht nur durch ein vernetztes System der Erziehung und Bildung. In vielen Städten gibt es bereits erfolgversprechende und funktionierende Formen der Vernetzung und Verbundsysteme. Ihr Wirken ist jedoch bis heute noch sehr zufällig und hängt häufig von den handelnden Personen ab. Es fehlt an einer echten strukturierten und verbindlichen Form. Es ist notwendig, diese Zufälligkeit aufzulösen, denn nur durch eine ganzheitlich angelegte Bildung und Erziehung lassen sich erhebliche Bildungsgewinne für jeden Einzelnen – auch für Kinder mit Migrationshintergrund – erzielen.

IV.

Kinder aus sozial benachteiligten Schichten und Milieus bedürfen einer individuellen Förderung, die bei den Stärken der Kinder ansetzt und vor allem früh beginnen muss. Deshalb geht es nicht nur allein um eine kritische Reflektion schulischer Ansätze des Lernens in der Sekundarstufe I. Es geht insbesondere darum, bereits im Kindergartenalter einen individuellen Bildungsplan zu erstellen, der frühes Lernen ermöglicht und erfolgreiches Starten sichern hilft. Deshalb müssen ineinandergreifende Kooperationssysteme mit den unterschiedlichen professionellen Kompetenzen zu einem Ganzen zusammengeführt werden.

V.

Eine stärkere Verankerung und Verzahnung von Schule in einem örtlichen Netzwerk darf nicht dazu führen, dass die im außerschulischen Bereich i.d.R. vorhandene „Naturwüchsigkeit“ von Bildungsprozessen verloren geht. Vernetzung bedeutet daher nicht Verschmelzung oder die Dominanz von Schule. Dann würde man zwangsläufig Sinn, Bedeutung und Wirkung dieser Bildungsprozesse reduzieren. Gerade weil diese Prozesse nicht schulisches Lernen sind, haben sie ihre Wirkung entfalten können. Festzustellen ist, dass das Problembewusstsein in der Öffentlichkeit und der Politik, aber auch bei den Fachkräften für diesen Teil von Bildung gewachsen und der Gemeinwesenbezug von Schule anerkannt ist.

VI.

Eine übergreifende Verknüpfung der unterschiedlichen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen gelingt nur dann, wenn es nicht allein bei einer Kooperation bleibt. Um besonders für Kindern mit Migrationshintergrund eine individuelle Bildungsförderung zu erreichen, bedarf es eines stärkeren strukturellen Zusammengehens von Schule und Jugendhilfe. Hierzu gehört auch die Einflussnahme der Partner des Netzes auf Schule bzw. auf das Schulleben und umgekehrt. Die beste Voraussetzung hierfür würde eine Ganztagschule bieten. In ihr hätten die Akteure ihren Platz, es gibt es mehr Zeit für Kinder und

für ein positives Zusammenspiel von Unterricht, Jugendarbeit und Fördermaßnahmen. Diese Zeit ist für die individuellen Förderbedarfe des einzelnen jungen Menschen nutzbar zu machen. Durch eine systematische Bildungsförderung kann auf die Bedürfnisse einzelner Kinder und Jugendlichen und ihre biografischen und sozialen Hintergründe intensiver eingegangen und damit die ganzheitliche Entwicklung junger Menschen in den Blick genommen werden. Sie eröffnet zudem allen beteiligten Kindern und Jugendlichen, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern sowie den pädagogischen Fachkräften eine große Optionsvielfalt. Sie führt schulische und außerschulische Formen von Bildungs- und Erziehungsprozessen zusammen, ermöglicht die Einbindung sozialer, kultureller und sportlicher Organisationen, bezieht den sozialen Kontext der Kinder stärker mit ein und bietet so Grundlage und Zeit zur intensiveren Förderung individueller Begabungen.

VII.

Wenn die Bildungsförderung für alle Kinder optimiert werden soll – und dieses Ziel ist unstrittig –, kann dies nur durch ein Umdenken erfolgen, in dem ein neues Verständnis von Schule und somit eine neue Schule entwickelt wird. Es ist daher notwendig, Schule als einen Ort weiter zu entwickeln,

- an dem Schülerinnen und Schüler als mitwirkende Akteure in ihrer Subjektstellung anerkannt und beteiligt werden;
- der Fachkräfte unterschiedlicher Professionen und ihre spezifischen Kompetenzen zusammenführt;
- wo Eltern direkt an der Ausgestaltung des Schulalltags einbezogen werden,
- der sich selbst als aktiver Teil des Gemeinwesens versteht.

Das wird nur – oder jedenfalls leichter – in Form einer engeren Vernetzung von Schule in einem gesamten Gemeinwesen gehen.

Kooperation Schule-Wirtschaft: das Modell KURS-Köln, NRW

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich, Ihnen heute die Initiative KURS – **Kooperationsnetze Unternehmen der Region und Schulen** im Regierungsbezirk Köln vorstellen zu können.

KURS Köln ist ein Teil eines Netzwerks an der Schnittstelle Schule-Wirtschaft. Unser Konzept der systematischen Vernetzung von Unternehmen und Schulen wurde Mitte der 90er Jahre am Lehrstuhl für Chemiedidaktik an der Universität Düsseldorf entwickelt und vom Institut Unternehmen und Schule, einem eigens hierfür gegründeten Ableger der Universität Düsseldorf, zunächst mit den Arbeitgeberverbänden der chemischen Industrie umgesetzt. Durch die Kooperation mit den Industrie- und Handelskammern Köln, Bonn/Rhein-Sieg und Aachen ab 1999 wurde das Modell auf alle Branchen erweitert. Durch den im März 2003 geschlossenen Vertrag der Industrie- und Handelskammern mit dem Regierungspräsidenten Köln wurde KURS-Köln institutionalisiert. Aufgabe von KURS-Köln ist es, Unternehmen und Schulen in systematischen Lernpartnerschaften zusammenzuführen mit dem Ziel, die Qualität von Unterricht durch Praxisanbindung zu verbessern und durch bessere Passung zur Wirtschaft die Zugangschancen aller Schülerinnen und Schüler, auch benachteiligter SchülerInnen mit Migrationshintergrund, zu qualifizierter Ausbildung und Studium zu verbessern. Zur Zeit umfasst das Kooperationsnetz KURS Köln 120 Lernpartnerschaften.

Bevor die Vorteile systematischer und nachhaltiger Lernpartnerschaften insbesondere auch für die heute im Zentrum der Diskussion stehende Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund thematisiert werden, möchte ich Ihnen unser Konzept der Lernpartnerschaften vorstellen, an konkreten Beispielen seine Chancen und Möglichkeiten aufzeigen, unsere Arbeitsweise skizzieren und die Vorteile einer Professionalisierung der Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen für beide Partner im Einzelnen erläutern.

Lernpartnerschaften als Instrumente zum Wissenstransfer

Zunächst möchte ich kurz umreißen, was wir unter dem Begriff „Lernpartnerschaft“ verstehen: Lernpartnerschaften sind mit verschiedenen stabilisierenden Elementen versehene Kooperationsabsprachen zwischen je einem Unternehmen und einer benachbarten Schule. Sie beruhen auf sind systematischen, auf Dauer angelegten Beziehungen zwischen Schule und Partnerunternehmen, die in die Lage versetzt werden, sich zu selbst tragenden, selbst evaluierenden Einheiten zu entwickeln. Lernpartnerschaften werden über mehrere Jahre aufgebaut. Die Inhalte der Zusammenarbeit werden in einer Kooperationsvereinbarung festgehalten, die öffentlich und pressewirksam proklamiert und regelmäßig optimiert wird.

Wesentliche Elemente sind die praxisnahe Gestaltung des Normalunterrichts, die Beschäftigung mit Wirtschaftsthemen am Modell des Partnerunternehmens sowie die Berufsorientierung. Wissen aus dem Partnerunternehmen in die Schule, in die Fächer und in fächerübergreifende Projekte einfließen zu lassen eröffnet den SchülerInnen die Chance, ihr Wissen und Können durch Praxisbezug und Austausch mit Experten zu erweitern und zu überprüfen. Die Förderung der heute von Unternehmen geforderten Kompetenzen wie Fähigkeit zu selbstständigem Arbeiten, Kommunikations- und Teamfähigkeit führen letztlich zur Steigerung der Motivation. Schülerinnen und Schüler machen die Erfahrung, dass in der Schule erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten tatsächlich nützlich und in der beruflichen Praxis relevant sind. Angebote an die LehrerInnen in Form von Praktika oder Seminaren runden das Themenspektrum ab. Jede Kooperationsvereinbarung ist individuell den Ressourcen und Möglichkeiten der Partner angepasst. Die in mehrfachen Umläufen optimierten Kooperationsmaßnahmen werden als Routinen im Schulprogramm verankert und gehören somit zum Standard des Lehrplans. Damit ist das Konzept Antwort auf die bisher meist unzureichenden Ergebnisse sporadischer und punktueller Einzelinitiativen von Schule und Wirtschaft, die mit teilweise großem Aufwand betrieben sich kaum nachhaltig auf die Qualität schulischer Bildung ausgewirkt haben.

Die Zusammenarbeit von Schulen und Unternehmen in Lernpartnerschaften bringt Vorteile für beide Seiten. Zusammengefasst stellt sich dies folgendermaßen dar:

- Schulen profitieren, indem sie auf das Reservoir unterschiedlicher Kompetenzen des Partnerunternehmens zurückgreifen. Dieser Know-how-Transfer kann in erheblichem Maße zur einer Entwicklung von Schule beitragen.
- Die Unternehmen profitieren allgemein durch eine bessere Passung von Schule zur Wirtschaft und speziell durch den erleichterten Zugang zu geeigneten BewerberInnen für die Ausbildung. Darüber hinaus eröffnet die enge Kooperation mit Schule für viele Unternehmen interessante Möglichkeiten der Öffentlichkeitsarbeit und zum Dialog mit dem nachbarschaftlichen Umfeld.

Lernpartnerschaften sind denkbar als Vernetzung einer Schule mit einem Großunternehmen, oder einem mittelständischen Betrieb – oder einem Pool von kleinen und Kleinst-Betrieben. Letztere sind vor allem gefragte Partner für Haupt- und Realschulen. Unsere Initiative richtet sich an alle allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I und II und Berufskollegs.

Lernpartnerschaft konkret – Kooperation mit einem Produktionsunternehmen

Die in meinem weiteren Vortrag angeführten Beispiele sind, da sich die heutige Tagung auf die Sekundarstufe I bezieht, aus Lernpartnerschaften in diesem Bereich gewählt.

Aus der Lernpartnerschaft eines typischen mittelständischen Unternehmens, Familienbetrieb in der vierten Generation mit 450 MitarbeiterInnen und einer Gesamtschule im ländlichen Raum mit 850 Schülerinnen und 65 LehrerInnen, habe ich eine Maßnahmen im Fach Physik für die Jahrgangsstufe 10 ausgewählt, um Ihnen unsere Arbeitsweise vorzustellen.

Zu Beginn ihrer Kooperation stellten sich Schule und Unternehmen gemeinsam folgende Fragen:

- Wo findet sich Physik in einer Wellpappenfabrik?
- Wo findet sich Physik in einer Wellpappenfabrik für die Jgst. 10 und 11?
- Auf welches Vorwissen der SchülerInnen läßt sich aufbauen?
- Wie lassen sich typische Arbeitsweisen der Physik, wie Quantifizieren, Messen, Auswertung und Vergleich von Messergebnissen auch im Hinblick auf die Oberstufe einüben und vertiefen?
- Wo lassen sich gleichzeitig Elemente der Berufsorientierung einbinden, z.B. Einblick in moderne Ausbildungsberufe im Wellpappenwerk?
- Wie lassen sich dabei moderne Arbeitsformen wie selbstständiges Arbeiten und Teamarbeit fördern?

Die Auswahl fiel auf das Thema „Materialprüfung – Reiß- und Festigkeitsprüfung von Papier und Wellpappe“. Die Unterrichtsreihe wurde in einem Lernzirkel von sechs Stationen angelegt: Analog zu den im Prüflabor des Unternehmens eingesetzten Instrumenten wurden sechs Prüfstationen nachgebaut. In Gruppen führten die SchülerInnen die Versuche durch und zeichneten ihre Messergebnisse auf. Diese Ergebnisse verglichen sie dann mit vorliegenden Laborergebnissen des Unternehmens und siehe da, die Ergebnisse lagen erstaunlich nah an denen der professionellen Messungen. Die sich anschließende Betriebserkundung im Unternehmenslabor fand auf wesentlich höherem Niveau statt als im Rahmen üblicher Unternehmensbesichtigungen, wie sie die meisten Schüler ohne gezielte Vorbereitung erleben, da sie auf Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen aufbaute, die die SchülerInnen in der gemeinsamen praktischen Arbeit gewonnen hatten.

Ein weiteres Beispiele aus dieser Lernpartnerschaft:

Im Fach Technik wurde eine Zeichenutensilienbox für Lineal, Zirkel und Geodreieck, die in der Schule entwickelt und bisher im Unterricht aus Sperrholz gebaut wurde, nun mit Unterstützung des Unternehmens aus dem Material Wellpappe hergestellt. Dabei lernten die SchülerInnen die Verfahren Konstruieren mit CAD, Plotten, 4-Farbedruck und Kaschierung von Wellpappe kennen und teilweise selbst anwenden. Hier wäre als Erweiterung denkbar, die Fächer Sozialwissenschaften, Politik oder Deutsch einzubeziehen mit der Aufgabe, ein Marketingkonzept für dieses Produkt zu entwickeln und es am „Tag der offenen Tür“ der Schule für einen kleinen Betrag zum Verkauf anzubieten.

Ergänzend sei angeführt, dass die sehr engagierte Schule auch intensiven Austausch mit Eltern und dem benachbarten Umfeld betreibt. Im Rahmen

einer Veranstaltungsreihe „Schule im Dialog“ wurden die Ergebnisse der Zusammenarbeit nach einem ersten Jahr präsentiert und den Eltern und dem kommunalen Schulträger die Möglichkeit gegeben, sich mit VertreterInnen des Unternehmens und der Initiative KURS auszutauschen.

Fazit: Industrielle Fertigungs- und Prüfverfahren können in enger Zusammenarbeit mit einem Partnerunternehmen in angepasster Form nachvollzogen werden. Dies bringt eine deutliche Qualitätsverbesserung und Erweiterung schulischen Unterrichts. Die Handlungs- und Produktorientierung in Zusammenarbeit mit dem Partnerunternehmen führt zu einer deutlichen Motivationssteigerung bei den SchülerInnen, die erfahren, dass das, was sie im Unterricht lernen, tatsächlich in der Berufswelt gefragt ist.

Besonders im Hinblick auf das Thema der heutigen Tagung sei erwähnt, dass auch Auszubildende, die den SchülerInnen altersmäßig wesentlich näher sind als die häufig überalterten Lehrerkollegien, wertvolle Dienste in der Kooperation Schule-Wirtschaft leisten können. Wenn dies wie im Fall eines im Raum Bonn angesiedelten Schrumpfschlauchproduzenten ein Azubi mit Migrationshintergrund ist, der die SchülerInnen seiner ehemaligen Schule über seine Erfahrungen im Prozess der Berufsfindung informiert, sich mit ihnen über die Probleme beim Übergang von Schule zur Berufswelt austauscht, die betrieblichen Anforderungen und seinen Ausbildungsberuf vorstellt, dann zeigen sich hier die Potenziale von Lernpartnerschaften besonders deutlich. Hier lernen Schülerinnen und Schüler am Erfolgsmodell. Und das beteiligte Unternehmen profitiert schon allein dadurch, dass seine Azubis sich in der Präsentation im außerbetrieblichen Umfeld üben können.

Kooperation mit weiteren Branchen

Neben einer großen Anzahl von Produktionsunternehmen ist im KURS-Netzwerk eine Vielzahl von Branchen vertreten, Banken und Geldinstitute, Versicherungen, Energieversorgungsbetriebe ebenso wie Handelsgesellschaften.

Die Lernpartnerschaft der Gemeinschaftshauptschule Köln-Weiden und der Kaufhof AG soll Ihnen exemplarisch einen Überblick über die Chancen und Möglichkeiten eines systematischen Aufbaus der Kooperation von der 5. bis zur 10. Klasse geben:

- Sicherheitssysteme: Der Hausdetektiv stellt die Überwachungsmöglichkeiten und die Folgen eines Diebstahls dar (Jgst. 5);
- Wirtschaftslehre: Der Warenkreislauf am Beispiel des Kaufhofs (Jgst. 8);
- Verkaufsförderung: Beeinflussung durch Warenaufbau? – Wie arbeitet das Unternehmen, um das Konsumverhalten der Kunden zu verändern? (Jgst. 8);
- Betriebserkundung auf eigene Faust mit Vorbereitung anhand eines Betriebserkundungsbogens (Jgst. 8)
- Berufsbilder im Einzelhandel, der Kaufhof als Arbeitgeber, Aufstiegschancen (Jgst. 8 u. 9);
- Telefontraining (Jgst. 9);

Weitere Maßnahmen richten sich gezielt an SchülerInnen, die sich für das Partnerunternehmen als künftigen Ausbildungsbetrieb interessieren:

- Rechte und Pflichten eines Azubis (Jgst. 10);
- Bewerbertraining (Jgst.10).

Diese gemeinsamen Aktivitäten, die jeweils nach einem Durchlauf optimiert wurden, um sie genauer an die jeweiligen Altersgruppen und ihre Kenntnisse und Bedürfnissen anzupassen, sind mittlerweile Routinen. Die Kaufhof AG hat das in dem gemeinsamen Prozess mit der Hauptschule Köln Weiden erworbene Know-how in ein Programm umgesetzt, mit dem zur Zeit etwa 50 Filialen bundesweit mit benachbarten Schulen vernetzt werden. Dies zeigt, dass Unternehmen die Kooperation mit Schulen als Instrument ihres Ausbildungsmanagements nutzen.

1. Handwerk und Schulen

Im Netzwerk des Instituts UnS sind bereits seit geraumer Zeit Erfahrungen der Zusammenarbeit von Schulen und einer in einem Pool zusammengeschlossenen Vielzahl von Klein- und Kleinst-Betrieben gesammelt worden.

Zielgruppe dieser Zusammenschlüsse sind vorwiegend Haupt- und Realschulen. Die mehr auf Handwerksberufe ausgerichteten Kooperationen ermöglichen auch dieser Gruppe von Unternehmen mit sehr eingeschränkten personellen Ressourcen, sich in der Kooperation mit einer benachbarten Schule zu engagieren. Beispiele finden sich in den Regionen Mettmann und in Niederberg auf unserer Homepage (www.unternehmen-schule.de).

Einige Beispiele aus Lernpartnerschaften mit einem Maler- und Lackierer-Betrieb, einer Metzgerei und einem Metallbauer-Betrieb sollen Ihnen einen Einblick in das breite Themenspektrum der Zusammenarbeit mit dem Handwerk geben:

Der Maler geht mit Farbpaletten in die Schule, erteilt Unterricht zum Thema Farben, Farbenharmonie und Farbgestaltung, spricht über warme, kalte Farben und wo sie eingesetzt werden. Darüber hinaus ist auch das Fach Mathematik eingebunden zum Thema Farbmengenberechnung. Wenn dann auch noch ein Objekt, eine Wand, ein Klassenzimmer konkret gestaltet wird, haben die SchülerInnen vielseitige Aspekte des Berufs kennen gelernt. Ein Angebot zu schreiben wäre ein weiterer Schritt, in dem die erlernten Inhalte zusammengeführt werden.

„Wie wird Wurst überhaupt hergestellt und was macht ein Bio-Metzger anders als ein konventioneller Metzger“, diese Frage wird zu Beginn der Erkundung einer Metzgerei gestellt, bei der die SchülerInnen nicht nur aus erster Hand erfahren, worauf es bei der Wurstherstellung ankommt sondern auch selbst Würste produzieren.

Ein Metallbaubetrieb baute auf dem Schulhof einer benachbarten Hauptschule einen Wintergarten auf, SchülerInnen der Jahrgangsstufe 8 stellten

anhand des Modells Flächenberechnungen an, die Jgst. 10 erhielt die Aufgabe, ein Angebot zu berechnen.

Sie sehen anhand dieser Beispiele, in welcher Weise sich ohne großen Aufwand sinnvolle Praxisbezüge für schulischen Unterricht herstellen lassen.

Auch für Sonderschulen finden sich kooperationsbereite Partner: z.B. Gartenbaubetriebe, Stadtgärtnereien, Städtische Bauhöfe und Kantinen.

„FörderKURS“ für SchülerInnen mit Migrationshintergrund – ein Projekt in Kooperation mit dem Schulamt des Kreises Düren

Das folgende Modellprojekt ist auf die Bedürfnisse der SchülerInnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I zugeschnitten, deren Förderungsbedarf die heutige Tagung gewidmet ist. In Kooperation mit erfolgreichen Unternehmern und Arbeitnehmern mit ähnlichem kulturellen Background sollen Identität und Selbstbewußtsein der Schülerinnen und Schüler durch Lernen am Erfolgsmodell gestärkt und Integration gefördert werden. Stichpunkte in diesem Zusammenhang sind:

- Gezielte Förderung von SchülerInnen mit Migrationshintergrund durch Einbindung von UnternehmerInnen und ArbeitnehmerInnen ähnlicher Herkunft als Experten in den Unterricht;
- Einrichtung von Patenschaften für SchülerInnen mit erhöhtem Förderungsbedarf;
- Frühzeitige Beschäftigung mit dem Thema Berufswahl und die Möglichkeit, sich in verschiedenen Feldern auszuprobieren;
- Frühzeitiges Heranführen an Wirtschaftsthemen und unternehmerische Praxis durch Anbindung an konkrete Personen;

In diesem Rahmen läßt sich auch die Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler als besondere zusätzlich Kompetenz sinnvoll einsetzen und fördern.

Von diesem Projekt erwarten wir neben der speziellen Förderung der Schülerinnen und Schüler auch positive Auswirkung auf Anbindung und Integration der Unternehmen selbst, ein Thema, an dem den Industrie- und Handelskammern und Handwerkskammern gelegen ist: Heranführen der Betriebe an Ausbildung und stärkere Anbindung an die Kammern.

Lernpartnerschaften als Bausteine regionaler und überregionaler Kooperationsnetze

Nachdem ich Ihnen exemplarisch die Arbeitsweise der Lernpartnerschaften, den breiten Fächer der Themen, die Möglichkeiten zur Förderung von Migrantinnen und Migranten vorgestellt habe, möchte ich nun noch einen Einblick in die Kooperationsplattform KURS Köln geben und Perspektiven der künftigen Entwicklung aufzeigen.

Lernpartnerschaften sind Grundbausteine einer umfassenden Vernetzungslogistik von Schulen mit dem wirtschaftlichen Umfeld. Das Institut Unternehmen und Schule (UnS) hat Verfahren zu einer systematischen Vernetzung auf der Ebene der Regionen entwickelt, die den Austausch von Informationen, Materialien und Experten organisieren und durch Workshops Know-how und innovative Unterrichtsmaterialien zur Verfügung stellen. Internetpräsenz und Newsletter des UnS dienen als Plattform zum regionalen und überregionalen Austausch und als Informationsdrehscheiben. Die ursprüngliche Vorstellung, man brauche Partnerschaften nur anzuschließen, hat sich als Irrtum erwiesen. Wir haben im Laufe der Zeit festgestellt, dass sich die meisten Lernpartnerschaften nur dann stabilisieren und langfristig lebendig bleiben, wenn sie systematisch gepflegt und begleitet werden. Auch nach dreijährigem Aufbau mit jährlichen Optimierungsworkshops besteht Bedarf nach Begleitung und Austausch, Workshops zu kooperationsdidaktischen Themen und Foren zu erfolgreichen Kooperationsmaßnahmen.

Das Konzept wird auch in weiteren Regionen des Landes Nordrhein-Westfalens sowie in Kooperation mit dem Wuppertal-Institut für Klima, Umwelt und Energie mit Schwerpunkt Nachhaltigkeit unter der Bezeichnung KURS-21 in den Ländern Sachsen, Thüringen und Baden-Württemberg umgesetzt, so dass wir über Erfahrungen aus über 200 Lernpartnerschaften verfügen, aus deren Fundus unsere Partner schöpfen können.

Die zukünftige Entwicklung von KURS Köln

Die Institutionalisierung von KURS Köln durch die Zusammenarbeit mit der Bezirksregierung seit April 2003 eröffnet die Möglichkeit, die Vernetzung von Unternehmen und Schulen flächendeckend auszubauen. LehrerInnen aller Schulformen werden in Basisbüros, die bei den 12 Schulämtern im Regierungsbezirk eingerichtet werden, den Aufbau, die Begleitung und Betreuung von Lernpartnerschaften nach den von Institut UnS entwickelten Standards übernehmen. In diesem Konzept wurde unserem Büro mit Sitz in der IHK Köln die Rolle eines KURS-Zentralbüros übertragen. Seine zentralen Aufgaben sind die Qualifizierung der künftigen KoordinatorInnen der KURS-Basisbüros, der Aufbau eines Qualitätsmanagements, die überregionale Koordination der Basisbüros und der Öffentlichkeitsarbeit. Die erste Qualifizierungsschiene mit drei Schulämtern startete im Oktober 2003. Mit der endgültigen Stellenzuweisung durch die Bezirksregierung Köln werden demnächst Basisbüros bei den weiteren neun Schulämtern ihre Tätigkeit aufnehmen. Ziel ist, letztendlich jede Schule mit einem benachbarten Unternehmen oder einem Unternehmenspool zu beiderseitigem Nutzen zu verbinden. KURS-Basisbüros als Kompetenzzentren entstehen vor Ort, die alle interessierten Kräfte einbinden und bündeln sollen: Handwerkskammern und Kreishandwerkerschaften vor allem, um Partner für Haupt- und Realschulen zu rekrutieren, Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden, Initiativen zur Förderung von Migrantinnen und Migranten, die in NRW bei den Kommunen angesiedelten Regionalstellen Frau und Beruf ebenso wie soziale Einrichtungen, Krankenhäuser, Sozialstationen und Seniorenheime. Insgesamt werden

durch Land und Kommunen für die KURS-Basisbüros Personalressourcen in Höhe von 360.000 EUR jährlich zum Ausbau der Zusammenarbeit Schule Wirtschaft freigestellt – ein stattlicher Betrag, der Schulen und Unternehmen gleichermaßen zu Gute kommt.

KURS Köln, gestartet als Initiative der Wirtschaft zur Verbesserung schulischen Unterrichts durch enge Verzahnung von Schule und benachbarten Unternehmen, ist heute im Regierungsbezirk Köln eine Institution, die unter Federführung der Bezirksregierung Strukturen zum flächendeckenden Ausbau und zur weiteren Optimierung der Zusammenarbeit Schule-Wirtschaft legt. Damit ist ein neues Kapitel der Entwicklung von Schule und der Sicherung der Wirtschaftsstandort aufgeschlagen. Unserem Ziel, die Qualität von Unterricht in Kooperation mit der Wirtschaft zu verbessern und somit die Zugangschancen aller, auch benachteiligter SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu qualifizierter Ausbildung und Studium zu verbessern, sind wir damit einen großen Schritt nähergekommen.

Alle Akteure an der Schnittstelle Schule-Wirtschaft sind eingeladen, auf der Plattform KURS gemeinsam die Entwicklung der Kooperationsnetze Schule-Wirtschaft voranzutreiben.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit.

Weitere Informationen:

KURS-Köln c/o IHK Köln, Unter Sachsenhausen 10–26, 50667 Köln

eMail: rosi.jaax@unternehmen-schule.de

www.unternehmen-schule.de

Marianne Braucks-Rochlitz, Bezirksregierung Lüneburg, Fachberaterin für „Interkulturelle Bildung und Unterricht für ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler“

Schulpraxis

Zum Thema „ Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe 1“ möchte ich ihnen ein Beispiel aus der Region Lüneburg vorstellen.

Ich möchte ihnen kurz meine Aufgaben als „Fachberaterin für Interkulturelle Bildung und Unterricht für ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler“ (FB IKB) darlegen sowie meine Arbeitsbereiche in der Hauptschule Stadtmitte in Lüneburg.

Die Netzpartner für die Förderung der Migrantinnen und Migranten und zwei Beispiele aus der Arbeit dazu werde ich ihnen vorstellen. Darüber hinaus werde ich die Arbeit an der Hauptschule Stadtmitte und die Erlasslage für die Schulische Förderung genauer betrachten.

Zu meinen alltäglichen Aufgaben gehört die Arbeit mit ausländischen und ausgesiedelten Schülerinnen und Schüler, die ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland gekommen sind. Ich unterrichte Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Förderklassen, deren Struktur ich ihnen später erläutern werde, sowie Arbeit – Wirtschaft (Arbeitslehre) und Hauswirtschaft in Regelklassen.

Als Fachberaterin berate ich Kolleginnen und Kollegen im Landkreis Lüneburg, der nördlich bis an die Elbe reicht, bis in das Amt Neuhaus. Im Südwesten bis Amelinghausen und östlich bis Dahlenburg. Die Beratung umfasst bei DaZ Fragen bezogen auf den Inhalt des Faches, Material – Hinweise, Fragen zu den Erlassen und häufig nach den Möglichkeiten der Förderung nach dem Garantie-Fond. Es geht um Sprachfeststellungstests in der Muttersprache/Herkunftssprache, Herkunftssprachlichen Unterricht sowie Abschlussprüfungen in der Herkunftssprache im Rahmen der Abschlussprüfungen nach der Klasse 9 und 10.

Ich arbeite eng mit Muttersprachlichen Lehrkräften zusammen bezüglich ihres unterrichtlichen Einsatzes bei rückgängigen bzw. steigenden Schülerzahlen. Zur Zeit leite ich eine 10-teilige Weiterbildungsmaßnahme zum Thema „Muttersprachlicher Unterricht im Kontext Interkultureller Bildung“ in Lüneburg.

Einen großen Umfang meiner Arbeit nimmt die Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, zum Zweck der Koordinierung von Förderung für Migrantinnen und Migranten und Migranten, ein.

Netzpartner in Lüneburg und Umgebung

Innerhalb Lüneburgs besteht eine Zusammenarbeit bei der Zuführung von neuen Schülerinnen und Schüler an die HS – Stadtmitte. Stadt-Schulen,

die keine besondere Sprachförderung durchführen, das Diakonische Werk, die Arbeiter Wohlfahrt, die Gemeinschaftsunterkunft für Asylbewerber, das Sozialamt, der Ausländer Beirat und Amnesty international schicken junge Migrantinnen und Migranten zur Beschulung an unsere Schule.

Aus dem Landkreis weisen uns die Schulen ohne eigene Sprachförderung ebenso wie die Samtgemeinden und die Kirchengemeinden Schülerinnen und Schüler zu.

Bei der Schullaufbahn-Beratung arbeiten wir mit den Koordinatoren und Sozialpädagogen der Berufsbildenden Schulen, dem Netzwerk-Start der AWO und den Sozialpädagoginnen der Gemeinschaftsunterkunft zusammen.

Bei der außerschulischen Förderung und der Hausaufgabenhilfe besteht die Verbindung zur AWO, die Honorarkräfte über den Garantie-Fond beschäftigt, und zu Kirchengemeinden, die in diesem Bereich tätig sind.

Ich möchte ihnen an zwei Beispielen die Zusammenarbeit darstellen und die Unterschiede der verschiedenen Migranten-Gruppen aufzeigen.



Beispiele der Zusammenarbeit:

HS – Stadtmitte mit außerschulischen Einrichtungen

<p><u>Migrantin und Migrant</u> in der <u>Gemeinschaftsunterkunft</u> Wohnen in Zwei-/ Mehrbettzimmern</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Sozial-Pädagogin</u> begleitet SchülerIn zur Anmeldung in die Förderklasse• Bietet Hausaufgaben-Hilfe am Nachmittag an• „Kontrolliert“ den Schulbesuch• Bietet Beratung und Hilfe bei weiteren Schulwechseln an <p><u>Sozialamt</u> stellt Schulmaterial bereit; finanziert Schulische Unternehmungen</p> <p><u>AWO und Untergruppen</u> beraten und unterstützen bei der Auswahl von Schulplätzen bzw. Ausbildungsplatz-Suche, Bewerbungen</p> <p><u>Ausländer-Beirat</u> informiert über Rechte und Möglichkeiten in Lüneburg/BRD bietet Deutschkurse an</p>	<p><u>Aussiedlerin und Aussiedler</u> in Lüneburg und Umgebung Zuweisung in eine <u>Übergangswohnung</u>/Wohnen bei der Familie</p> <ul style="list-style-type: none">• <u>Diakonisches Werk/AWO</u> wird direkt aufgesucht; bei größeren Sprachdefiziten Empfehlung an die HS-Stadtmitte• Evtl. Begleitung zur Anmeldung• Betreuung und Beratung in allen Lebenslagen• Durchführung von Garantie-Fond-Förderung (z. Zt. noch)• Beratung und Hilfe bei weiterem Schulbesuch oder Schulwechsel <p><u>Sozialamt</u> stellt Schulmaterial bereit; Mittel für die Garantie-Fond-Förderung</p> <p><u>Kirchengemeinden</u> stellen Hausaufgaben-Hilfe, zusätzlichen Deutschunterricht, soziale Betreuung</p> <p><u>Einzel-Personen</u> bieten Unterstützung in sozialen Belangen</p> <p><u>Private Institute</u> zusätzlicher Deutschunterricht</p>
---	---

Die Schülerschaft der Förderklassen setzt sich aus Asylbewerberinnen und Asylbewerber und Aussiedlerinnen und Aussiedler und Aussiedler zusammen.

Das erste Beispiel stellt eine Asylbewerberin und Asylbewerber vor:

Migrantinnen und Migranten werden in Lüneburg zur Zeit in einer Gemeinschaftsunterkunft, dem „Internationalen Haus“ am Meisterweg untergebracht. Sie leben dort entweder mit der Familie oder allein stehend in Zwei- oder Mehrbettzimmern.

Die Sozialpädagogin begleitet die Schülerin und Schüler zur Anmeldung für die Förderklassen in die HS-Stadtmitte. Sie bietet Hausaufgaben-Hilfe am Nachmittag an und betreut den Schulbesuch der SchülerIn. Die Schule wird

bei Krankheiten oder Fehlzeiten informiert. Beim Schulwechsel bietet sie, in enger Absprache mit den Klassenlehrerinnen, ihre Hilfe und Begleitung an.

Das Sozialamt stellt die Mittel zur Erstausrüstung der Schülerin und Schüler bereit und folgend auch Gelder für Schulfahrten und so weiter.

Die AWO und ihre Untergruppen werden von den Migrantinnen und Migranten und Migranten aufgesucht, wenn sie sich besser in Lüneburg auskennen. Dort erhalten sie Beratung und Unterstützung bei den Übergängen aus den allgemeinbildenden Schulen in die Berufsbildenden Schulen. Bei der Suche von Ausbildungsplätzen umfasst die Unterstützung die Hilfe bei der Anfertigung der Bewerbungsschreiben bis hin zur Kontaktaufnahme zu den Betrieben.

Der Ausländer Beirat informiert die Migrantinnen und Migranten über Rechte und Möglichkeiten in Lüneburg und Deutschland insgesamt. Er bietet aber auch Deutschunterricht an.

Das zweite Beispiel zeigt eine Aussiedlerin und Aussiedler, die in Lüneburg oder Umgebung in einer Übergangswohnung lebt und in der Regel zusammen mit der Familie nach Deutschland eingereist ist. Hier ist ein umfangreiches Netzwerk aktiv.

Das Diakonische Werk oder die AWO wird als Beratungsstelle frühzeitig aufgesucht. Neben einer allgemeinen Unterstützung empfiehlt die jeweilige Institution, bei entsprechenden Sprachdefiziten, den Besuch der Förderklasse in der HS-Stadtmitte. Zum Teil werden die Familien zur Anmeldung begleitet, sofern die Schule keine Dolmetscher stellen kann.

Speziell die AWO führt Förderunterricht aus Garantie-Fond-Mitteln mit Honorarkräften durch. Es findet eine intensive Begleitung aller Schritte bei möglichen Schulwechseln statt, ebenfalls die Beratung und Unterstützung im Berufswahl- und Bewerbungsverfahren.

Das Sozialamt stellt, wie bei Asylbewerbern, die schulische Grundausrüstung zur Verfügung. Weiter ist es für die Gewährung der Garantie-Fond-Mittel zuständig.

Aussiedler bekommen über Kirchengemeinden auf Wunsch zusätzlichen Deutschunterricht, Hilfe bei den Hausaufgaben und soziale Betreuung. Der Helferinnen- und Helfer-Kreis rekrutiert sich aus der Gruppe der Aussiedler sowie der Gemeindeglieder. Darüber hinaus bieten sich Einzelpersonen des Wohnortes zur Unterstützung im Alltag an.

Bei entsprechendem Anspruch der Eltern besuchen Schülerinnen und Schüler, nach relativ kurzer Verweildauer in Deutschland, am Nachmittag oder Abend an privaten Instituten zusätzliche Deutschkurse.

Alle Institutionen, mit Ausnahme der Privatlehrinstitute, stehen in regelmäßigem Kontakt miteinander, so dass Nachfragen und Abstimmungen bei auftretenden Problemen oder in Beratungssituationen kurzfristig möglich sind.

Es ist festzustellen, dass für Aussiedlerinnen und Aussiedler ein größerer Helfer-Pool zur Verfügung steht. Asylbewerbern durch geringere Mittel-Bereitstellung auch im geringeren Umfang Hilfsmöglichkeiten angeboten werden können.

Hauptschule Stadtmitte, Lüneburg

Ganztagsschule, „ Die Hauptschule am Wasserturm“, Mitarbeitende Unesco-Projektschule

Zurzeit besuchen 269 Schülerinnen und Schüler die Schule. Davon sind 48 ausländischer Herkunft und 32 Aussiedler.

Die Herkunftsländer der ausländischen Schülerinnen und Schüler sind: Afghanistan, Armenien, Bulgarien, Dagestan, El Salvador, Georgien, Griechenland, Irak, Kosovo, Polen, Philippinen, Serbien, Sierra Leone, Syrien, Sri Lanka, Tschetschenien, Türkei, Vietnam.

Die Schule ist in den Schuljahren 7–9 dreizügig, im Jahrgang 10 zweizügig und in den Förderklassen dreizügig.

Seit 1989 ist die HS-Stadtmitte Ganztagsschule. Die Unterrichts- und Betreuungszeit dauert von 8.00 bis 16.00 Uhr an fünf Tagen der Woche. Mittwoch Nachmittag wird Regelunterricht durchgeführt, an den anderen Tagen gibt es AG- Angebote, z. Zt. 27: Badminton, Basketball, Billard, 2x Fußball, Kanu, Volleyball, Schulband, Disco, 2x Gartenbau, Gitarre, Kunst, Mofa, Mädchengruppe, Cafeteria, Schulzeitung, Unesco-Gruppe, 3x Computer, Schreibmaschine, Selbstvertrauen und Selbstbehauptung, Spanisch, Wasserturm, Wasseruntersuchungen, Fahrrad/Werken.

Thematische Arbeitsschwerpunkte:

Agenda 21

– Die Themen Wasser und Mülltrennung/Energieeinsparung werden in allen Jahrgängen behandelt.

Unesco-Projektarbeit

– An der Arbeit sind alle Jahrgänge beteiligt. Es bestehen Schulpartnerschaften mit Brasilien, Indien, Südafrika. Mit Südafrika wird auch Schüleraustausch praktiziert.

Wasserturm (ein Industriedenkmal auf dem Schulgelände)

– Die Ausbildung zu Wasserturm-Führern findet im Wahlpflicht-Kurs der Klasse 9/10 statt.

Förderklassen DaZ – Deutsch als Zweitsprache

Hier unterrichten Kolleginnen und Kollegen, die in DaZ ausgebildet sind, über Erfahrung in der Beschulung ausländischer Menschen im außerschulischen

Bereich verfügen, die Fakultas in einer Fremdsprache besitzen oder bereit sind, Schülern ohne Deutschkenntnisse adäquat zu begegnen.

Das Ziel der Arbeit in den Förderklassen ist es, die Deutsche Sprache intensiv zu lehren und lernen, um die Integration der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache in die Regelklassen der HS-Stadtmitte bzw. anderer Schulformen in Lüneburg zu ermöglichen.

Bei Neuzuwanderern ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen ist die Verweildauer in der Förderklassen, je nach Lernfortschritten, 1–2 Jahre.

Dann erfolgt der Übergang in die Regelklassen. Hier jeweils in die Klasse, die im Herkunftsland zuletzt besucht wurde.

Besonderheit dieser Klassen:

Die Schüler werden zu jedem Zeitpunkt des Schuljahres in die Klassen aufgenommen. Die Förderung erfolgt durch Binnendifferenzierung bzw. durch Kleingruppenunterricht. Dies wird durch zeitweilige Doppelbesetzung des Unterrichtes sowie den Einsatz von Muttersprachlichen Lehrkräften in der Förderung ermöglicht.

Innerhalb des Schuljahres werden bei ausreichender Kapazität auch Schülerinnen und Schüler aufgenommen, die älter als Schüler der SEK I sind.

Die Schülerschaft der Förderklasse ist altersheterogen zusammen gesetzt. Im Extremfall zwischen 12 und 18 Jahre.

Besonderheit unserer Schule:

Ausländische und ausgesiedelte Schüler werden bei der Teilnahme am WPK-Wasserturm dazu ausgebildet, die Führungen in ihrer Herkunftssprache durchzuführen.

Die Integration verläuft so erfolgreich, dass Klassen- und Schülersprecherinnen/-sprecher häufig Migrantinnen und Migranten sind.

Bemerkungen zur Effektivität der Förderklassen

Ein einjähriger Besuch einer Förderklasse befähigt die meisten Schülerinnen und Schüler zur Mitarbeit in der Regelklasse. Schülerinnen und Schüler benötigen in der Regel noch zwei weitere Jahre der Sprachentwicklung, um z. B. Schulbuchtexte selbständig er- und bearbeiten zu können. Bei leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler, die die Realschule oder das Gymnasium besuchen, kann dies eher erreicht werden.

Im HS-Bereich kommt es häufiger vor, dass die Schülerinnen und Schüler im ersten Jahr in der Regelklasse aufgrund geringer Sprachkenntnisse noch nicht benotet werden können. Alle Schülerinnen und Schüler verfügen aber, im Vergleich zu Mitschülerinnen und Mitschüler, über gute grammatikalische Kenntnisse.

Aus der Hauptschule werden überalterte Schülerinnen und Schüler z.T. ohne Schul-Abschluss in die Berufsbildenden Schulen überwiesen.

Beim Verbleib in der HS-Stadtmitte erreichen Migrantinnen und Migranten, aus den Förderklassen, in der Regel gute Abschlüsse. Dies ist dann möglich, wenn sie zumindest die Klassen 9 und 10 durchlaufen haben.

Arbeitsgrundlage:

Erlass d. MK vom 03.02.1993¹⁸

Besondere Fördermaßnahmen:

1. Förderklassen:
Schülerzahl 10–16; Stundenzahl 22 Wochenstunden + x (HS 29/30Std.)
2. Förderkurse „DaZ“:
Schülerzahl min. 4; Stundenzahl 8 WoStd.+ x
3. Förderunterricht Deutsch/Fremdsprachen
Schülerzahl –8; Stundenzahl min. 5 WoStd. 1. Jahr; 4 WoStd. 2. Jahr.
4. betrifft die Grundschulen
5. Besondere Eingliederungshilfen an Schulen mit hohem Ausländeranteil.
Bei mehr als 20 % Migrantenschülern und einem vorhandenen Förderkonzept gibt es zusätzliche Lehrerstunden.

Durchführung von Sprachfeststellungsprüfungen: Die Leistungen der Muttersprache können anstelle der ersten Pflichtfremdsprache anerkannt werden.

Muttersprachlicher Unterricht kann erteilt werden.

Anerkennung des Schulabschlusses / Gleichwertigkeitsbescheinigung

Bereits im Ausland erworbene Schulabschlüsse können als gleichwertig anerkannt werden.

Die inhaltliche Arbeit muss sich an den Rahmenrichtlinien „DaZ“ von 2002 orientieren. „Jede Schule, die Kinder nichtdeutscher Erstsprache beschult, hat die Aufgabe, ein schuleigenes Konzept zur Sprachförderung zu entwickeln, um die Kontinuität und Effektivität der Fördermaßnahmen sicherzustellen und sie mit außerschulischen Maßnahmen koordinieren zu können. Die dazu notwendigen Rahmenvorgaben werden in gesonderten Erlassen festgelegt.“¹⁹

Zukunftsperspektiven:

Aufgrund derzeit durchgeführter Kürzungen und Streichungen öffentlicher Mittel sowie der ungeklärten Situation nach Wegfall der Garantie-Fond-Mittel wird es größere Probleme in der außerschulischen Förderung geben.

¹⁸ Erlass des Niedersächsischen Kultusministeriums vom 03.02.1993, im Schulverwaltungsblatt SVBL 2/93

¹⁹ Niedersächsisches Kultusministerium, Rahmenrichtlinien „Deutsch als Zweitsprache“, Seite 10, Hannover 2002

Die Beratungsangebote werden für junge Migrantinnen und Migranten weiterhin möglich sein.

Im schulischen Bereich werden zur Zeit die Angestelltenverträge der Muttersprachlichen Lehrkräfte überprüft und einige nicht verlängert.

Durch die Forderungen der Rahmenrichtlinien DaZ erhoffe ich mir eine Verbesserung der Qualität der Sprachförderung.

Durch Qualitätssicherungsstandards sollen die Fachberater besser arbeiten (können).

Schule im Netzwerk

Wenn man sich das Modell eines Netzes zu Hilfe nimmt, um mehrschichtige kommunikative Kontakte zu beschreiben, dann kann man es erst einmal mit unseren allgemeinen Erfahrungen verknüpfen und zwei grundsätzliche Standpunkte definieren:

Das Netz in dem man sich geborgen fühlt, wie in einer Hängematte; und das Netz, in dem man gefangen ist wie in einem Fischernetz.

Ob es das eine oder das andere Netz ist das wir wollen, bestimmen wir zu jedem Zeitpunkt seiner Entwicklung selbst. Ein gut funktionierendes Netzwerk sollte immer beide Aspekte berücksichtigen. Einerseits sollte unsere Einrichtung davon profitieren und andererseits sollte es uns auch verpflichten den anderen Mitwirkenden unser know-how zur Verfügung zu stellen. Einseitige Partizipationen belasten eine Partnerschaft und wirken Motivationshemmend, wodurch der reale Nutzen der Verbindung hinter seinen Möglichkeiten zurück bleibt.

Betrachten wir das Netz aus der Sicht einer Schule.

Sie kann auf verschiedenen Ebenen in Netzwerke eingebunden sein oder sich als zentralen Knoten in einem Netzwerk sehen. So können auf eine der Ebenen der Schüler, der Lehrer und der Schulleitung unabhängig voneinander Netzwerke bestehen. In der Regel jedoch sind Verknüpfungen auf mehreren Ebenen wirksam. Unter Netzwerkverknüpfungen sind hier Verbindungen zu folgenden Körperschaften gemeint:

- Institutionen der öffentlichen Verwaltung – z. B. Familienfürsorge, Jugendamt, Jugendpsychiatrischer Dienst, Jugendvollzugshilfe,
- Firmen – z. B. Handwerks- und Industriebetriebe, Einzelhandel,
- Verbände – Innungen, Arbeitgeberverbände, Kammern,
- Freie Träger – z. B. AWO, Nachbarschaftsheime, DRK,
- Stiftungen – z. B. Initiative D21, DkuJS, Robert-Bosch-Stiftung,

Gleich auf welcher Ebene man ein Netzwerk anknüpft, muss man sich über seine Zweckbestimmung im Klaren sein. Folgende Zwecke sind z. B. für unsere Schule von zentraler Bedeutung gewesen.

- Als wichtigstes ist der Informationsaustausch zu nennen. Wie gehen andere Schulen mit gleichen Problemen um, welche Lösungen haben sich bewährt, welche Irrwege können wir vermeiden.
- Für einige Projekte benötigten wir konkrete Hilfestellungen. Es musste in größerem Umfang etwas geschweißt werden, wir brauchten eine Verglasung, oder wir benötigten Geld für eine Computerausstattung.
- Unser Projekt „Produktives Lernen“ benötigt nach seiner Schulversuchsphase ein längerfristiges Sponsoring. Der zusätzliche finanzielle Bedarf für

dieses Projekt kann nicht aus dem regulären Haushalt der Schule gedeckt werden.

- Für unsere Schülerinnen und Schüler sind Verknüpfungen mit Realitätserfahrungen von besonderer Bedeutung. Oft wird ihnen erst mit der Konfrontation der Arbeitswelt deutlich, wozu sie viele Bildungsinhalte benötigen. Über Praktika erzielen wir eine höhere Leistungsbereitschaft und die Entwicklung von Zielvorstellungen für die individuellen Lebensplanungen der einzelnen Schüler.

Netzwerk Innovative Schulen

Ein erstes Beispiel. Vor einigen Jahren wurde von der Bertelsmann-Stiftung das Netzwerk „Selbstwirksame Schulen“ eingerichtet. In Berlin umfasste es fünf Schulen, wovon eine die zentrale Modellschule war. Innerhalb der aktiven Phase dieses Netzwerkes haben die verschiedenen Schulen aus dem Oberschulbereich ihre Erfahrungen ausgetauscht und den anderen Schulen ihre speziellen Konzepte zu Problemlösungen nahegebracht. Dies war für unsere Schule, auf der Ebene der Schulleitung, eine außerordentliche kreative Phase. Anregungen und Erfahrungen aus den anderen Schulen konnten zum Teil auf unsere Schulen übertragen werden. Eine Innovation war z. B. die Einrichtung eines Schüler-Kiosks. Die Erfahrungen der anderen Schulen haben uns vor einer Reihe von Anfangsproblemen bewahrt, so dass wir eine reibungslose Startphase mit unserem Kiosk hatten.

Zum Zwecke der Eröffnung des Kiosks wurde noch ein weiterer Kontakt geknüpft, der von vornherein zeitlich begrenzt angelegt war. Wir hatten eine Vereinbarung mit der Don Bosco-Stiftung, die im Bereich der Metallverarbeitung ausbildet. Die Auszubildenden fertigten ein Stahlgerüst für den Kiosk an. Im Anschluss daran haben Schüler einer Berufsfachschule die Verglasung des Kiosks durchgeführt. Das Glas selbst war die Spende der Berliner Glasfirma Bartelt und Sohn.

Auch nachdem das vom Bertelsmann geförderte Netzwerk abgelaufen war, blieben die persönlichen Kontakte der Schulleitungen untereinander so weit bestehen, dass wir bei spezifischen Fragen problemlos aufeinander zugehen können.

Produktives Lernen

Als ein weiteres Netzwerk könnte man den Schulversuch „Produktives Lernen“ an unserer Schule begreifen, der durch seinen Ansatz eine weitergehende Vernetzung nach sich zieht. Der Schulversuch wurde begleitet von dem Verein „Institut für Produktives Lernen in Europa“ und umfasste acht Schulen in Berlin. Das Institut stellte eine ständige begleitende Fortbildung der Pädagogen in diesem Projekt zur Verfügung und initiierte auch auf der Schulleiterebene einen Erfahrungsaustausch. Hinzu kam, dass für Schüler ein Austauschprogramm stattfand, das über die Ländergrenzen hinaus durchgeführt wurde. Außerdem wurde einmal jährlich ein mehrtägiger Kon-

gress durchgeführt, auf dem sämtliche beteiligten Pädagogen aus den Europäischen Ländern anwesend waren.

Hier war ein Teil unserer Schule Bestand eines Internationalen Netzwerkes. Die Kontakte waren so intensiv, dass sie auch nach dem Auslaufen des Schulversuches weiterhin aufrecht erhalten bleiben. Ein Schüler z. B., der im letzten Sommer das Projekt verlassen hat, begann eine Lehre in New York. Dort hatte er während der Teilnahme an einer speziellen U.N. Konferenz Freunde aus anderen Schulprojekten gefunden.

Das Projekt selbst umfasst die Schuljahre neun und zehn. Die Schuljahre sind in Trimester eingeteilt und bestehen in ihrem Kern aus drei vierteljährigen Praktika an jeweils drei Tagen in der Woche. Der Theoriekomplex des Unterrichts gliedert sich in einer Erschließung des Praxisplatzes, der Kommunikationsgruppe und den thematischen Gruppen Natur und Technik, Englisch, Mathematik und einem Wahlpflichtfach.

In diesem Projekt werden vor allem Schülerinnen und Schüler aufgefangen, die über einen stärkeren Praxisbezug besser an Lerninhalte herangeführt werden können und einem Schulbesuch oft generell distanziert gegenüber standen. Die Erfolge der letzten Jahre haben diesen Schulversuch zu einem festen Bestandteil in der Schulgesetzgebung werden lassen.

Berufsorientierung

Ein weiterer großer Zweig unseres schulischen Schwerpunktes Berufsorientierung ist die Zusammenarbeit mit dem Freien Träger der Berufsausbildung BBW. Gemeinsam mit diesem Träger organisieren wir zusätzliche Praktika. In Berlin ist in der Klasse 9 für die Hauptschule ein dreiwöchiges Betriebspraktikum vorgesehen und in Klasse 10 kann ein zweiwöchiges Sozialpraktikum durchgeführt werden. Wir führen zusätzlich in der Klassenstufe 8 Kurzpraktika durch, genauso wie ergänzend in den Klassenstufen 9 und 10. Gleichzeitig knüpfen wir über die Kurzpraktika Kontakte zu Firmen an, die allein nicht in der Lage sind, auszubilden und die dann in Kooperation mit dem Freien Träger Verbundausbildungsplätze anbieten können. Über diese Schiene gestalten sich noch mehrere effektive Verbindungen, die dann auch zu einzelnen Aktionen führen könnten: Bewerbungstrainings, Firmenbesichtigungen, Ausstellungen, Zusammenarbeit mit anderen Freien Trägern etc..

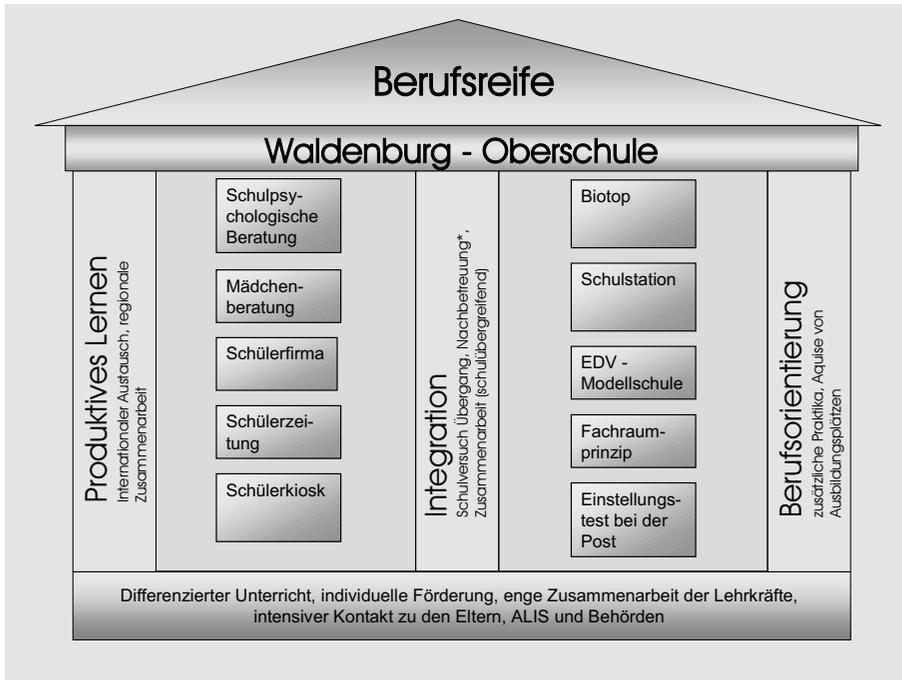
Integration

Dieser Zweig ist vor allem die Folge einer Teilnahme an einem weiteren Schulversuch. Seit unsere Schule Integration mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durchführt, nehmen wir auch an einem Schulversuch zur Verbesserung der beruflichen Integration dieser Kinder teil. Über die Teilnahme an diesem Schulversuch sind den beteiligten Kolleginnen und Kollegen bestimmte Voraussetzungen zur Grundlagenbildung für eine effiziente Berufsorientierung klargeworden. Dieser Schulversuch hat außerdem wieder eine Reihe von intensiven Kontakten zu anderen Schulen mit sich gebracht.

Über die vielfältigen Kontakte zu anderen Schulen erzeugt die Schule nach außen hin eine gewisse Signalwirkung. D. h., Schulen, die sich im Netzwerk bewegen, haben für andere Einrichtungen auch eine größere Attraktivität als isolierte Schulen. Kontakte können auch ohne eigenes Zutun zustande kommen.

Die Kontakte sollten nicht beliebig geknüpft werden, sondern sich zielgerichtet am Schulprofil orientieren. Hilfreich zur Aufrechterhaltung eines Netzwerkes sind regelmäßige Treffen mit einem begrenzten Personenkreis.

Abschließend ist zu sagen, dass Kontakte zu einzelnen Institutionen oder der Kontakt zu Netzwerken kein Selbstzweck sein darf. Es muss ständig überprüft werden, inwieweit Nutzen und Aufwand in einem ausgewogenen Verhältnis stehen. Außerdem sollte klar definiert sein, welche Personen für die Aufrechterhaltung dieser Kontakte verantwortlich sind. Wenn sich eine Verknüpfung als nicht mehr sinnvoll herausstellt, sollte man den Mut haben, diese auch zu beenden und die notwendigen Kraftreserven an dieser Stelle nicht weiter investieren. Jeder Kontakt muss letztendlich dazu dienen, das Kerngeschäft von Schule zu verbessern, wenn es heißt, den Unterricht, die Lernprozesse für die einzelnen Schüler zu effektivieren und zu stabilisieren.



Ständige Zusammenarbeit	
bbw	Berufsvorbereitungs- u. Ausbildungswerk
BIBEG	Betreiben der Schulstation und des Kiosks
Briefzentrum 10	Bewerbungstraining, Besichtigung, Partnerschaft
FAB	Beratung der Jugendhilfe
ISB	Nachgehende Betreuung für Integrationsschüler
KUMULUS	Bildungs- u. Berufsberatung für Jugendl. N.d.H.
Leben lernen e.V.	Mädchenberatung
Xenos	AWO Berufsorientierung für ausländische Jugendliche

Netzwerke	
IPLE	Institut für Produktives Lernen in Europa Partnerschaften zu Firmen und Handwerksbetrieben – Briefzentrum 10
IHK	

Informationsaustausch	
AG - Integration	Treffen von Schulleitungen im SEK I - Bereich mit Integration
Bertelsmann Stiftung	Selbstwirksame Schulen
Lo - Net	Informationsplattform im Rahmen der beruflichen Eingliederung von I-Kindern
PSW -	Schule-Wirtschaft

Projektorientierte Zusammenarbeit	
BBZ/GFB	Verbundausbildungsträger für div. Berufe
KiFri	Medienwerkstatt des Nachbarschaftsheim
Naturfreunde e.V.	Haus und naturbelassenes Gelände in Hermsdorf

Sponsoring	
IBM	ITG - Bereich Glasbau
Bartelt und Sohn	

Waldenburg-Oberschule

Berichterstattung aus Forum II

Öffnung der Schule – kommunale Netzwerke

Dr. Dagmar Beer-Kern

Im Forum II wurden die Ansätze und Notwendigkeiten der Öffnung der Schulen auf gleicher Augenhöhe sowohl in Richtung Jugendhilfe als auch in Richtung Wirtschaft/Betriebe erörtert. Ergänzt wurden diese Kooperationsansätze des Bundesjugendkuratoriums und der IHK Köln, durch schulische Beispiele aus Berlin und Lüneburg.

Ausgehend von den „Leipziger Thesen/Schule Jugendhilfe“ stellte Klaus Schäfer, Mitglied des Bundesjugendkuratoriums, einen umfassenden bzw. ganzheitlichen Bildungsbegriff dar, denn Bildung sei mehr als Schule. Das setzt für den individuellen Bildungserfolg insbesondere von benachteiligten Kindern die Notwendigkeit der Kooperation von Schule mit außerschulischen Partnern voraus. Es bedeutet die gleichberechtigte Ergänzung von schulischen und außerschulischen Lern- und Bildungsprozessen. Bundesweit gibt es schon heute eine Vielzahl positiver Ansätze, die allerdings wenig strukturiert und häufig in Abhängigkeit von handelnden Personen auf Zufälligkeiten basieren. Einen systematischer Gemeinwesenbezug von Schule gilt es zu verankern, bei dem allerdings der jeweils spezifische Charakter schulischer und außerschulischer Lernprozesse erhalten bleiben muss. Vernetzung darf nicht eine Dominanz der Schule zur Folge haben. Die bisherige Zusammenarbeit von Schule und gesellschaftliche Institutionen sind in der Regel auf den Einzelfall beschränkt – meist sogenannte „Problemfälle“ – und immer auf den schulischen Bildungsauftrag gerichtet. Um insbesondere Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund individuell besser fördern zu können, muss eine wechselseitige gleichberechtigte Einflussnahme aller Partner des kommunalen Netzes ermöglicht werden. Ganztagschulen bieten hier die besten Voraussetzungen.

Marianne Braucks-Rochlitz erläuterte am Beispiel Lüneburg wie eine solche Kooperation der Schule mit außerschulischen Partnern im Interesse der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Praxis aussehen könnte. Als Fachberaterin der Bezirksregierung Lüneburg für „Interkulturelle Bildung und Unterricht für ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler“ arbeitet sie in ihrer Hauptschule eng mit den Wohlfahrtsverbänden (außerschulische Förderung und Hausaufgabenhilfen), dem Sozialamt, der Gemeinschaftsunterkunft für Asylbewerber, dem Ausländerbeirat und den berufsbildenden Schulen (Schullaufbahnberatung) zusammen. Die enge inhaltliche Zusammenarbeit der Lehrkräfte an Schulen mit z. B. außerschulischen Sozialpädagogen und Förderlehrern hilft insbesondere den neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen bei der Eingewöhnung und Integration ins Bildungssystem (Förderklassen). Sie erzielen z.T. gute Abschlüsse, auf deren Basis eine weitere berufliche Perspektive ermöglicht wird. Durch den

Wegfall der Garantie-Fond-Mittel wird es allerdings bei der außerschulischen Förderung dieser Jugendlichen in Zukunft erhebliche Probleme geben.

Dieser Netzwerkansatz in der Förderung neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher wird ergänzt durch den Bericht von Ralf Schiweck von der Waldenburg Oberschule aus Berlin, den dem der Förderansatz insbesondere in den Klassen neun und zehn für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die teilweise schon hier geboren wurden, dargestellt wird. Ausgangspunkt dieses Netzwerks innovativer Schulen in Berlin war das Netzwerk der Bertelsmann-Stiftung „Selbstwirksame Schulen“. Die Kooperation mit anderen Schulen, Berufsfachschulen und außerbetrieblichen Werkstätten ermöglichte andere praxisorientierte Lernformen, die den Schülerinnen und Schülern eher gerecht wurde. Durch diese produktiven Lernansätze werden Schülerinnen und Schüler, die schulischen Lernprozessen oft distanziert gegenüber stehen, besser an Lerninhalte herangeführt. Dieser stärkere Praxisbezug wurde auch in der Berufsorientierung intensiviert. In Kooperation mit Betrieben und Freien Trägern der Berufsausbildung werden Praktika intensiviert und Ausbildungsverbünde stabilisiert und erweitert.

Der besonders für Migrantinnen und Migranten problematische Übergang von der Sekundarstufe I in die Berufsausbildung kann durch enge Partnerschaften zwischen Schule und Wirtschaft abgebaut werden. Exakt in dieser Übergangsproblematik setzt die von Rosi Jaax vorstellte Initiative KURS – **Kooperationsnetze Unternehmen der Region und Schulen** im Regierungsbezirk Köln an. Es werden systematische Lernpartnerschaften zwischen Unternehmen und Schulen aufgebaut mit dem Ziel durch Praxisbezug die Qualität des Unterrichts sowie den Zugang von Schülerinnen und Schülern zur Berufsausbildung zu verbessern. Die direkte Kooperation von Schulen mit einzelnen Unternehmern bzw. bei Klein- und Mittelbetrieben mit mehreren Unternehmern auch mit Migrationshintergrund bietet die Möglichkeit, Lerninhalte der Betriebe in den Unterricht zu integrieren als auch den Zugang für zu Ausbildung zu erleichtern. Für Betriebe andererseits bietet ein solches Modell die Chance der erleichterten Nachwuchssicherung.

Als Ergebnis der Diskussion der jeweils vorgestellten Ansätze und Projektstandes folgende Aspekte im Vordergrund:

- Kooperation und Öffnung der Schulen muss Teil von Schulprofilen und somit anerkannt sein,
- Kooperationen zwischen schulischen und außerschulischen Partnern müssen selbstverständlicher und strukturierter Teil der gemeinwesenorientierten Bildungsarbeit sein,
- Partner müssen gleichberechtigt sein und nicht ausschließlich den Zielen der Schulen untergeordnet werden,
- eine wechselseitige Beeinflussung von Lernen, Lernformen und Lerninhalten muss ermöglicht werden und
- zusätzliche schulische und außerschulische Förderung insbesondere von Migrantinnen und Migranten muss zeitlich und inhaltlich verzahnt werden.

Forum III

Neue Ansätze in der Lehrerausbildung und Lehrerfortbildung

*Regine Hartung und Dragica Brügel, Landesinstitut für Lehrerausbildung
und Schulentwicklung, Hamburg*

Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität als ein Schwerpunkt der Hamburger Lehrerbildung

Einleitung

DAS EINZIG RICHTIGE²⁰

Wenn die Uhr 11 ist in Dänemark

Ist sie 5 in den USA

10 in London, 17 in China

und 13 bei Moskau

Was sind wir Dänen für ein auserwähltes Volk

Dass wir ausgerechnet in eben diesem kleinen

Gesegneten Land geboren sind, wo die Uhr

11 ist, wenn sie 11 ist.

(Piet Hein)

Das Eigene wird als normal empfunden, und das Fremde weicht vom Normalen ab – diese Sichtweise ist weit verbreitet. Will man freilich über den Tellerrand hinausweichen, so ist ein Wechsel der Perspektive nötig.

Solch ein Perspektivwechsel wird in Hamburg schon länger betrieben, seit 2001 auch offiziell, und zwar in **allen Phasen der Lehrerbildung**. In diesem Jahr wurde der „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ als eins von drei prioritären Themen im Rahmen der Hamburger Reform der Lehrerbildung festgelegt.

Daher soll in diesem Beitrag auf folgende Punkte eingegangen werden:

1. Die Hamburger Reform der Lehrerbildung
2. Die Verankerung des Themas „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ in der Lehrerbildung
3. Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität in der 3. Phase der Lehrerbildung am Beispiel des Beratungsfeldes Interkulturelle Erziehung
4. Zwischenbilanz und Perspektiven.

²⁰ Entnommen aus: Körber-Stiftung Hamburg und Bulgarischer Deutschlehrerverband (Hrsg.) Mehrheiten und Minderheiten. Mit Unterschieden leben, Miteinander leben in Europa. Lese- und Arbeitshefte zur deutschen Landeskunde (Heft 6, S. 8) Hamburg: 2000.

1. Die Hamburger Reform der Lehrerbildung²¹

1.1. Zum bundesweiten Kontext und zu ihren Zielen

Die Reform der Lehrerbildung in Hamburg steht im Kontext bundesweiter Überlegungen zur Qualitätssicherung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat im September 1998 die *Gemischte Kommission Lehrerbildung* eingesetzt. Die Arbeitsergebnisse wurden der KMK auf ihrer Tagung in Husum im Jahr 1999 überreicht und anschließend publiziert (vgl. Terhart 2000). Der Abschlussbericht ist die gemeinsame Basis der Bundesländer für den Reformprozess der Lehrerbildung in Deutschland. Darüber hinaus dient er dazu, weitere Beschlussfassungen der KMK zur Lehrerbildung vorzubereiten.

Direkt im Anschluss an die Beratungen der KMK-Kommission haben die Senatorinnen der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Behörde für Wissenschaft und Forschung im Herbst 1999 die Hamburger Kommission Lehrerbildung (HKL) berufen. Der Auftrag der HKL war es, auf der Grundlage der Ergebnisse der von der KMK eingesetzten Gemischten Kommission Lehrerbildung Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung in Hamburg zu erarbeiten. Dabei sollte sie sich an Prinzipien der Effizienz und an den Leitzielen der Professionalisierung und des lebens- bzw. berufslangen Lernens orientieren.

In der Hamburger Kommission Lehrerbildung arbeiteten Wissenschaftler der Universität Hamburg, Schulleiter und Mitglieder der in Hamburg für die Aus- und Fortbildung von Lehrern zuständigen Institutionen. Es wurden zudem Experten für Personalentwicklung in nichtschulischen Organisationen und Experten verschiedener anderer Hochschulen für die Bereiche Neue Medien, Interkulturelles Lernen, Grundschullehrerausbildung, Schulforschung, Belastungen im Lehrerberuf und Professionalisierung berufen. Den Vorsitz der Kommission hatte Prof. Dr. Jürgen Oelkers (Universität Zürich).

Wichtigstes Ergebnis des Abschlussberichts der Hamburger Kommission Lehrerbildung (vgl. Keuffer & Oelkers 2001): Die Lehrerbildung soll in Zukunft als Gesamtauftrag und somit als Einheit begriffen werden und nicht als ein relativ unverbundenes Nacheinander verschiedener Ausbildungsabschnitte. Lernen in der Ausbildung und Lernen im Beruf gehören zusammen. Erreicht werden kann dies nach Meinung der Experten durch eine stärkere Verzahnung von Studium, Referendariat und Lehrerfortbildung.

1.2 Prioritäre Themen der Hamburger Reform der Lehrerbildung

Die Hamburger Kommission Lehrerbildung geht davon aus, dass die künftige Lehrerbildung und Schule die folgenden drei Themen auf absehbare Zeit unbedingten Vorrang haben werden:

1. Neue Medien als Mittel und Gegenstand von Lehren und Lernen

²¹ Ausführliche Informationen hierzu u.a. unter: www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung

2. Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität

3. Schulentwicklung

Daher hat sie diese drei Themen zu „prioritären Themen der Lehrerbildung“ erklärt.

Die Entscheidung für das Thema „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ wird von der Kommission wie folgt begründet (vgl. Keuffer & Oelkers 2001, S.130 f):

„Zurückgenommen reagiert die Lehrerbildung bis heute auch auf ein zweites dominantes Thema der gesellschaftlichen Entwicklung, das der zunehmenden kulturellen und sozialen Heterogenität. Die Kommission sieht hier eine weitere inhaltliche Priorität der künftigen Lehrerbildung, nicht zuletzt, weil ein erheblicher Steuerungsbedarf besteht. Schulen richten ihren Aufmerksamkeit auf dieses Thema und verstärken ihre Anstrengungen zu meist nur dann, wenn die konkreten Verhältnisse vor Ort dazu zwingen oder unvermeidlich Anlass geben (Allemann-Ghionda 1999). Die zentrale Aufgabe des demokratischen Schulwesens, für die Integration von sprachlich, ethnisch und kulturell heterogenen Gruppen unter Anerkennung ihrer Differenz zu sorgen, bestimmt weder schulische Leitbilder noch die Programmatik der Lehrerbildung. Das Ausbildungsverständnis ist nach wie vor bestimmt von Annahmen kultureller Einheit und Identität. Differenz als Leitkategorie und zunehmende Erfahrungswirklichkeit der sozialen Entwicklung wird von der Lehrerbildung ebenfalls am Rande berührt.

Die Kommission empfiehlt die prioritäre Ausgestaltung dieses Themas nicht nur im Blick auf die Multikulturalität und Vielsprachigkeit der meisten schulischen Verhältnisse. Sie sieht hier großen Handlungsbedarf, verweist aber auf darüber hinausgehende Fragestellung der zunehmend lebensbestimmenden Erfahrungen von Differenz

- in der Realisierung von Bildung und Ausbildung
- der beruflichen Karrieren
- der Ausgestaltung von sozialen und individuellen Lebensentwürfen
- der geschlechtlichen Kommunikation und Beziehungsgestaltung
- der kulturellen Verhältnisse. (...)

Daher gab die Hamburger Kommission Lehrerbildung für die Lehrerbildung in Hamburg folgende Empfehlung (vgl. Keuffer & Oelkers 2001, S. 159):

„Bislang gibt es bundesweit kein Modell für Lehrerbildung, das strukturell und inhaltlich die Frage gelöst hätte, wie die neue Querschnittsaufgabe, die letztlich interdisziplinäre Strukturen

verlangt, wahrgenommen werden kann. Für Hamburg empfiehlt die Kommission daher, bestehende Ansätze zu stärken und auszubauen, mit dem Ziel, dass zukünftig eine Lehreraus- und -fortbildung ohne Berührung mit Fragen sprachlicher, ethnischer, kultureller Heterogenität ausgeschlossen ist und neue Fachangebote respektive Fachschwerpunktsetzungen etabliert resp. abgesichert werden können“

2. Verankerung des Themas „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ in der Lehrerbildung

2.1 Bildung von phasenübergreifenden Arbeitsgruppen („Sozietäten“)

Der Senat der Freien und Hansestadt Hamburg hat die Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung in weiten Teilen übernommen. Im Februar 2001 wurde das Konzept für eine Reform der Lehrerbildung beschlossen (vgl. Senatsdrucksache 16/5668). Die politische Steuerung erfolgt seit dieser Zeit durch eine *Lenkungsgruppe*, in der die Staatsräte (Staatssekretäre) der Schul- und Wissenschaftsbehörde federführend sind. Das den Reformprozess organisierende Gremium ist die *Projektgruppe Lehrerbildung*, in der alle lehrerbildenden Einrichtungen Hamburgs vertreten sind.

Zur Umsetzung der Empfehlung der Hamburger Kommission Lehrerbildung hat die Projektgruppe Lehrerbildung im Juli 2001 die Struktur der **Sozietäten** geschaffen.

In diesen Arbeitsgruppen werden inhaltliche Themen **innerhalb** und **zwischen den einzelnen Phasen der Lehrerbildung** abgestimmt. Sie sind jedoch keine Entscheidungsgremien, da die inhaltliche Ausgestaltung der Ausbildung von den Fachbereichen der 1. und 2. Phase der Lehrerausbildung verantwortet sind.

Eingerichtet wurden 28 Sozietäten, in denen über 300 Vertreter aller Phasen der Lehrerbildung sowie der Behörde für Bildung und Sport zusammenarbeiten.

Sozietäten wurden gebildet für

- a) Ausbildungs- und Prüfungsfächer (21 Sozietäten)
- b) Fachgruppen/Lernbereiche/Berufsfeldgruppen (4 Sozietäten)
- c) übergreifende prioritäre Themen (3 Sozietäten)

2.2 Tätigkeit der Sozietäten

Die inhaltliche Arbeit der Sozietäten wurde zunächst auf das Thema „**Kerncurriculum**“ fokussiert. Damit ist die Festlegung von Kompetenzbereichen, verbindlichen Inhalten und Standards der Lehrerausbildung gemeint (vgl. Daschner et al 2003).

Die Sozietäten der drei prioritären Themen arbeiteten parallel zu den übrigen Sozietäten. Im Mai 2002 stimmten sie sich über ihre Arbeitsweise ab und einigten sich auf ein gemeinsames Vorgehen. Die Sozietäten zu den prioritären Themen entwickelten Folgendes:

- eine **Einleitung** zum jeweiligen prioritären Thema
- **Leitfragen** zur Berücksichtigung des prioritären Themas in den anderen Kerncurricula
- ein **Portfolio** für die Lehrkraft.

2.3 Die Sozietät „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“

Die Sozietät „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ besteht aus Mitgliedern jeder Phase der Lehrerbildung sowie einer Vertreterin des Amtes für Bildung. Die Sozietätsmitglieder arbeiten hauptamtlich in den Bereichen interkulturelle Erziehung bzw. Integration. Wie mit den Sozietäten der anderen prioritären Themen abgestimmt, entwickelten sie für ihr prioritäres Thema entsprechende Ausführungen, die in den Anhängen komplett abgedruckt sind. An dieser Stelle sollen einige Zitate aus den oben erwähnten Produkten der Sozietät die Arbeit exemplarisch darstellen.

2.3.1 Einleitung zum Thema

In der Einleitung zum Thema „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ wird für die Sozietätsmitglieder der anderen Kerncurricula der Begriff und seine mögliche Berücksichtigung im Kerncurriculum verdeutlicht:

„Kulturelle und soziale Heterogenität als Dimension des Kerncurriculums berücksichtigen bedeutet,

anzuerkennen, dass sich die Schülerschaft in Deutschland in den letzten Jahrzehnten unübersehbar ausdifferenziert hat. Dieser Prozess wird noch voranschreiten. Bei der Ausübung des Lehramts – gleichgültig, in welchem Fach, welcher Schulform oder Schulstufe – muss die wachsende kulturelle und soziale Heterogenität in der Schülerschaft als Bildungsvoraussetzung, bei der Gestaltung von Bildungszielen und von Methoden des Lehrens und Lernens berücksichtigt werden. Die Fähigkeit, mit sozialer und kultureller Heterogenität angemessen und produktiv umzugehen, gehört zu den allgemeinen Basisqualifikationen für jedes Lehramt.

(...)

Kulturelle und soziale Heterogenität in der Schülerschaft ist eine Grundbedingung jeder Unterrichtssituation. Weil die konkreten Erscheinungsformen von Heterogenität zunehmen und sich immer rascher verändern, steigen die Anforderungen, die sich an künftige Lehrerinnen und Lehrer zur Bewältigung dieser Lage stellen.

Die Lehrerbildung schafft die Voraussetzungen dafür, dass die zukünftigen Lehrkräfte „Verschiedenheit“ als alltägliche Herausforderung an die Berufsausübung meistern. In jeder ihrer Ausbildungsphasen erwerben sie einander ergänzende Fähigkeiten dafür,

- Heterogenität als „den Normalfall“ anzuerkennen statt mit homogenen Schülergruppen zu rechnen („Differenzoffenheit“),
- die Hürden und Hindernisse zu erkennen, die für die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer spezifischen Bildungsvoraussetzungen im Schulsystem errichtet sind und
- die Ressourcen zu erkennen, kontinuierlich zu beobachten und zu fördern, die die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lebenslage und Bildungsbedingungen in den Unterricht mitbringen.²²

(...)

Die Kerncurricula wirken daran mit, dass alle Beteiligten in Ausbildungsprozessen die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität erkennen, als Voraussetzungen für ihr professionelles Handeln anerkennen und kompetent nutzen können.“

2.3.2 Leitfragen für andere Sozietäten

Die von der Sozietät erstellten Leitfragen sollen den anderen Sozietäten (als eine Art „Checkliste“) dazu dienen, zu prüfen, ob Anforderungen an die Ausbildung, die sich aufgrund der kulturellen und sozialen Heterogenität stellen, angemessen berücksichtigt sind.

Die Leitfragen umfassen folgende Bereiche:

- 1) Anforderungen an Fachwissenschaft und Fachdidaktik
 - Generelle Bildungsvoraussetzungen
 - Bildungsziele
 - Lernprozesse unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit
- 2) Anforderungen an die erziehungswissenschaftliche Ausbildung
 - Historisches Verständnis
 - Diagnostische Kompetenz
- 3) Gesellschaftliche Bedingungen des pädagogischen Handelns

²² Hervorhebung der Autorinnen

Als Beispiel seien hier zwei Zitate aus den Leitfragen herausgegriffen:

2.3.2.1 Leitfragen im Bereich „Anforderungen an Fachwissenschaft und Fachdidaktik“ – das Beispiel „Umgang mit Mehrsprachigkeit“

Lernprozesse unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

„Etwa ein Drittel der Schülerschaft wächst nicht einsprachig mit Deutsch auf, sondern zwei- oder mehrsprachig. Dies beeinflusst die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen jeder sprachlich gegebenen Information; es bringt zudem eine (wachsende) Heterogenität der Deutschkenntnisse mit sich, die in einer Lerngruppe versammelt sind. Aber auch die meisten einsprachig aufwachsenden Kinder haben eine Sprachdifferenz zu bewältigen, denn die Sprache der Schule hat ihre eigenen, von der Alltagssprache deutlich zu unterscheidenden Gesetzmäßigkeiten.

Jedes Lehren und Lernen ist auch sprachbasiert. Daher muss jeder Unterricht die spezifischen sprachlichen Anforderungen vermitteln, die das Lernen der Sache stellt. Dabei geht es besonders um die spezifische Struktur von Fachsprachen. Eher nachrangig ist fachspezifische Terminologie. Zu bedenken ist dabei, dass sprachliches Lernen in- und außerhalb der Schule stattfindet, so dass Lernentwicklung und Lernfortschritte nicht durch Unterricht allein kontrollierbar sind, sondern immer wieder Vergewisserungen über das Erreichte erforderlich sind.

- **Welche sprachlichen Anforderungen stellt das Lernen der Inhalte, die in Ihrer Fachrichtung vermittelt werden?**
- **In welchen Inhalten der Ausbildung und auf welche Weise erfahren die zukünftigen Lehrkräfte von diesen Anforderungen?**
- **In welchen Inhalten der Ausbildung und auf welche Weise werden die zukünftigen Lehrkräfte befähigt, die (fach-)sprachlichen Bildungsvoraussetzungen, die Lernende mitbringen, zu ermitteln und einzuschätzen?**
- **In welchen Inhalten der Ausbildung und auf welche Weise werden die zukünftigen Lehrkräfte befähigt, heterogene sprachliche Bildungsvoraussetzungen in Lerngruppen im Unterricht zu berücksichtigen?“**

2.3.2.2 Leitfragen im Bereich „Anforderungen an die erziehungswissenschaftliche Ausbildung“ – das Beispiel „Diagnostische Kompetenz“

Diagnostische Kompetenz

“Da sich jede konkrete Schülerkonstellation im praktischen Alltag rasch verändert, gehört es zu den unabdingbaren Basiskompetenzen von Lehrkräften, die Lernvoraussetzungen, die ein

Kind in die Schule mitbringt, adäquat einschätzen zu können und auf die Ergebnisse im Unterricht oder in Fördermaßnahmen einzugehen. Die Notwendigkeit, diagnostische Kompetenz einzusetzen, stellt sich besonders für das sprachliche Lernen, und zwar nicht nur in den sprachlichen Fächern, sondern als Element allen Unterrichts: Einerseits hängt der Bildungserfolg von adäquater Sprachbeherrschung ab, andererseits findet sprachliches Lernen in- und außerhalb der Schule statt, so dass Lernentwicklung und Lernfortschritte nicht durch Unterricht allein kontrollierbar sind, sondern immer wieder Vergewisserungen über das Erreichte erforderlich sind.

- **In welchen Bereichen des Kerncurriculums und auf welche Weise erwerben die zukünftigen Lehrkräfte die methodischen Kompetenzen, die für die Diagnose von Bildungsvoraussetzungen und die kontinuierliche Beobachtung der Lernentwicklungen notwendig sind?**
- **In welchen Bereichen des Kerncurriculums und auf welche Weise erwerben die zukünftigen Lehrkräfte der nicht im engeren Sinne sprachlichen Unterrichtsfächer die Kompetenzen zur adäquaten Einschätzung der sprachlichen Anforderungen, die mit dem Unterrichten generell verbunden sind?**
- **In welchen Bereichen des Kerncurriculums und auf welche Weise erwerben die zukünftigen Lehrkräfte die Fähigkeit, die spezifischen Ressourcen zu erkennen und für den Bildungsprozess nutzbar zu machen,**
- **die die einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Bildungsprozess hineinbringen?**
- **In welchen Bereichen des Kerncurriculums und auf welche Weise erwerben die zukünftigen Lehrkräfte die Voraussetzungen dafür, die Leistungsfähigkeit und die Reichweite von angebotenen Instrumenten (Tests und andere Prüfverfahren) für pädagogisch-diagnostische Aufgaben beurteilen zu können?“**

2.3.3 Portfolio Kulturelle und soziale Heterogenität

Hierbei wird unter dem Begriff folgendes verstanden:

“Das Portfolio ist ein Instrument für die zukünftige Lehrkraft, ausbildungs- und berufs begleitend zu dokumentieren,

- auf welchem Stand ihr Wissen über kulturelle und soziale Heterogenität in Bildungsprozessen ist und
- über welche Fähigkeiten zu angemessenem Handeln in heterogenen pädagogischen Zusammenhängen sie zum jeweiligen Zeitpunkt der Aufzeichnung verfügt.

Das Portfolio unterstützt sie, ihren (Aus-)Bildungsweg rückblickend einzuschätzen und künftige Lernwege zielgerecht zu gestalten und zu verantworten.

Anhand des Portfolios kann die zukünftige Lehrkraft prüfen, ob die entsprechenden Lehr- und Lernangebote vorhanden sind, und sie gegebenenfalls einfordern.“

Besonders hervorzuheben ist, dass das Portfolio sich auf alle Phasen der Lehrerbildung

(1.–3. Phase) bezieht.

3. Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität in der 3. Phase der Lehrerbildung am Beispiel des Beratungsfeldes Interkulturelle Erziehung

Am Beispiel des Beratungsfeldes Interkulturelle Erziehung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung soll aufgezeigt werden, wie in der 3. Phase der Lehrerbildung zum Thema „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ gearbeitet wird. Dabei sei vorausgeschickt, dass die Angebote des Beratungsfeldes Interkulturelle Erziehung ein Angebot zu diesem Themenbereich darstellen. Weiterhin arbeitet in dem Bereich das Beratungsfeld Deutsch als Zweitsprache/Herkunftssprachlicher Unterricht²³.

3.1 Rahmenbedingungen in der Lehrerfortbildung im Bereich Interkulturelle Erziehung

Dabei sollen zunächst einige Rahmenbedingungen der Lehrerfortbildung im Bereich Interkulturelle Erziehung skizziert werden:

Curriculare Rahmenbedingungen:

- seit ca. 1978: Angebote im Bereich Interkulturelle Erziehung/Deutsch als Zweitsprache im Hamburger Institut für Lehrerfortbildung
- seit 1980: Zusatzausbildung von Lehrern von Schülern verschiedener Muttersprachen (Universität Hamburg in Zusammenarbeit mit der Hamburger Schulbehörde und dem Hamburger Lehrerfortbildungsinstitut)
- seit 1997: Interkulturelle Erziehung = „Aufgabengebiet“ laut Hamburger Schulgesetz (= Querschnittsaufgabe: „Gestaltungsprinzip allen Unterrichts und des Schullebens“)

23 Seine Themenschwerpunkte waren im laufenden Schuljahr 2003/04:

- Arbeit mit/Sprachförderung nach dem „Hamburger Verfahren zur Sprachstandsanalyse“ (HAVAS)
- Sprachförderung in Kindertagesstätten unter Mitwirkung von Grundschullehrerinnen und -lehrern
- Schulen arbeiten an ihrem DaZ-Schwerpunkt
- Sprachförderung in der Vorschule
- Arbeit in Vorbereitungskursen
- Implementierung des Rahmenplans herkunftssprachlicher Unterricht

- seit 2000: „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ als prioritäres Thema der Lehrerbildung in allen Phasen (Empfehlung der Hamburger Kommission Lehrerbildung)
- seit 03/2003: Rahmenplan Interkulturelle Erziehung Primar- und Sekundarstufe I und II (vgl. u. a. Mebus 2003).

Personelle Rahmenbedingungen in der Lehrerfortbildung

- seit 1990 (mit Unterbrechung von 1998–2000): eine Stelle für Interkulturelle Erziehung im Bereich Fortbildung (= **Beratungsfeld Interkulturelle Erziehung**)

Allgemeine Rahmenbedingungen:

- 04/2003: Gründung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Stelle für Interkulturelle Erziehung wird auch für die Ausbildung und Berufseingangsphase zuständig)
- seit 08/2003: allgemeine Fortbildungsverpflichtung für Hamburger Lehrerinnen und Lehrer im Umfang von 30 Std. für schulsystemische Fortbildung

3.2 Inhaltliche Schwerpunkte des Beratungsfeldes Interkulturelle Erziehung

Das Beratungsfeld Interkulturelle Erziehung verfolgt folgende inhaltliche Schwerpunkte bei seiner Arbeit:

- 1) Interkulturelle Unterrichtsentwicklung (Fachunterricht, fächerübergreifender Unterricht, Projekte, interkulturelles Training)
- 2) Interkulturelle Schulentwicklung (Elternarbeit, Schulgestaltung etc.)
- 3) Internationale und Interkulturelle Öffnung der Schule (lokal, regional und grenzüberschreitend: internationale Schulprojekte, Partnerschaften, Partnerschaften, Studienfahrten, E-Mail, Internet etc.)

Beispiel 1: Interkulturelle Unterrichtsentwicklung

Ein Beispiel für diesen Bereich stellen Fortbildungen zu der interkulturellen Unterrichtsmaterialreihe „Das bin ich – Das sind wir“ der Anne-Frank-Stiftung dar. Das entsprechende Material für die Sekundarstufe 1 mit dem Titel „**Das schaff ich schon – Das sind wir II**“ wurde von einem internationalen Autorenteam verschiedener europäischer Institutionen der Lehreraus- und -fortbildung erstellt (vgl. Anne-Frank-Stiftung 1999).

In einem Video stellen sich acht Jugendliche aus vier europäischen Ländern vor und erzählen von ihren Zukunftsträumen und Alltagsproblemen.

Eine Didaktische Kartei macht 160 Unterrichtsvorschläge zu den Themen

➤ **Idole und Ideale**

➤ **Aussehen und Äußerlichkeiten**

➤ **Liebe und Freundschaft**

➤ **Zukunft und Perspektiven**

Es geht um die Vielfalt in Europa und bietet u. a. Anregungen zum Nachdenken über Kommunikation und Mehrsprachigkeit. Besonders eignet es sich für die Fächer: Deutsch, Politik, Religion, Ethik, zur Berufsorientierung, für fächerübergreifenden Unterricht, aber auch für Projektarbeit (z. B. in Ganztagschulen).

Die Materialien wurden in einem transnationalen COMENIUS.2.1-Kooperationsprojekt der Lehreraus- und -fortbildung – u. a. in Hamburg – erprobt. So lernten beispielsweise Hamburger Lehrer in einer Fortbildung den Baustein „Idole und Ideale“ kennen und erhielten Gelegenheit, ihn für internationale Email-Projekte zum Beispiel im Rahmen des Englischunterrichtes zu nutzen (vgl. Maronde-Heyl 2003). Ein Vielzahl weiterer Unterrichtsvorschläge finden sich in einem von dem oben erwähnten COMENIUS.2.1-Kooperationsprojekt erstellten Handbuch (vgl. Projektgruppe F.IN.K. 2003).

Weitere Hinweise zu bewährten Unterrichtsmaterialien für den interkulturellen Fachunterricht sind in der Handreichung des Beratungsfeldes zum Aufgabengebiet Interkulturellen Erziehung für die Berufseingangsphase zu finden (vgl. Hartung 2003, S.9f).

Beispiel 2: Interkulturelle Schulentwicklung

Angesichts ihres Status als Pilotschule für drei neu eingerichtete Hauptschul- bzw. Realschulabschlussklassen für migrierte „Neu-Hamburger“ wandte sich der Schulleiter einer Hamburger Grund-, Haupt- und Realschule an das Beratungsfeld Interkulturelle Erziehung um gemeinsam mit den pädagogischen Mitarbeiterinnen und einigen Lehrern der Schule eine Fortbildungsreihe für das gesamte Kollegium zu gestalten.

In einem ersten Schritt wurde der Bedarf des Kollegiums abgefragt. Der zuvor vermutete Fortbildungsbedarf des Kollegiums bestätigte sich dabei. Als besonders wichtig wurden folgende Themen gesehen:

- Übergang von der Vorbereitungsklasse in die Regelklasse
- Lesekompetenzen im Fachunterricht
- Zusammenarbeit mit allen Eltern
- Konflikte in kulturell und sozial heterogenen Klassen
- Interkultureller Unterricht, Projekte, Schulleben

Anschließend wurde auf dieser Grundlage eine Fortbildungsreihe für das gesamte Kollegium konzipiert, die im Schuljahr 2003/2004 durchgeführt wird.

Zum jetzigen Zeitpunkt hervorzuheben ist in diesem Fall etwas, was vielleicht eine Selbstverständlichkeit sein mag: nämlich, dass sich auf diese Weise zum ersten Mal das gesamte Kollegium als Gruppe mit dem äußerst kontrovers diskutierten Thema der interkulturellen Erziehung auseinandersetzt und somit den ersten Schritt in Richtung einer Veränderung der Schule macht.

Beispiel 3: internationale und interkulturelle Öffnung der Schule

Ein EU-COMENIUS-Projekt als Ausgangspunkt

Die Sonderschule Paracelsusstraße führte von 2000 bis 2003 ein transnationales EU-COMENIUS-Schulprojekt durch. Projektthema war „Psychomotorik im täglichen Schulleben – Sport, Spiel, Spaß in europäischen Sonderschulen“. Als Partner arbeiteten Schulen aus Finnland, Griechenland, Spanien und Zypern in diesem Projekt. Als besonderer „europäischer Mehrwert“ erwiesen sich dabei Aktivitäten wie die Mitnahme von Schülerinnen und Schülern zu Projekttreffen sowie ein Europa-Fest als Abschluss in Hamburg. Denn sie machten Europa auch für diese spezielle Schülerschaft nachvollziehbar.

Aufnahme des Ziels „interkultureller Erziehung“ ins Schulprogramm

Relativ zeitgleich zu Projektende stand die Revision des Schulprogramms an und es entstand der Gedanke, sich der interkulturellen Thematik nicht nur auf dieser (positiv besetzten) internationalen Ebene zu widmen, sondern auf der eigenen Schulebene aktiv zu werden. Durch die Begleitung des Lehrerfortbildungsinstitutes wurde deutlich, dass ein Viertel der Schülerschaft Migrationshintergrund hat und besonders zu den Eltern dieser Schülerschaft ein relativ schlechter bzw. kein Kontakt bestand. Es wurde beschlossen, für die Arbeit in den kommenden Jahren im Schulprogramm einen neuen Schwerpunkt zu setzen – interkulturelle Erziehung.

Begleitung bei der internationalen und interkulturellen Öffnung der Schule

Bei einem ersten Treffen der Mitarbeiterinnen des Beratungsfeldes Interkulturelle Erziehung und der entsprechenden Schulprogrammgruppe konnten folgende Ergebnisse festgehalten werden:

- Analyse der bestehenden Herausforderungen in der Elternarbeit mit allen Eltern
- Mögliche erste Maßnahmen: schulintern, aber auch durch gezielte Kooperationen im Stadtteil (z. B. Kooperationsvereinbarungen mit außerschulischen Einrichtungen wie Wohlfahrtsverbänden bezüglich Dolmetscher)
- Planung eines gemeinsamen Projektes mit Schülern und allen Eltern (ein internationales Kochbuch mit Rezepten und Informationen aus den Herkunftsländern der Schüler)
- langfristig: Entwicklung eines COMENIUS-Schulentwicklungsprojektes zum Thema.

Dieses Beispiel veranschaulicht sehr gut den Begriff der interkulturellen Öffnung der Schule, bei der sich internationale und interkulturelle Aspekte gut ergänzen können.

4. Zwischenbilanz und Perspektiven

4.1 Zwischenbilanz zum prioritären Thema „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“

Im Rahmen der Hamburger Reform der Lehrerbildung sind u.E. entscheidende strukturelle Schritte für die Verankerung des Themas „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ in allen Phasen der Lehrerbildung erfolgt. Als Mitglieder der gleichnamigen Sozietät sehen wir in folgenden Maßnahmen eine modellhafte Entwicklung:

- Entscheidung für das Thema als *prioritäres* Thema im Rahmen der Reform der Lehrerbildung
- Einsetzen von Arbeitsgruppen, die mit Vertretern aller Phasen der Lehrerbildung besetzt sind (=Sozietäten)
- Erarbeitung von Kerncurricula für die Lehrerbildung
- Auftrag der Einarbeitung des prioritären Themas „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ als *Querschnittsaufgabe in alle Kerncurricula*

Die Kerncurricula der Hochschulen und der Abteilung Ausbildung des Landesinstituts sind – bis auf wenige Ausnahmen – zu Beginn des Jahres 2003 fertig gestellt und verabschiedet worden. Seit März 2003 bzw. Wintersemester 2003 werden sie in der 2. bzw. 1. Phase der Lehrerausbildung erprobt. Zur Zeit wird zudem evaluiert, inwiefern die prioritären Themen in die Kerncurricula der Ausbildungs- und Prüfungsfächer sowie in die der Fachgruppen/Lernbereiche und Berufsgruppen eingearbeitet wurden. Daher sind die diesbezüglichen Ergebnisse noch abzuwarten.

4.2 Zwischenbilanz zur 3. Phase der Lehrerbildung, Bereich Interkulturelle Erziehung

Auf der Ebene der Lehrerfortbildung steht eine Evaluation der bisher entwickelten Konzepte ebenfalls noch an. Aufgrund der Nachfrage der Schulen in den letzten drei Jahren kann zu diesem Zeitpunkt nur vermutet werden, dass folgende Faktoren sich für die Verankerung des Themas als förderlich erweisen:

- 1) Curriculare und allgemeine Rahmenbedingungen:
 - > Aufnahme von Interkulturelle Erziehung als Querschnittsaufgabe in das Hamburger Schulgesetz
 - > inzwischen vorliegende Curricula für Interkulturelle Erziehung
 - > Fortbildungsverpflichtung für schulsystemische Fortbildung im Rahmen der Novellierung des Hamburger Schulgesetzes im Zusammenspiel mit
- 2) entsprechenden (nachfrageorientierten) Fortbildungsangeboten zu
 - > interkulturellem Unterricht
 - > interkulturellem Schulleben
 - > internationaler und interkultureller Öffnung der Schulein enger Zusammenarbeit mit der Universität Hamburg (Zusatzstudium für Lehrerinnen und Lehrer von Schülerinnen und Schülern verschiedener

Muttersprachen), dem Beratungsfeld Deutsch als Zweitsprache/Herkunftssprachlicher Unterricht sowie weiteren engen Kooperationen mit Beratungsfeldern im Landesinstitut sowie außerschulischen Institutionen.

4.3 Desiderata

Unseres Erachtens bedarf es einer sorgfältigen Evaluation der bisher erreichten Schritte zur Verankerung des prioritären Themas sowohl in den Curricula als auch in der konkreten Umsetzung in allen Phasen der Lehrerbildung.

Angesichts der föderalen Strukturen des Bildungssystems scheint es uns zudem dringlich angeraten, den bundesweit fachlichen Austausch in diesem Bereich zu verstärken. Dieser sollte über die in der Vergangenheit auf der Ebene der Lehreraus- und -fortbildung stattfindenden, eher informellen Tagungen des Interkulturellen Arbeitskreises (INKA)²⁴ oder anderer Einzel-Tagungen hinausgehen.

Ein Wegweiser in die Richtung sowohl einer Weiterführung der inhaltlichen Diskussion als auch eines möglichen organisatorischen Rahmens könnte u.E. das Gutachten für ein evtl. zukünftiges BLK-Projekt zum Thema „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ darstellen (vgl. Bund-Länder-Kommission, 2003).

Literatur:

Bund-Länder-Kommission Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Gutachten von Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Federführung), Prof. Dr. Ursula Neumann, Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Universität Hamburg. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung. Heft 107, 2003. (Bezug: www.blk-bonn.de)

Daschner, P., Fischer, H. & Keuffer, J. Ist Lehrerbildung reformierbar? – Zur Situation der Lehrerbildung in Hamburg. In: Hamburg macht Schule, Ausgabe 5/2003: S. 26–30.

Keuffer, J. & Oelkers, J. (Hrsg.) Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Beltz, 2001

Mebus, G. „Umgang mit Heterogenität in der Schule – zur Verankerung interkultureller Ziele in Hamburg“ In: Handbuch Toleranz und Anerkennung in der Schule, Projektgruppe F.IN.K (Hrsg.), 2003, S.168–173.

Terhart, E. (Hrsg.) Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Beltz 2000

Im Text erwähnte Unterrichtsmaterialien zum interkulturellen Lernen

Anne-Frank-Stiftung (Hrsg.) „Das schaff' ich schon – Das sind wir II“ Amsterdam 1999 (Bezug: www.annefrank.de)

²⁴ Der interkulturelle Arbeitskreis INKA ist ein bundesweiter (lockerer) Zusammenschluss von Lehreraus- und -fortbildnern, die im interkulturellen Bereich tätig sind. In der Vergangenheit fand einmal im Jahr eine INKA-Tagung zum Fachaustausch statt.

Hartung, R. Handreichung zum Aufgabengebiet Interkulturellen Erziehung für die Berufseingangsphase, Hamburg, 2003, S. 9f (Download: www.ifl-hamburg.de unter: Fortbildung und Beratung/Aufgabengebiete/Interkulturelle Erziehung/Materialien)

Maronde-Heyl, M. Eine besondere Reise – E-Mail-Projekte zu „Das sind wir II“. In: Handbuch Toleranz und Anerkennung in der Schule, Projektgruppe F.IN.K (Hrsg.), 2003: S. 90–97.

Projektgruppe Förderung Interkultureller Kompetenzen Handbuch Toleranz und Anerkennung in der Schule, Linz 2003. (Download: www.ifl-hamburg.de unter: Fortbildung und Beratung/Aufgabengebiete/Interkulturelle Erziehung/Materialien)

Nützliche Links:

www.hamburger-bildungsserver.de/lehrerbildung (zur Hamburger Reform der Lehrerbildung)

www.hamburger-bildungsserver.de (zu den Rahmenplänen des Aufgabengebietes Interkulturelle Erziehung unter: Bildungspläne/Aufgabengebiete)

www.ifl-hamburg.de (zur Arbeit im Bereich Interkulturelle Erziehung in der Hamburger Lehrerfortbildung, unter: Fortbildung und Beratung/Aufgabengebiete/Interkulturelle Erziehung)

www.ifl-hamburg.de (zur Arbeit im Bereich Deutsch als Zweitsprache/Herkunftssprachlicher Unterricht in der Hamburger Lehrerfortbildung, unter: Fortbildung und Beratung/Fächer/Deutsch als Zweitsprache)

http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/insitute/interkultur/interkultur_home.htm (zur Tätigkeit der Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg)

6. Anhänge

Anhang 0:

Gemeinsamer Text der Sozietäten der drei prioritären Themen der Hamburger Lehrerbildung

Anhang 1:

Sozietät „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ in der Lehrerbildung: Einleitung zum Thema

Anhang 2:

Leitfragen für andere Sozietäten

Anhang 3:

Portfolio Kulturelle und sozialer Heterogenität

Reform der Hamburger Lehrerbildung

Anhang 0:

Gemeinsamer Text der Sozietäten der drei prioritären Themen der Hamburger Lehrerbildung (Stand: 30.9.02)

Sozietät „Kulturelle und soziale Heterogenität“²⁵

Sozietät „Neue Medien“

Sozietät „Schulentwicklung“

Von der Hamburger Kommission Lehrerbildung wurde den drei „prioritären Themen“

- Neue Medien
- Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität
- Schulentwicklung

die Doppelfunktion zugewiesen, einerseits Gegenstand der Lehrerbildung zu sein, andererseits als Dimension der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen generell zu fungieren.

Aus dieser Verortung ergibt sich, dass Anforderungen an die Kerncurricula aller Teile des Lehramtsstudiums – also Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik sowie Fachwissenschaft – sowie aller Phasen der Lehrerbildung zu stellen sind.

Die folgenden Ausführungen sollen dazu dienen, solche Anforderungen ermitteln zu können.

Diesen Ausführungen liegt eine Vereinbarung zugrunde, die im Rahmen des Workshops Kerncurriculum vom 17.05.2002 zwischen den Sozietäten getroffen wurde und nach der die drei Sozietäten zu Prioritären Themen eine überarbeitete, gemeinsame Fassung ihres damaligen Entwurfs vorlegen werden.

²⁵ Die Sozietät „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ besteht im Kern aus folgenden Mitgliedern:

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Ursula Neumann (Universität Hamburg),
Marion Jaschob (Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Ausbildung – LIA),
Reinhilde Böhm und Regine Hartung (Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Abteilung Fortbildung – LIF)
Gudula Mebus (Amt für Bildung, Fachreferentin für Interkulturelle Erziehung)

Anhang 1:

Sozietät „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ in der Lehrerbildung – Einleitung zum Thema (Stand 30.9.02)

1. Einleitung

Kulturelle und soziale Heterogenität als Dimension des Kerncurriculums berücksichtigt bedeutet,

anzuerkennen, dass sich die Schülerschaft in Deutschland in den letzten Jahrzehnten unübersehbar ausdifferenziert hat. Dieser Prozess wird noch voranschreiten. Bei der Ausübung des Lehramts – gleichgültig, in welchem Fach, welcher Schulform oder Schulstufe – muss die wachsende kulturelle und soziale Heterogenität in der Schülerschaft als Bildungsvoraussetzung, bei der Gestaltung von Bildungszielen und von Methoden des Lehrens und Lernens berücksichtigt werden. Die Fähigkeit, mit sozialer und kultureller Heterogenität angemessen und produktiv umzugehen, gehört zu den allgemeinen Basisqualifikationen für jedes Lehramt.

Zwar ist die Erkenntnis nicht neu, dass sich Schülerinnen und Schüler nach sozialer Herkunft, Geschlecht, Religion, kultureller Tradition, Sprache oder anderen differenzierenden Merkmalen unterscheiden. Neu ist aber die Dynamik, mit der auf der Ebene der Phänomene die Merkmale der Unterscheidung deutlicher werden, mit der Unterschiede sich vergrößern. Ein gutes Beispiel dafür ist Zuwanderung: während vor ca. 20 Jahren noch hauptsächlich Zuwanderer aus sechs Herkunftsstaaten in Hamburg lebten, vertreten sie inzwischen mehr als 100 Staaten und noch weit mehr Sprachen. Mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler an Hamburgs Schulen besitzt einen Migrationshintergrund.

Kulturelle und soziale Heterogenität in der Schülerschaft ist eine Grundbedingung jeder Unterrichtssituation. Weil die konkreten Erscheinungsformen von Heterogenität zunehmen und sich immer rascher verändern, steigen die Anforderungen, die sich an künftige Lehrerinnen und Lehrer zur Bewältigung dieser Lage stellen.

Die Lehrerbildung schafft die Voraussetzungen dafür, dass die zukünftigen Lehrkräfte „Verschiedenheit“ als alltägliche Herausforderung an die Berufsausübung meistern. In jeder ihrer Ausbildungsphasen erwerben sie einander ergänzende Fähigkeiten dafür,

- Heterogenität als „den Normalfall“ anzuerkennen statt mit homogenen Schülergruppen zu rechnen („Differenzoffenheit“),
- die Hürden und Hindernisse zu erkennen, die für die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer spezifischen Bildungsvoraussetzungen im Schulsystem errichtet sind und
- die Ressourcen zu erkennen, kontinuierlich zu beobachten und zu fördern, die die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lebenslage und Bildungsbedingungen in den Unterricht mitbringen.

Ein alle Erscheinungsformen von Heterogenität durchdringendes Grundproblem ist das der sprachlichen Verschiedenheit. Die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern unterscheiden sich nach sozialer Lage, nach Geschlecht, nach der sprachlichen Herkunft der Familie, nach der physischen oder psychischen Gesundheit u.v.m. Darum gehört die Berücksichtigung sprachlicher Bildungsvoraussetzungen und die Fähigkeit zur Sprachförderung zu den generellen Anforderungen an das Lehramt. In jedem Unterrichtsfach müssen die sprachlichen Anforderungen, die sich an das Lernen der Sache stellen, berücksichtigt und mit Blick auf eine höchst wahrscheinlich sprachlich heterogene Lerngruppe vermittelt werden. Die hierfür nötigen Kompetenzen werden vor allem in der fachlichen und fachdidaktischen Ausbildung vermittelt.

Die Kerncurricula wirken daran mit, dass alle Beteiligten in Ausbildungsprozessen die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität erkennen, als Voraussetzungen für ihr professionelles Handeln anerkennen und kompetent nutzen können.

Anhang 2:

Sozietät „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ in der Lehrerbildung – Leitfragen für andere Sozietäten

Die nachfolgend formulierten Fragen sollen den anderen Sozietäten dazu dienen zu prüfen, ob Anforderungen an die Ausbildung, die sich aufgrund der kulturellen und sozialen Heterogenität stellen, angemessen berücksichtigt sind.

2.1 Anforderungen an Fachwissenschaft und Fachdidaktik

2.1.1 Generelle Bildungsvoraussetzungen

Die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen von Lerngegenständen sind abhängig von den konkreten Lebensbedingungen der Lernenden: der sozio-ökonomischen Lage ihrer Familien; der kulturellen und weltanschaulichen Tradition, in der sie aufwachsen; der psychischen und physischen Kondition, in der sie sich befinden, und ihrem Geschlecht.

- **Welche Konsequenzen hat diese Bedingung des Lernens für die Inhalte, die in Ihrer Fachrichtung vermittelt werden sollen?**
- **In welchen Teilen des Kerncurriculums und auf welche Weise erfahren die zukünftigen Lehrkräfte von diesen Konsequenzen?**
- **In welchen Teilen der Ausbildung und auf welche Weise werden die zukünftigen Lehrkräfte dazu befähigt, die spezifischen Bildungsvoraussetzungen, die Schülerinnen und Schüler mitbringen, zu ermitteln und einzuschätzen?**
- **In welchen Teilen des Kerncurriculums und auf welche Weise werden die zukünftigen Lehrkräfte befähigt, heterogene Bildungsvoraussetzungen in Lerngruppen im Unterricht zu berücksichtigen?**
- **Wann und wo in der Ausbildung und auf welche Weise lernen die zukünftigen Lehrkräfte, die Ressourcen zu erkennen, kontinuierlich zu beobachten und zu fördern, die die einzelnen Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Lebenslage in den Unterricht mitbringen?**

2.1.2 Bildungsziele

Ein allgemeines Bildungsziel in einer kulturell und sozial pluralen, demokratischen Gesellschaft ist „interkulturelle Kompetenz“. Diese beinhaltet die Fähigkeiten zur Anerkennung von Verschiedenheit und zu gelassenem, angemessenem Umgang mit Vielfalt. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn jeder Unterricht dazu beiträgt, dass die Schülerinnen und Schüler einen verstehenden und (selbst-) reflexiven Umgang mit Informationen oder Personen, mit Wahrnehmungen oder Einschätzungen erlernen können. Zum Ergebnis von Lernprozessen gehört außerdem, die „relative Gültigkeit“ des erlangten Wissens oder Könnens zu kennen, zum Perspektivenwechsel und zum Austausch über Perspektiven imstande zu sein.

- **Wie ist das Gegenstandsfeld Ihres Faches von diesen Anforderungen tangiert und welche spezifischen Konsequenzen ergeben sich daraus für die Inhalte des Unterrichts?**
- **In welchen Teilen der Ausbildung und auf welche Weise erfahren die zukünftigen Lehrkräfte Ihres Faches von diesen Konsequenzen?**
- **Welche Strategien und Methoden zur Berücksichtigung dieser Konsequenzen beim Unterrichten lernen die zukünftigen Lehrkräfte kennen?**

2.1.3 Lernprozesse unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit

Etwa ein Drittel der Schülerschaft wächst nicht einsprachig mit Deutsch auf, sondern zwei- oder mehrsprachig. Dies beeinflusst die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsweisen jeder sprachlich gegebenen Information; es bringt zudem eine (wachsende) Heterogenität der Deutschkenntnisse mit sich, die in einer Lerngruppe versammelt sind. Aber auch die meisten einsprachig aufwachsenden Kinder haben eine Sprachdifferenz zu bewältigen, denn die Sprache der Schule hat ihre eigenen, von der Alltagssprache deutlich zu unterscheidenden Gesetzmäßigkeiten.

Jedes Lehren und Lernen ist auch sprachbasiert. Daher muss jeder Unterricht die spezifischen sprachlichen Anforderungen vermitteln, die das Lernen der Sache stellt. Dabei geht es besonders um die spezifische Struktur von Fachsprachen. Eher nachrangig ist fachspezifische Terminologie. Zu bedenken ist dabei, dass sprachliches Lernen in- und außerhalb der Schule stattfindet, so dass Lernentwicklung und Lernfortschritte nicht durch Unterricht allein kontrollierbar sind, sondern immer wieder Vergewisserungen über das Erreichte erforderlich sind.

- **Welche sprachlichen Anforderungen stellt das Lernen der Inhalte, die in Ihrer Fachrichtung vermittelt werden?**
- **In welchen Inhalten der Ausbildung und auf welche Weise erfahren die zukünftigen Lehrkräfte von diesen Anforderungen?**
- **In welchen Inhalten der Ausbildung und auf welche Weise werden die zukünftigen Lehrkräfte befähigt, die (fach-)sprachlichen Bildungsvoraussetzungen, die Lernende mitbringen, zu ermitteln und einzuschätzen?**
- **In welchen Inhalten der Ausbildung und auf welche Weise werden die zukünftigen Lehrkräfte befähigt, heterogene sprachliche Bildungsvoraussetzungen in Lerngruppen im Unterricht zu berücksichtigen?**

Die Sozietät „Kulturelle und soziale Heterogenität“ richtet an die weiteren Sozietäten die Frage, ob sie ein Glossar von Schlüsselbegriffen zum Thema wünschen.

2.2 Anforderungen an die erziehungswissenschaftliche Ausbildung

In der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung erlangen die zukünftigen Lehrkräfte grundlegende, die Prozesse der Bildung und Erziehung insgesamt betreffende und Fächergrenzen übergreifende Kenntnisse und Fähigkeiten, die das professionelle Handeln in kulturell und sozial heterogenen Lagen erlauben. Sie erwerben die Kompetenz zum Perspektivwechsel – also dazu, Pluralität als allgemeine Grundverfassung moderner Gesellschaften anzuerkennen und die Konsequenzen daraus für Prozesse sowie Institutionen der Bildung und Erziehung adäquat einzuschätzen. Nach Auffassung der Sozietät ist eine Basis für adäquates pädagogisches Handeln in heterogenen Situationen gegeben, wenn in den erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsanteilen

- ein historisches Verständnis hergestellt wird,
- diagnostische Kompetenz angeeignet wird und
- die gesellschaftlichen Bedingungen des pädagogischen Handelns durchschaut werden.

Generelle Zielsetzungen der erziehungswissenschaftlichen Ausbildung für das Lehramt ist es, dass die zukünftigen Lehrkräfte fähig werden,

- sprachliche, kulturelle und soziale Heterogenität als „den Normalfall“ anzuerkennen statt mit homogenen Schülergruppen zu rechnen,
- die Hürden und Hindernisse zu erkennen, die für das einzelne Kind aufgrund seiner spezifischen Bildungsvoraussetzungen im Schulsystem errichtet sind und
- die Ressourcen zu erkennen, kontinuierlich zu beobachten und zu fördern, die das einzelne Kind aufgrund seiner Lebenslage und Bildungsbedingungen in den Unterricht mitbringt.

2.2.1 Historisches Verständnis

Die Strukturen des gegenwärtigen Schulsystems sind in der Epoche der Gründung klassischer Nationalstaaten entstanden. Hier stellte sich das Problem des Umgangs mit Heterogenität im heutigen Sinne nicht. Vielmehr war die Homogenisierung der nationalen Bevölkerung eine zentrale Aufgabe des Schulsystems. Dieser historischen Epoche verdanken sich auch grundlegende inhaltliche Selbstverständlichkeiten des Lehrens und der Gestaltung von Lernprozessen. Die Kenntnis und das Verstehen der Entstehungsbedingungen heutiger „Normalvorstellungen“ von der Schule, vom Schüler(in)sein und vom Unterricht sollte die einzelne Lehrkraft in die Lage versetzen, mit diesen Vorstellungen selbstbestimmt umgehen zu können zu ihrer Innovation beizutragen. Zu prüfen ist daher:

- **In welchen Bereichen der Ausbildung und auf welche Weise erwerben die zukünftigen Lehrkräfte die Grundlagen dafür, das historisch zustande gekommene Selbstverständnis der Schule, des Schulsystems und der Aufgaben der Lehrkraft zu kennen und adäquat einzuschätzen?**

- **In welchen Bereichen der Ausbildung und auf welche Weise soll ihnen ein Transfer des historischen Verständnisses auf heutige Bedingungen ermöglicht werden?**

2.2.2 Diagnostische Kompetenz

Da sich jede konkrete Schülerkonstellation im praktischen Alltag rasch verändert, gehört es zu den unabdingbaren Basiskompetenzen von Lehrkräften, die Lernvoraussetzungen, die ein Kind in die Schule mitbringt, adäquat einschätzen zu können und auf die Ergebnisse im Unterricht oder in Fördermaßnahmen einzugehen. Die Notwendigkeit, diagnostische Kompetenz einzusetzen, stellt sich besonders für das sprachliche Lernen, und zwar nicht nur in den sprachlichen Fächern, sondern als Element allen Unterrichts: Einerseits hängt der Bildungserfolg von adäquater Sprachbeherrschung ab, andererseits findet sprachliches Lernen in- und außerhalb der Schule statt, so dass Lernentwicklung und Lernfortschritte nicht durch Unterricht allein kontrollierbar sind, sondern immer wieder Vergewisserungen über das Erreichte erforderlich sind.

- **In welchen Bereichen des Kerncurriculums und auf welche Weise erwerben die zukünftigen Lehrkräfte die methodischen Kompetenzen, die für die Diagnose von Bildungsvoraussetzungen und die kontinuierliche Beobachtung der Lernentwicklungen notwendig sind?**
- **In welchen Bereichen des Kerncurriculums und auf welche Weise erwerben die zukünftigen Lehrkräfte der nicht im engeren Sinne sprachlichen Unterrichtsfächer die Kompetenzen zur adäquaten Einschätzung der sprachlichen Anforderungen, die mit dem Unterrichten generell verbunden sind?**
- **In welchen Bereichen des Kerncurriculums und auf welche Weise erwerben die zukünftigen Lehrkräfte die Fähigkeit, die spezifischen Ressourcen zu erkennen und für den Bildungsprozess nutzbar zu machen,**
- **die die einzelnen Schülerinnen und Schüler in den Bildungsprozess hineinbringen?**
- **In welchen Bereichen des Kerncurriculums und auf welche Weise erwerben die zukünftigen Lehrkräfte die Voraussetzungen dafür, die Leistungsfähigkeit und die Reichweite von angebotenen Instrumenten (Tests und andere Prüfverfahren) für pädagogisch-diagnostische Aufgaben beurteilen zu können?**

3. Gesellschaftliche Bedingungen des pädagogischen Handelns

Pädagogische Maßnahmen im Kontext von Heterogenität müssen stets unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingungen bedacht und entschieden werden, unter denen sie ihre Wirksamkeit entfalten können oder werden. Pädagogische Entscheidungen können unerwünschte Nebenfolgen haben; diese sollten beim Treffen der Entscheidung bewusst sein und mit abge-

wogen werden. Die rechtlichen, sozialen und ökonomischen, sprachlichen, kulturellen und medialen Rahmenbedingungen in der deutschen Gesellschaft beeinflussen die Lebenslage und die Bildungsvoraussetzungen einer heterogenen Schülerschaft in höchst unterschiedlicher Weise; darauf muss pädagogisches Handeln eingestellt sein.

- **In welchen Teilen des Kerncurriculums und auf welche Weise erhalten die zukünftigen Lehrkräfte die nötigen Informationen über die Wechselwirkungen zwischen gesellschaftlichen Bedingungen des pädagogischen Handelns und ihrer Wirksamkeit?**
- **In welchen Teilen des Kerncurriculums und auf welche Weise erfahren die zukünftigen Lehrkräfte Grundlegendes über rechtliche, soziale und ökonomische sowie sprachliche, kulturelle und mediale Rahmenbedingungen, die die Lebenslage und die Zukunftsperspektiven der Schülerinnen und Schüler beeinflussen?**

In welchen Teilen des Kerncurriculums und auf welche Weise erhalten die zukünftigen Lehrkräfte die Möglichkeit, den Transfer ihrer Kenntnisse über gesellschaftliche Bedingungen pädagogischen Handelns zu erproben und zu üben?

Anhang 3:

Portfolio *Kulturelle und soziale Heterogenität* (Stand: 24.2.03)²⁶

Zielperspektive

Handlungskompetenz im Gebiet der kulturellen und sozialen Heterogenität gehört zu den grundlegenden Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern in der heutigen und künftigen Schule. Sie wird in jedem Lehramt und unabhängig von Schulform und Schulstufe verlangt.

Lehrerinnen und Lehrer sollten eine Grundhaltung der Anerkennung von Verschiedenheit in der Schülerschaft entwickeln. Sie sollten über die Fähigkeit verfügen, die Ressourcen zu erkennen und zu fördern, die in der heterogenen Schülerschaft vorhanden sind.

Sie sollten in der Lage sein, Beiträge zum Abbau von Barrieren zu leisten, die das Bildungssystem für Schülerinnen und Schüler traditionell errichtet hat, die dem Bild vom „allgemeinen“ und „normalen“ Kind nicht genau genug entsprechen. Handlungskompetenz im Kontext kultureller und sozialer Heterogenität mündet in die Fähigkeit, mit Verschiedenheit professionell – entspannt, reflektiert und förderlich – umzugehen.

Handhabung des Portfolios

Das Portfolio ist ein Instrument für die zukünftige Lehrkraft, ausbildungs- und berufsbegleitend zu dokumentieren,

- auf welchem Stand ihr Wissen über kulturelle und soziale Heterogenität in Bildungsprozessen ist und
- über welche Fähigkeiten zu angemessenem Handeln in heterogenen pädagogischen Zusammenhängen sie zum jeweiligen Zeitpunkt der Aufzeichnung verfügt.

Das Portfolio unterstützt sie, ihren (Aus-)Bildungsweg rückblickend einzuschätzen und künftige Lernwege zielgerecht zu gestalten und zu verantworten.

Anhand des Portfolios kann die zukünftige Lehrkraft prüfen, ob die entsprechenden Lehr- und Lernangebote vorhanden sind, und sie gegebenenfalls einfordern.

²⁶ Das Portfolio ist in der vorliegenden Fassung bei der Hamburger Kommission Lehrerbildung eingereicht worden.

Portfolio Kulturelle und soziale Heterogenität

Selbst erworbene Fähigkeiten/Erfahrungen mit kultureller und sozialer Heterogenität				
Dimension	Kompetenzen	Basisfähigkeiten		Erweiterte Fähigkeiten, Spezialisierung, Zertifikate in der 1./2./3. Phase
		1. Phase: Lehrangebot	2. Phase: Seminare, Module	
Theoretische und begriffliche Grundlagen	Kennntnis und Fähigkeit zur Beurteilung von erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen im Feld <i>kulturelle und soziale Heterogenität</i>	einführende Veranstaltung(en) zu Grundbegriffen, insbesondere der Interkulturellen Erziehungswissenschaft, zu Genderfragen oder Integrativer Pädagogik	Modul im Hauptseminar zur Anwendung von Grundbegriffen zur Heterogenität in Lerngruppen	weiterführende Veranstaltungen, z. B. zur erziehungswissenschaftlichen Migrations- und Bildungsforschung, zu Gendermainstreaming oder zu Integrativer Pädagogik
	Kennntnis und Fähigkeit zur Beurteilung von Theoreiansätzen zum Lehren und Lernen in kulturell und sozial heterogenen Konstellationen	einführende Veranstaltungen, insbesondere in Theorien der Interkulturellen Pädagogik, zu Genderfragen oder zu Integrativer Pädagogik	Modul zur Einbettung theoretischer Ansätze zum Lehren und Lernen in heterogenen Situationen und zur biographischen Reflexion	

Dimension	Kompetenzen	Basisfähigkeiten		Erweiterte Fähigkeiten, Spezialisierung, Zertifikate in der 1./2./3. Phase
		1. Phase: Lehrangebot	2. Phase: Seminare, Module	
Theoretische und begriffliche Grundlagen (f)	Kenntnis und Fähigkeit zur Einschätzung von erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden bei der Untersuchung kultureller und sozialer Heterogenität	Im Rahmen von Einführungen (allgemein) in Methoden erziehungswissenschaftlicher Forschung	Anwendung von entsprechenden Methoden im Rahmen von Unterrichtsversuchen und Hausarbeiten	Weiterführende Veranstaltungen zur Anwendung und Entwicklung von Methoden, die für interkulturelle und international vergleichende integrative Bildungsforschung oder Forschung zu Genderfragen besonders adäquat sind
Historische Traditionen des Umgangs mit kultureller und sozialer Heterogenität in Schulen	Kenntnis zentraler Traditionslinien des Umgangs der Schule mit kultureller, sprachlicher oder sozialer Heterogenität, mit Mädchen und Jungen oder mit dem Konstrukt „Behinderung“	Im Rahmen einführender Veranstaltungen zur Geschichte der Erziehung und Bildung unter dem Gesichtspunkt kultureller und sozialer Heterogenität	Im Rahmen von Unterrichtsplanning und -durchführung: Individualisierung und Differenzierung als Antwort auf die homogenisierenden Traditionen der Schule	Weiterführende Veranstaltungen zur Geschichte der Erziehung und Bildung unter dem Gesichtspunkt kultureller und sozialer Heterogenität, auch im internationalen Vergleich

Gesellschaftliche Bedingungen des Umgangs der Schule mit Heterogenität	Kenntnis und Fähigkeit zur Einschätzung von zentralen bildungsrelevanten Merkmalen des Aufwachsens in kulturell und sozial heterogenen Lagen	Im Rahmen einführen-der Veranstaltungen zur Sozialisation und zum Bereich Bildung und Gesellschaft	Modul zur Erkundung der Lebenslagen von Schülerinnen und Schülern in kulturell und sozial heterogenen Klassen	Weiterführende Veranstaltungen zu bildungsrelevanten Fragen der Sozialisation und der Heterogenität von Lebenslagen in kulturell und sozial pluralen Konstellationen, auch im internationalen Vergleich
Schulentwicklung in kulturell und sozial heterogenen Konstellationen	Kenntnis von spezifischen Ansätzen zur Schulentwicklung bei kulturell und sozial heterogenen Schülerschaften	Im Rahmen von allgemeinen Lehrveranstaltungen zur Schulentwicklung oder von Seminaren zur interkulturellen bzw. integrativen Schulentwicklung	Modul zur Mitwirkung an der Gestaltung, Umsetzung und Evaluation des Schulprogramms	Weiterführende Veranstaltungen zur gestaltenden Mitwirkung an Prozessen der Schulentwicklung bei kulturell und sozial heterogenen Schülerschaften, auch im internationalen Vergleich
Didaktische und methodische Aspekte des Lehrens und	Kenntnis von Ansätzen der Förderung von Sozialkompetenz bei Schülerinnen und Schülern in heterogenen Lerngruppen	Im Rahmen von Seminaren zur Schulpädagogik	Trainingsmodule zum „Umgang mit anderen“, zur Gestaltung kommunikativer Unterrichtsformen ...	Weiterführende Veranstaltungen zur Interkulturellen Kompetenz

Dimension	Kompetenzen	Basisfähigkeiten		Erweiterte Fähigkeiten, Spezialisierung, Zertifikate in der 1./2./3. Phase
		1. Phase: Lehrangebot	2. Phase: Seminare, Module	
Lernens in kulturell und sozial heterogenen Schulen	Kenntnis von Ansätzen der Sprachförderung und der Förderung von Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit in kulturell und sozial heterogenen Schülerschaften	Einführende Veranstaltungen zum sprachlichen Anfangsunterricht in heterogenen Lerngruppen; zum Deutschen als Zweitsprache; zum sprachlichen und fachlichen Lernen in mehrsprachigen Konstellationen	Module zum Deutschen als Zweitsprache in Regelklassen und zum Lernen unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit; Training zur Vermittlung von Textkompetenzstrategien im Fachunterricht	Veranstaltungen
Didaktische und methodische Aspekte des Lehrens und	Kenntnisse von allgemeindidaktischen Konzepten für das Lehren und Lernen in kulturell und sozial heterogenen Lagen und Fähigkeit zur Umsetzung solcher Ansätze	Im Rahmen von einführenden Veranstaltungen zur allgemeinen Didaktik und Schulpädagogik oder im Rahmen einschlägiger Seminare der Interkulturellen Pädagogik, Integrativen Pädagogik oder zu Genderfragen. Ferner im Rahmen von integrierten Schulpraktika	Im Rahmen von Modulen zum Kompetenzbereich <i>Unterrichten und erzieherisches Handeln</i> (s. Kerncurriculum Hauptseminar): Umgang mit Heterogenität durch Ergreifen von geeigneten Maßnahmen zur individuellen Entwicklung und Integration	Weiterführende Seminare zur Entwicklung und Prüfung von allgemeindidaktischen Konzepten in kulturell und sozial heterogenen Konstellationen im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik, Integrativen Pädagogik oder zu Genderfragen, auch im internationalen Vergleich

<p>Lernens in kulturell und sozial heterogenen Schulen (f)</p>	<p>Kenntnisse von fachdidaktischen Konzepten für das Lehren und Lernen in kulturell und sozial heterogenen Lagen und Fähigkeit zur Umsetzung solcher Ansätze; Sensibilität für fachsprachliche Anforderungen und Kenntnis von Ansätzen der fachsprachlichen Förderung</p>	<p>Im Rahmen von einführenden Veranstaltungen zur Fachdidaktik oder im Rahmen einschlägiger Seminare der Interkulturellen Pädagogik, Integrativen Pädagogik oder zu Genderfragen. Ferner im Rahmen von Integrierten Schulpraktika</p>	<p>Im Rahmen von Modulen zur Unterrichtsplanung, -durchführung und -evaluation (s. Kerncurricula der Fächer); Übersetzung allgemeindidaktischer Prinzipien zu kultureller und sozialer Heterogenität in die Fachdidaktik</p>	<p>Weiterführende Seminare zur Entwicklung und Prüfung von fachdidaktischen Konzepten in kulturell und sozial heterogenen Lagen im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik, Integrativen Pädagogik oder zu Genderfragen. auch im internationalen Vergleich</p>
--	---	---	--	--

Sprachdidaktik

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

ich möchte mich vorstellen. Ich war 17 Jahre lang Leiter des Tageskollegs der Volkshochschule Köln, an dem benachteiligte Jugendliche Schulabschlüsse im Rahmen von Berufsvorbereitungslehrgängen mit Praktikumsphasen nachholen konnten. Nachdem wir erfolgreich ein Kooperationsprojekt, bei dem es um die Verbesserung der Situation von Benachteiligten in den Stadtteilen Mülheim und Kalk ging, durchgeführt hatten, wurden wir von Seiten der Arbeitsverwaltung angefragt, ob wir nicht eine Maßnahme zur Verbesserung der Sprachförderung in Berufsvorbereitungslehrgängen verschiedener Träger durchführen wollten. Dies war ein wenig heikel, weil wir ja selbst Träger von Berufsvorbereitungslehrgängen waren und wir hatten ziemlichen Druck, es gut zu machen. Mit einem ehrgeizigen Konzept, mit 2 Trainern, einem dreimonatigen Vorlauf und mit umfangreichen Fortbildungsmitteln erprobten und vertieften wir die Ansatzpunkte, mit denen wir die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit in der Sprachförderung sicherstellen wollten. Unter anderem verknüpften wir Fortbildungsphasen mit gemeinsamer praktischer Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung und wir setzten einen Schwerpunkt auf die theoretische und praktische Vermittlung von Methoden ganzheitlichen Lernens wie Suggestopädie und Theaterpädagogik, die sonst aus Kostengründen schwer zugänglich sind. Ein interessanter Nebeneffekt war, dass die intensive erprobende Beschäftigung mit diesen ganzheitlichen Ansätzen in Teilen des eigenen Kollegiums, die Konferenzen des Tageskollegs, den Arbeitsstil und das gesamte Gepräge in Richtung auf mehr Offenheit und Lebendigkeit veränderte. Es wurden große Schritte hin zu einer lernenden Einrichtung gemacht. Diese Erfahrungen waren die Basis für die Entwicklung des Projektansatzes „Kompetenzzentrum Sprachförderung“. Seit Anfang Oktober bin ich mit dem Aufbau und der Leitung dieses Projekts beauftragt.

Ich möchte nun über das Kompetenzzentrum Sprachförderung im Rahmen des EQUAL-Projekts „Übergangsmanagement Schule – Beruf in Köln“ berichten.

Ich werde knapp die Ausgangslage skizzieren. Dann werde ich die Ansatzpunkte beschreiben, mit denen wir in Köln die Sprachförderung voranbringen wollen. Ich werde eine Übersicht über die Struktur geben, mit der das geschehen soll.

1. Die Ausgangslage

Wer sich mit der Deutschförderung in sehr heterogenen Gruppen beschäftigt, wie sie an Schulen Normalität sind, stellt fest, dass der Unterricht drei Gruppen gerecht werden muss:

- Schülern, für die Deutsch die Muttersprache ist,
- Schülern, die Deutsch wie eine Fremdsprache neu lernen müssen und die ihre Muttersprache gut beherrschen und
- Schülern, die zwar in der mündlichen Alltagskommunikation zurechtkommen, die aber weder in ihrer Muttersprache noch im Deutschen über die nötigen Kompetenzen verfügen, den sprachlichen Anforderungen des Fachunterrichts zu folgen. So geht es ungefähr 50 % der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Dies hat verheerende Folgen für den schulischen Erfolg, für die Chancen einen Ausbildungsplatz zu erhalten und für ihre Chancen, eine Berufsausbildung erfolgreich zu beenden.

2. Die Ansatzpunkte

Der Deutschunterricht und der Unterricht in den anderen Fächern müssen allen drei Gruppen gerecht werden.

Der Aufwand für externe Differenzierung ist zu Gunsten einer wirksameren Förderung im Rahmen des regulären Unterrichts zu reduzieren.

Die Deutschlehrer haben in ihrer Lehrerausbildung Deutschunterricht für deutsche Muttersprachler gelernt. Den Lehrern für die anderen Fächer ist in der Regel überhaupt nicht bewusst, dass ihr Unterricht, wenn er denn gut sein soll und die Zielgruppe erreichen will, immer auch Sprachunterricht sein muss.

Das Bewusstsein dafür steigt zwar, aber es ist eben vielen nicht klar, wie der Fachunterricht gestaltet werden muss, um der Problematik gerecht zu werden.

Dieses Thema wird zudem noch überlagert durch ganz andere Schwierigkeiten an Schulen, die seit der Pisa-Studie öffentlich diskutiert werden.

Die sprachliche Kompetenz der Schüler ist aber sicher eine der zentralen Herausforderungen.

An folgenden Punkten ist anzusetzen, um eine nachhaltige Qualitätsverbesserung zu erreichen.

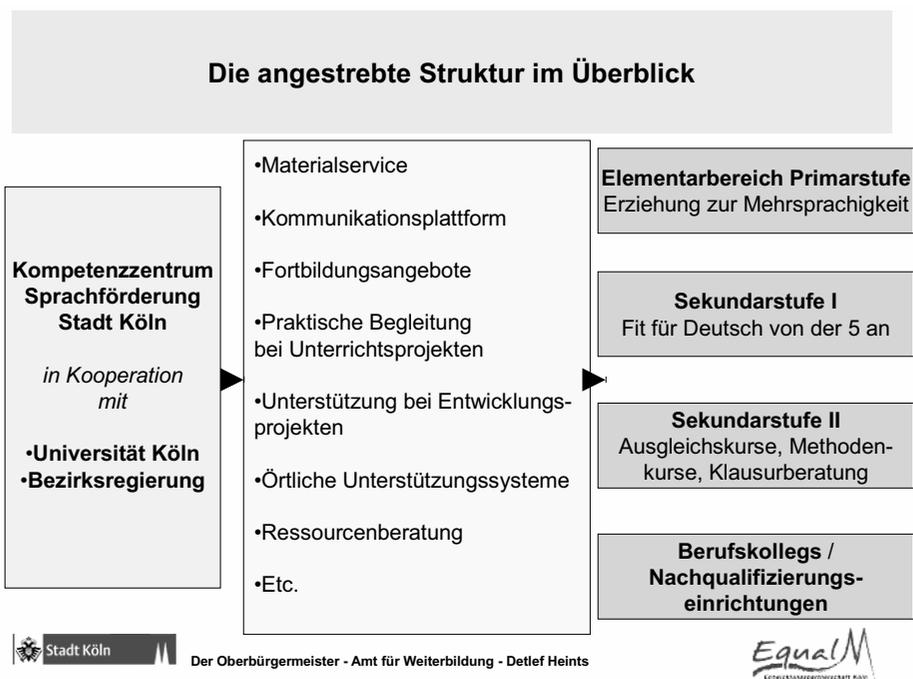
- Es sind methodische Ansätze aufzugreifen und zu entwickeln, die den Deutschlehrern und den Fachlehrern das nötige Handwerkszeug vermitteln, dem Sprachförderbedarf der Schüler gerecht zu werden. Dies läuft für den Deutschunterricht letztlich auf eine Kombination von kommunikativ-lebendigen Unterrichtsformen und sehr systematischem vertiefendem Unterricht mit entsprechenden Übungen hinaus.
- Es ist bei Schülern und Lehrern verstärkt eine positive und freudvolle Haltung zum Lernen bzw. Lehren zu entwickeln oder wieder zu entdecken. Hier eignen sich ganzheitliche Methoden, die Lehrern und Lernern spielerische und lebendige und sinnliche Erfahrungen ermöglichen, wie es beispielsweise die Suggestopädie und die Theaterpädagogik tun.

- Im Sinne einer möglichst effektiven Förderung sind Unterrichtsreihen durchzuführen, die bei den Schülern sprachliche Lernblockaden und Glaubenssätze aufbrechen und die ihnen bewusst machen, wie sie sich mit bestimmten Kommunikationsgewohnheiten behindern und wie sie sich mit veränderten Gewohnheiten sprachlich entwickeln können.
- Dies setzt voraus, dass die Schüler sich als selbststeuernd und eigenverantwortlich für ihren Lernprozess erleben. Im Deutschunterricht wird dies durch wiederholte individuelle Sprachstandsdiagnosen im Mündlichen und Schriftlichen ermöglicht. Das ist der Ausgangspunkt für eine individuelle Lernberatung mit selbst gesteckten Zielen.
- Die Migrantinnen und Migranten brauchen auch Unterricht in ihrer Muttersprache und hilfreich ist es, wenn deutsche Schüler die Muttersprache ihrer Mitschüler als Fremdsprache erlernen.
Dies findet zur Zeit an einer Reihe von Kölner Grundschulen statt und eine Übertragung auf die Sekundarstufe I wird angestrebt. Dieser Ansatz entspricht schließlich auch der europäischen Sprachenpolitik, deren Ziel die Mehrsprachigkeit aller Bürgerinnen und Bürger und die Stärkung der natürlichen Zweisprachigkeit ist.
- In Zusammenarbeit mit der Universität Köln wird eine Kooperationsstruktur aufgebaut. Es gibt in Köln an unterschiedlichen Orten und in unterschiedlichen Zusammenhängen Einzelprojekte zur Sprachförderung. Diese Projekte sollen unterstützt und in ihrer Qualität verbessert werden durch entsprechende Kooperationen, durch Ressourcen und durch Synergieeffekte, die möglich sind, wenn nicht mehr an verschiedenen Orten mit viel Aufwand gleiche Themen bearbeitet werden, wie es bei der Sprachstandsdiagnose der Fall ist. Die Universität führt mit ihren Studenten Förderunterricht an Schulen durch. Für diese Angebote und für die Förderangebote Dritter stellt sie die Umsetzungsbegleitung. Sie sichert die Qualitätsstandards und gewährleistet die Verzahnung des Regelangebots der Schulen mit den Förderangeboten durch gemeinsame Schulung der Lehrkräfte. Ein Erfahrungsaustausch im Rahmen des Kompetenzzentrums ist geplant. Vielleicht wird es gemeinsame Schulungsangebote geben.
- Das Kompetenzzentrum Sprachförderung setzt bei einzelnen Lehrern an, die an Fortbildungen in Kombination mit individueller Beratung teilnehmen und mit denen die Trainer Unterricht exemplarisch gemeinsam planen, durchführen und auswerten. Das heißt – wenn es gut geht – für die Lehrer: Aneignung und praktische Erprobung von Methoden ganzheitlichen Lernens, Verabschiedung vom Einzelkämpfertum und gute Erfahrungen mit Teamarbeit und mit ihrer Lerngruppe. Es heißt auch, sich auf Neues und Lebendiges einzulassen und die Angst vor Fehlern und vor Angreifbarkeit abzubauen und sich mehr und mehr auch als Lerner in einer lernenden Einrichtung zu erleben. Die Lernende Organisation – mit dem Ziel, letztlich den Unterricht zu verbessern – ist Gegenstand des Projekts „Selbständige Schule“ in dem sich ja ganze Kollegien fortbilden. Das gleiche Ziel wird im Kompetenzzentrum Sprachförderung vom Unterricht und der Methodik

her betrieben. Wenn Teile des Kollegiums beginnen, gemeinsam ganzheitliche Lernmethoden zu praktizieren und im Team an der Veränderung von Unterricht zu arbeiten, verändert dies die ganze Schule.

- Die Trainer unterstützen die fortgebildeten Lehrer in ihrer Rolle als Multiplikatoren an ihren Schulen – durch Beratung, sowie durch Unterstützung bei der Durchführung von kollegiumsinternen Konferenzen, Fortbildungen und Entwicklungsvorhaben zur Sprachförderung. Diese Erfahrungen sollen ausgewertet werden, um einen Beitrag zur Entwicklung innerschulischer Lernstrukturen zu leisten.
- Es wird ein Materialservice aufgebaut und es werden Produkte erstellt – unter anderem für „Fit für Deutsch“. Ein Internet-Portal ist in Vorbereitung.
- Alle Aktivitäten des Kompetenzzentrums Sprachförderung werden evaluiert. Ansätze, die sich bewährt haben, sollen in das Regelsystem überführt werden.

3. Die Struktur im Überblick



Diese Folie zeigt die angestrebte Struktur im Überblick dar.

Die Angebote zur Sekundarstufe II sind geplant.

An Berufskollegs und Nachqualifizierungseinrichtungen sind zur Zeit je 2 Trainer bzw. Trainerinnen eingesetzt, die Fortbildungen durchführen, gemeinsam mit den Lehrkräften Unterricht planen, durchführen und auswerten

und die Lehrkräften zu Multiplikatoren für Sprachförderung an ihren Einrichtungen qualifizieren. Zwei Koordinatoren unterstützen die Lehrerinnen und Lehrer an den Berufskollegs bei der Gestaltung von Entwicklungsprojekten zur Sprachförderung an ihren Einrichtungen.

Beim Materialservice sind wir im Hinblick auf die Internetnutzung noch am Anfang. Es gibt eine Präsenzbibliothek, die insbesondere durch die Fortbildungsteilnehmer genutzt wird.

In der Sekundarstufe I wird jetzt mit der Qualifizierung einer Gruppe von 16 Lehrkräften zu Multiplikatoren für Sprachförderung an Schulen gestartet.

Es ist noch vieles offen, aber insgesamt nehmen die Dinge bisher einen guten Verlauf.

Vielen Dank.

Sprachprobleme im Fachunterricht

Sehr geehrte Damen und Herren,
liebe Kolleginnen und Kollegen,

abweichend von dem im Tagungsprogramm abgedruckten Thema meines Beitrags „*Sprachprobleme im Fachunterricht*“ möchte ich den eher statischen Begriff „Problem“ gegen den dynamischeren Begriff „Arbeit“ austauschen und mein Thema als „*Spracharbeit im Fachunterricht*“ formulieren und das darf gern als programmatisch verstanden werden.

Auch auf die Gefahr hin, dass ich Eulen nach Athen trage: zunächst möchte ich kurz darstellen, worum es im Fachunterricht geht und was die Funktion von Fachsprache ist. Dann möchte ich auf die spezifischen Merkmale der Fachsprache mit ihren „Stolpersteinen“ für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache eingehen sowie auf mögliche Konsequenzen für den Unterricht. Und schließlich möchte ich Ihnen Ansätze zu einem sprachbewussten Fachunterricht skizzieren.

Spracharbeit im Fachunterricht

Gliederung:

1. worum es im Fachunterricht geht
2. die Funktion von Fachsprache
3. die spezifischen Merkmale der Fachsprache
4. mögliche Konsequenzen für den Unterricht
5. Ansätze zu einem sprachbewussten Fachunterricht

zu 1. Im Fachunterricht, insbesondere im naturwissenschaftlichen, **geht es** nicht um Personen, Erlebnisse, Emotionen wie etwa bei Texten im Deutschunterricht, sondern es geht **um Gesetzmäßigkeiten, Kräfte, Sachen und Sachverhalte**.

zu 2. Dementsprechend verhält sich die Sprache: Fachsprache hat sich aus der Alltagssprache entwickelt. Sie bemüht sich um **Genauigkeit in möglichst knapper Darstellungsform** und versucht ein Problem möglichst objektiv, präzise und differenziert darzustellen. Sie verallgemeinert und abstrahiert.

zu 3. Das hat Konsequenzen für die Merkmale dieser Sprache.
Fachsprache hat spezifische Merkmale:

Im Wortschatz:

Fremdwörter; abstrakte Begriffe werden verwendet um eindeutig und präzise in der Begrifflichkeit zu sein. *Komposita und ungewöhnliche Adjektive* ermöglichen es neue Sachverhalte angemessen zu beschreiben.

Beim Satzbau:

Das Bemühen ein Problem möglichst objektiv dazustellen führt zu einer weitgehend unpersönlichen Ausdrucksweise. Dem entspricht der häufige Gebrauch von *Passiv*, *Passiversatzformen* und *Partizipialkonstruktionen*.

Pro-Formen und *Nominalisierung* dienen der knappen und zusammenfassenden Darstellung.

Auf der Textebene:

Fachsprache ist *deskriptiv*; *analytisch*; *verallgemeinernd*; sie verwenden *keine Erzählstruktur*; sind *unpersönlich* und bieten *keine Identifikationsmöglichkeit*. Der Schüler findet keine handelnden Personen. Fachtexte sind selten „spannend“.

zu 4. Welche Möglichkeit haben Fachlehrer mit ihren fach-sprach-spezifischen Besonderheiten umzugehen? Die resignierte Schülerfrage: „*Warum schreiben die nicht so, dass man es versteht?*“ mag der Anstoß gewesen sein, Texte zu entlasten.

Textentlastung = Überarbeitung von „schweren“ Texten:

- Schwierige Begriffe werden durch einfache, bekannte ersetzt.
- Komplizierte Formulierungen werden sprachlich vereinfacht.
- Zwischenüberschriften helfen den Text zu gliedern.
- Randbemerkungen geben Erläuterungen, Definitionen.
- Ergänzendes Bildmaterial macht abstrakte Darstellungen anschaulich.
- Ein Glossar erläutert die unumgänglichen Fachbegriffe.

Kurz: Fachkollegin und Fachkollege stellen schülerfreundliche Arbeitsbögen her.

Das kann eine durchaus hilfreiche Maßnahme sein, ist aber sicher nicht das Nonplusultra eines sprachbewussten Fachunterrichts. Niemand kann einen derartigen Einsatz verlangen und für jede Unterrichtsstunde neu formulierte, neu formatierte und mit professionellem Layout gestaltete, mit Bild und Anschauungsmaterial angereicherte Arbeitsbögen erwarten. Das würde alle Fachkolleginnen und -kollegen überfordern.

Die Spracharbeit an den Fachbereich Deutsch abzuschieben ist auch keine Lösung. Welche Deutschkollegin, welcher Deutschkollege wäre denn prädestiniert z.B. den Begriff „Spannung“ für das Fach Physik angemessen zu definieren?

zu 5. Ich möchte Ihnen zwei Ansätze sprachbewussten Fachunterrichtes vorstellen:

	defensiv	offensiv
Ziel:	Vermittlung der fachlichen Kompetenz <u> trotz </u> der Sprachbarriere.	Vermittlung der fachlichen <u> und </u> der fachsprachlichen Kompetenz.
Methode:	Vermittlung der Fachinhalte bei weitgehender Vereinfachung der Texte und/oder der Lehrersprache; keine Fachsprachenübungen.	Vermittlung der Fachinhalte in einer niveauvollen Fachsprache; fachsprachliche Phänomene werden vorausschauend als Lehrstoff eingeplant.
Schüler:	Dem Schüler wird die fachsprachliche Hürde <u> durch den Lehrer </u> bzw. das Unterrichtsmaterial nach Möglichkeit aus dem Wege geräumt.	<u> Der Schüler </u> wird in die Lage versetzt, fachsprachliche Hürden <u> selbst </u> zu überwinden. *)
Ausgangsüberlegung:	Die naturwissenschaftlichen Erkenntnisse sind – von einer Reihe unverzichtbarer Termini abgesehen – in <u> beliebiger sprachlicher Form </u> darstellbar.	Die Fachsprache ist die angemessene Form fachliche Inhalte <u> darzustellen </u> . Sie hat sich zu diesem Zweck aus der Allgemeinsprache ausgegrenzt.

*) siehe Anhang: „Sachtexte entschlüsseln“ – Diese Arbeitsanweisung ist nur eine Anregung, wie die Schülerin, der Schüler in die Lage versetzt werden kann, selbständig und mit Selbstkontrolle die sprachbedingten Hürden zu überwinden. Selbstverständlich reicht es nicht, diese Arbeitsanweisung nur auszuhändigen. Jeder einzelne Schritt, der darauf angegeben ist, muss mit den Schülerinnen und Schülern geübt werden!

<p>Zielvorstellung:</p> <p>Die Fachlehrerin und der Fachlehrer sind selbst verantwortlich</p> <ul style="list-style-type: none"> • für den Fachwortschatz, • für die Einführung, den Gebrauch und das Training wichtiger Fachbegriffe, • für sonstige Besonderheiten der Fachsprache.

Schlussbetrachtung

Allerdings können die einzelnen Fachkolleginnen und -kollegen damit nicht allein gelassen werden.

Ohne Kommunikation im Fachbereich und fachübergreifend wird es keine Erfolge geben.

Wenn der Lerner in den Mittelpunkt gerückt wird und er nach seinen Kompetenzen beurteilt wird – also nach dem, was er kann und nicht mehr nach dem,

was er nicht kann – wenn wir unsere Lehrerrolle neu definieren, z.B. eher Lernberater zu sein und weniger Lehrende, wenn wir den Schüler nicht mehr mit dem Defizitblick wahrnehmen, sondern ihn unterstützen neue, weitergehende Kompetenzen zu erwerben, dann wird dies nicht ohne ein Überdenken der bisherigen Schul- und Unterrichtskonzepte gehen.

Der neue Berliner Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache bietet hier schon Ansatzpunkte. Mit seiner **Offenheit für alle möglichen didaktischen Überlegungen**, seinem **Ansatz des Sprachhandelns** und dem **Lernen in Lernfeldern** bietet er nicht nur den Grundschulen, sondern auch mindestens den Mittelstufen der Oberschulen genug Möglichkeiten, bei der gegebenen Sprachkompetenz der Schüler anzusetzen und diese weiter zu entwickeln.

Jedenfalls muss Spracharbeit im Fachunterricht ein selbstverständlicher Aspekt in jeder Phase der Lehrerausbildung werden, wobei Deutsch als Zweitsprache gebührend zu berücksichtigen ist. Die derzeitigen sechsstündigen „Ergänzungskurse DaZ“ in der zweiten Phase der Lehrerausbildung waren ein erster Schritt in die richtige Richtung. Langfristig wird das Ziel, Deutsch als Zweitsprache bei jeder Unterrichtsvorbereitung zu berücksichtigen, nur zu erreichen sein, wenn die künftigen Kolleginnen und Kollegen dies von vornherein als integralen Bestandteil ihrer Lehrerausbildung erfahren.

Anhang

Sachtexte entschlüsseln

Stufen zum Verstehen:

1. Die Überschrift

Bevor ich den Text lese, überlege ich:

a) Was verrät mir die Überschrift über den Inhalt des Textes?

Dann überlege ich:

b) Was weiß ich schon zum Thema des Textes?

c) Was möchte ich zu dem Thema wissen?

2. Die Bilder – falls vorhanden

Ich sehe mir die Bilder an und lese die Bildunterschriften.

a) Was erkenne ich?

b) Was kenne ich schon?

c) Was haben die Bilder mit dem Text (mit dem Thema) zu tun?

3. Der Text

Erstes Lesen:

- *Ich überfliege den Text um herauszufinden, worum es geht.*
- *Ich orientiere mich dabei an den Zwischenüberschriften.*
- *Ich unterstreiche/markiere Wörter oder Wortgruppen, die mir wichtig erscheinen.*
- *Unverstandenes kläre ich mit Hilfe eines Wörterbuchs, eines Lexikons oder ich frage Experten.*

Zweites Lesen – **um Inhalt und Gedankengang des Textes zu erfassen:**

- ***Ich ermittle Schlüsselwörter und markiere sie farbig.***
- ***Ich teile den Text in Sinnabschnitte ein.***
- ***Für die Abschnitte finde ich Überschriften.***

4. Ergebnisse festhalten

- ***Ich lege mir einen Stichwortzettel an und schreibe die Schlüsselwörter mit zwei bis drei Erläuterungen auf.***
- ***Ich fertige ein Schaubild an, das zentrale Begriffe / Inhalte und ihre Beziehungen anschaulich macht.***
- ***Ich fasse den Text schriftlich zusammen.***
- ***Ich berichte anderen über den Inhalt.***

(K.-J. Hintzler, LISUM Berlin; eigener Entwurf nach verschiedenen Vorlagen 11/03)

Literatur:

Dollnick, Meral, „Fach-Chinesisch für Grundschüler“ Reihe: Handreichungen zu Deutsch als Zweitsprache. Hrsg., Druck: LISUM 2002

RAA (CD-ROM), „Fit für Deutsch“ – Kostenlose Bestellung (bei Einsendung eines CD-Rohlings) bei: Hauptstelle RAA NRW, Tiegelstraße 27, 45141 Essen

Rösch, Dr. Heidi und andere, „Handreichung Deutsch als Zweitsprache“. Hrsg. von der Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (jetzt SenBJS), Berlin 2001, Kap. 2.4 (S. 23 f.)

Kruczinna, Rolf, „Mit seinem scheibenförmigen Rüssel durchfurcht das Wildschwein den humosen Waldboden.“ „Biologie ist unser schwerstes Fach“ – Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU) – Grundlagen, Probleme und Chancen (Skript des Bundesverwaltungsamtes – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen.) Aus dem Internet, 2003:

http://www.dasan.de/dfu/dfu_zfa/kruczinna/grundlagen.htm

Berichterstattung aus Forum III

Neue Ansätze in der Lehreraus- und -fortbildung

Julia Riddifort-Wagner

Der Workshop „Neue Ansätze in der Lehreraus- und -fortbildung“ wurde von drei informativen Referaten eingeleitet. Den Anfang machten Dragica Brügel und Regine Hartung vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg. Sie referierten über den Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität als einen Schwerpunkt in der Hamburger Lehrerbildung. Im zweiten Vortrag sprach Detlef Heints vom Kölner Kompetenzzentrum für Sprachförderung über den Bereich Sprachdidaktik. Anschließend erläuterte Klaus Jürgen Hintzler von LISUM (in Berlin) die Probleme, vor die der fachsprachliche Unterricht Schülerinnen und Schüler stellt, und zeigte Alternativen auf, wie dieser verbessert werden könnte. Die Besucher des Workshops kamen aus den unterschiedlichsten Bereichen. Doch Lehrer, Gewerkschaftsvertreter, Journalisten, Ausländerbeauftragte und Vertreter von Fortbildungseinrichtungen und Universitäten waren sich in vielen Punkten einig, besonders in ihrer Wahrnehmung der Probleme und in ihrer Diskussionsfreudigkeit. Die Moderation des Workshops übernahm Christoph Edelhoff, der Leiter des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung.

Dem Ziel „Sprachliche Bildung“ für *alle* Schülerinnen und Schüler näherzukommen und ihnen damit Kompetenzen zu vermitteln, die sie brauchen, um eine berufliche Zukunftsperspektive zu entwickeln, erfordert laut Christof Edelmann mehr als nur Deutschförderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Damit Schule zum „Standort für Interkulturalität“ werden kann, müssten tiefgreifende Reformen stattfinden. Dies gelte besonders für den Bereich Lehrerfortbildung, dessen Auftrag lauten müsse, Lehrerinnen und Lehrer auf die kulturelle und soziale Heterogenität in den Schulen vorzubereiten. Doch wie lässt sich diese Forderung konkret umsetzen? Und welche vielversprechenden Ansätze in der Lehrerfortbildung gibt es? Mit diesen und vielen weiteren Fragen setzten sich die Teilnehmer des Workshops sehr angeregt auseinander.

Birgit Thon (Help) regte an, die drei Phasen der Lehrerbildung – Universitätsausbildung, Referendariat, Fortbildung – müssten kritisch untersucht werden. In diesem Zusammenhang fand der von Dragica Brügel und Regine Hartung in ihrem Referat vorgestellte Ansatz des Hamburger Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung im Workshop großen Anklang. Dieses Konzept begreift die drei Phasen der Lehrerbildung als eine Einheit. Interkulturelle Bildung sei dabei ein Querschnittsthema, das in allen Phasen behandelt werden soll.

Dr. Gabriele Kniffka von der Universität zu Köln schlug vor, den Praxisanteil in der ersten Phase der Lehrerbildung zu erhöhen. Dies könne mit Hilfe von

Praxisseminaren geschehen. In Köln würden außerdem gute Erfahrungen mit der Kopplung dieser Praxisseminare an Förderunterricht in Schulen gemacht. Außerdem solle man Fortbildungsprogramme einrichten, die sich an Lehrern richten, die in Klassen mit besonders hohem Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund lehren. Die Programme sollten besonders den deutschsprachigen Fachunterricht thematisieren, Materialien zur Verfügung stellen und Hilfestellung bei der Planung von Unterricht leisten.

Ein Diskutant aus Berlin betonte, dass zwar überall in Deutschland hohe Ziele bezüglich der Reform der Lehrerbildung formuliert würden, doch die Umsetzung scheitere vor allem an den beschränkten finanziellen Mitteln. Die Situation in Berlin zeige deutlich, dass die Sparmaßnahmen die Lehrerbildung sich zur Zeit dramatisch verschlechterten, indem sie die zweite Phase der Lehrerbildung (das Referendariat) um ein Jahr verkürzten. Auch andere Teilnehmer des Workshops verließen ihrem Unmut darüber Ausdruck, dass es schwierig sei, die zweite und dritte Phase der Lehrerbildung zu reformieren, da die Kooperation mit den Schulen und Ämtern ungenügend sei. Dabei betonte Klaus-Jürgen Hintzler (LISUM) wie wichtig es sei, dass neue Impulse aus den Schulen kämen.

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung beschäftigt sich besonders mit der dritten Phase der Lehrerbildung und konnte dabei nach eigenen Angaben in Hamburg gute Erfolge erzielen. Als Voraussetzung dafür nannten Dragica Brügel und Regine Hartung die seit 2001 greifende Maßnahme der Stadt Hamburg, alle Lehrer zu verpflichten, an einer jährlichen Fortbildung teilzunehmen. Wie sinnvoll dieser Zwang zur Fortbildung ist, wurde im Workshop allerdings kontrovers diskutiert. Es wurden einerseits Befürchtungen laut, dies könne von den betroffenen Lehrern als "Aufforderung zum Abschalten" interpretiert werden und sogar kontraproduktiv wirken. Andere Diskussions Teilnehmer urteilten, Freiwilligkeit führe oft zu Beliebigkeit und vorgeschriebene Fortbildungen seien daher ein angemessenes Mittel, auch zögerliche Lehrer zu motivieren. Schulintern organisierte Fortbildungen können nach den Erfahrungen von Regine Hartung aber auch eine Chance für die Schule sein, sich zusammenzufinden. Falls massiver Widerstand gegen Fortbildungen in den Kollegien einzelner Schulen vorherrsche, müsse die Rolle des Lehrers thematisiert und diskutiert werden. Marianne Demmer (GEW) berichtete, die Bereitschaft der Lehrer sich mit multikulturellen Themen auseinander zu setzen habe in den letzten Jahren zugenommen. Sowohl die Ergebnisse der PISA-Studie als auch Erfahrungen in der täglichen Praxis hätten dazu beigetragen, dass das Thema Heterogenität an den Schulen stärker im Vordergrund stünde.

Einige Diskutanten plädierten dafür, Forderungen zu formulieren wie man die drei Phasen der Lehrerbildung neu gestalten könnte. Dazu müssten Gremien aufgestellt werden und Beauftragte gewählt werden, deren Aufgabe es sein sollte alle Parteien an einen Tisch zu bringen. Ziel wäre unter anderem eine stärkere Kooperation zwischen Universität und Schule. Dabei wurde auch angeregt, Eltern zur Mitarbeit aufzufordern. Auch müsse man über Standards

und Möglichkeiten der Evaluation beraten. Es herrschte Einigkeit darüber, dass der Schlüssel zum Erfolg in diesem Gebiet darin liegt, sich stärker mit in anderen Ländern bereits existierenden Methoden und Projekten auseinanderzusetzen.

Christoph Edelmann stellte am Ende des Workshops die Frage, ob die Gesellschaft überhaupt den Umgang mit Vielfalt und Heterogenität wolle. Neue Befunde belegten doch eher das Gegenteil, nämlich einen Trend zur Ellenbogengesellschaft. Sondert sich die Pädagogik also mit dem Prinzip „Fördern statt Auslesen“ aus dem gesellschaftlichen Mainstream aus? Ist dieses Projekt utopisch? Die Antwort Marianne Demmers (GEW) fand bei den Besuchern des Workshops breite Zustimmung. „Wir müssen selbstbewußt agieren, denn wir sind mit dem Thema Interkulturalität im internationalen Mainstream. Außerdem erhalten wir im Moment gesellschaftlichen Rückenwind!“

Der Workshop bot den Teilnehmern eine erste Möglichkeit zum Austausch. Während und nach dem Workshop nutzten viele die Möglichkeit zu Vernetzung und tauschten Telephonnummern. Einige Besucher des Workshops boten an, anderen bewährtes Material für fachsprachlichen Unterricht zur Verfügung zu stellen. Der Zeitbildverlag möchte außerdem eine Seite einrichten, auf der für best-practice Beispiele vorgestellt werden und es so Lehrern erleichtern, sich über Fortbildungsangebote zu informieren. Nach zwei Stunden Diskussion war klar: der Workshop war ein erster Schritt in die richtige Richtung, aber die Diskussion muss weitergehen, denn es gibt viel zu tun.

Forum IV

Qualitätssicherung zur Förderung von Migrantinnen und Migranten

Dr. Sabine Hornberg, Universität Bochum

Strategien der Förderung im internationalen Vergleich

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich wurde von den Veranstaltern dieser Tagung gebeten, zu dem Thema: „Strategien der Förderung von Migrantinnen und Migranten im internationalen Vergleich“ zu referieren. Nun ist dies eine weit gefasste Themenstellung, die mir als Einleitung zu diesem Forum jedoch sinnvoll erscheint, denn nationale Bildungsentwicklungen können heute nicht mehr isoliert betrachtet werden, davon zeugt nicht zuletzt die hier im Zentrum stehende gesellschaftliche Gruppe der Migrantinnen und Migranten; mit Blick auf sie möchte ich meinen folgenden Ausführungen drei Anmerkungen voran stellen:

Erstens, möchte ich daran erinnern, dass Migrantinnen und Migranten, wie andere Bevölkerungsgruppen auch, zwar einige gemeinsame Merkmale aufweisen, sich aber auch maßgeblich voneinander unterscheiden. Wenn hier also ihre Förderung in der Schule zur Diskussion steht, kann dies im Hinblick auf ganz unterschiedliche Zielgruppen geschehen: bildungserfolgreiche Migrantinnen, Migranten bildungsferner Schichten, Bildungsinländer, erst kürzlich zugewanderte jüngere oder ältere Kinder usw. (Hansen/Hornberg 1996; Prenzel 1995).

Zweitens möchte ich zu bedenken geben, dass angesichts der zunehmenden Anteile von Migrantenkindern und -jugendlichen in vielen Bildungswesen weltweit – und Deutschland ist hierfür ein gutes Beispiel – eine multikulturelle Schülerschaft bereits heute, insbesondere aber künftig den Normalfall darstellt, so dass die erste und zentrale Strategie die sein muss, alle Schülerinnen und Schüler optimal zu fördern. Dies gilt um so mehr, als die für Zusatzangebote anfallenden Kosten von vielen Staaten nicht mehr aufgebracht werden.

Und damit wäre ich auch bei meiner letzten Vorbemerkung: dass nämlich letztlich die staatliche Schule die Schule für alle Kinder und Jugendlichen ist und auch künftig sein wird, ungeachtet aller Deregulierungserscheinungen in den Bildungswesen weltweit. Wir müssen mithin alle Anstrengungen darauf richten, dass Schulen ihren Bildungs- und Erziehungsauftrag im Sinne der Chancengleichheit erfüllen können, und zwar ausgehend von der komplexen Heterogenität ihrer Schülerschaft.

Aus dem Gesagten ergibt sich für mich die diesen Vortrag leitende, übergeordnete Fragestellung – sie soll lauten: „Welche gesellschaftlichen Rahmen-

bedingungen und schulstrukturellen Merkmale können identifiziert werden, die für sich genommen Strategien zur Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I darstellen bzw. die Entwicklung solcher Strategien begünstigen oder erschweren“? Dieser Frage möchte ich im Folgenden im Hinblick auf drei Ebenen nachgehen:

1. Auf der Makroebene geht es um divergierende gesellschaftliche Rahmenbedingungen für Migrantinnen und Migranten, denn diese wirken in den Schulbereich hinein.
2. Im Zentrum der Mesoebene stehen schulstrukturelle Rahmenbedingungen und ihre Relevanz für die Bildungschancen von Migrantinnen und Migranten.
3. Auf der Mikroebene schließlich geht es um ausgewählte Strategien zur Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Schulpraxis.

Zunächst zu Punkt 1, den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen: Weltweit kann – grob kategorisierend – unterschieden werden zwischen Staaten, die einem ethnisch-kulturell homogenen Selbstverständnis verpflichtet sind und solchen, die für sich ein multikulturelles Staatsverständnis reklamieren (Oberndörfer 1992). Zu den Staaten, die ein ethnisch-kulturell homogenes Staatsverständnis auszeichnet, zählt zweifelsohne die Bundesrepublik Deutschland, aber auch Großbritannien, die südeuropäischen und nordeuropäischen Länder gehören bei näherer Betrachtung dazu (Hornberg 1999). Rußland und die ehemals sowjetischen Staaten nehmen sicherlich eine Sonderstellung ein, wenngleich auch dort zwischen programmatischen Erklärungen und der Praxis differenziert werden muß. Kurzum: Auf dem europäischen Kontinent dominiert bis heute das Prinzip eines ethnisch und kulturell homogenen Staatsverständnis.

Dem gegenüber reklamieren insbesondere klassische Einwanderungsländer, wie Nordamerika, Australien und Neuseeland für sich ein multikulturelles Staatsverständnis; am explizitesten trifft dies auf Kanada zu, das sich seit 1971 als multikulturelle Nation versteht (Steiner-Khamsi 1992). Die afrikanischen, asiatischen, arabischen und südamerikanischen Staaten möchte ich an dieser Stelle außen vor lassen; sie bedürften nicht zuletzt aufgrund ihrer zum Teil erfahrenen Kolonialgeschichte einer besonderen Erörterung.

Betrachtet man also die hier gegenüber gestellten Staaten und fragt nach der Bedeutung dieser divergierenden nationalen Selbstzuschreibungen und -wahrnehmungen für die Alltagspraxis von Migrantinnen und Migranten, so kann – ebenfalls stark generalisierend, um das Argument hier deutlich zu machen – konstatiert werden: Staaten mit einem ethnisch-kulturell homogenen Staatsverständnis üben auf Zuwanderer einen starken Assimilationsdruck aus; sie tolerieren ihre Herkunftskulturen und -sprachen bestenfalls und negieren sie schlimmstenfalls. Migrantinnen und Migranten werden von ihnen als defizitär begriffen, nicht als Menschen mit spezifischen Potentialen, die es zu fördern gilt. Etablierte Rahmenbedingungen und individuelle Sichtweisen werden in diesen Staaten, wenn überhaupt, nur zögerlich hinterfragt und entsprechend der sich wandelnden Situation modifiziert. Dem gegenü-

ber proklamieren Staaten mit einem multikulturellen Staatsverständnis die Gleichberechtigung aller ethnisch-kulturellen Gruppen und leiten daraus eine Politik des interkulturellen Dialogs, der staatlichen Förderung von Multiperspektivität und sprachlicher Vielfalt ab. Sie verstehen ethnisch-kulturelle und sprachliche Heterogenität mithin als eine wertvolle Ressource.

Ich möchte dies hier zunächst so stehen lassen und zu Punkt 2 meiner Erörterung kommen, den divergierenden schulstrukturellen Rahmenbedingungen und ihrer Bedeutung für die Bildungsbeteiligung von Migrantinnen und Migranten. Betrachten wir den allgemeinbildenden Bildungsbereich weltweit so können wir im Anschluß an Mitter (1990) feststellen, dass als ein zentrales Unterscheidungsmerkmal seine Segregations- versus Integrationsfunktion hervorsteht, die sich in einer vertikalen bzw. horizontalen Gliederung manifestiert. Dieser strukturelle Unterschied ist für das Selbstverständnis und die Aufgaben allgemeinbildender Schulen von zentraler Bedeutung und bestimmt nachhaltig die pädagogische Praxis.

Das bundesrepublikanische Schulwesen beispielsweise steht für die bekannte vertikale Gliederung in Haupt-, Realschule und Gymnasium; Schulsysteme mit einem Einheits- oder Gesamtschulwesen zeichnen sich dem gegenüber durch eine horizontale Struktur aus. Mit diesen schulstrukturellen Bedingungen einher geht eine unterschiedliche Verweildauer im Primarschul- oder Grundbildungsbereich, in dem weltweit das Modell einer sechsjährigen Primarstufe mit anschließendem Sekundarbereich dominiert. Das Modell einer vier Jahre währenden Primarstufe findet sich dem gegenüber in nur 20 Bildungssystemen, u. a. in Deutschland. In jüngster Zeit durchgeführte internationale Lernleistungsstudien wie PISA haben nun erbracht (Baumert u. a. 2000),

- dass sich erstens der Wechsel der Schülerschaft in den Sekundarbereich I zu einem späten Zeitpunkt, also frühestens nach der sechsten Klasse positiv auf die Bildungsbeteiligung aller Schülerinnen und Schüler auswirkt;
- und dass zweitens integrative Schulsysteme sowohl im Hinblick auf die Förderung der Leistungsspitze wie auch die Förderung von Benachteiligten bessere Resultate erzielen als bereits zu einem frühen Zeitpunkt segregierende Schulsysteme wie das deutsche.

Damit sind zwei zentrale Strategien zur Förderung aller Schülerinnen und Schüler benannt, sie wurden durch die Ergebnisse der IGLU-Studie (vgl. Bos 2003), die Ihnen mein Kollege Knut Schwippert heute morgen bereits vorgestellt hat, erhärtet.

Was sind nun konkret die Stärken von Bildungssystemen mit diesen Rahmenbedingungen in der Schulpraxis? Welche Einflüsse und Entwicklungen erweisen sich dort als besonders förderlich für Migrantinnen und Migranten oder stellen explizit Strategien zu ihrer Förderung dar? Diesen Fragen werde ich knapp an drei Beispielen nachgehen, die laut PISA zu den erfolgreichen Bildungssystemen gehören: das finnische und kanadische Bildungswesen,

die dort zu den Spitzenreitern zählten, und das englische Bildungswesen, dass immerhin das obere Leistungsdrittel erreichte.

Gemeinsam ist allen drei Beispielen, daran sei noch einmal erinnert, das sie integrative Schulsysteme mit Ganztagsbetrieb repräsentieren: Im finnischen Schulsystem erstreckt sich die einheitliche de facto ganztägige Gesamtschule auf neun Schuljahre: sechs Jahre Unterstufe und drei Jahre untere Sekundarstufe (vgl. Prucha 2002). Kanada verfügt ebenfalls über ein de facto ganztägiges Gesamtschulsystem mit einem sechs Jahre umfassenden Primarschulbereich und einem Sekundarbereich, der im wesentlichen in Form von „comprehensive high schools“ organisiert ist, in dem akademische, berufsorientierte und „general tracks“ absolviert werden können (vgl. Grollmann 2002), ebenso England (vgl. Hornberg 2003).

Finnland wie Kanada bieten ein Vorschuljahr an, dass dort von ca. 90 % seiner Adressaten genutzt wird; in England wurden seit Ende der 1990er Jahre insbesondere in sozialen Brennpunkten Early Excellence Centres eingerichtet, die von Kindern im Vorschulalter besucht werden. Diese Vorschulangebote wirken sich, dafür sprechen die Ergebnisse beispielsweise auch in Deutschland durchgeführter empirischer Studien (vgl. Esser 1990), positiv auf die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund aus, und zwar aufgrund ihres lebensgeschichtlich frühen Kontakts mit der im Bildungswesen dominierenden Unterrichtssprache.

Studien zur Sprachlernforschung haben ferner gezeigt, dass es in der Regel 7–8 Jahre dauert, bis ein Schüler mit einer anderen Erstsprache die Unterrichtssprache gut beherrscht (vgl. Cummins/Danesi 1990; Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW 2001). Entsprechend gibt es an kanadischen und zum Teil auch an englischen Sekundarschulen im Unterricht zusätzliche Lehrkräfte, oftmals selbst mit Migrationshintergrund, zur Unterstützung von Migrantinnen und Migranten. Die in Kanada mit 15 % vertretenen Zuwanderergruppen erhalten ferner überwiegend bis zur 12. Klasse Unterricht in ihrer Herkunftssprache (vgl. Mallea/Young 1997; McKeown 1983). In Finnland gibt es vergleichbare Angebote für die ca. 1,3 % Zugewanderten; in England finden sich solche Angebote dem gegenüber nur vereinzelt. Eine Klassenwiederholung ist in keinem der drei Schulsysteme vorgesehen, sondern statt dessen individuelle Fördermaßnahmen.

In allen drei Bildungswesen finden sich seit den 1980er Jahren Reformbemühungen zur Stärkung der Einzelschule, die unter den bekannten Stichworten von der „Autonomie der Einzelschule und Schulprofilbildung“ auch in der Bundesrepublik diskutiert und zum Teil realisiert werden. Diese Reformbemühungen gehen jeweils einher mit einem nationalen Curriculum, das ca. 60 % der Unterrichtszeit bindet und den Schulen darüber hinaus weitgehende Freiheit bei den Wahlfächern zugesteht (vgl. Council of Ministers of Education, Canada/Canadian Commission for UNESCO 2001a; 2001b). In Kanada und England wird dieses Vorgehen flankiert von regelmäßig stattfindenden Lernleistungstests, die, folgt man bspw. Grollmann (2002) und Fuchs (2003), zum Teil das gute Abschneiden der kanadischen und englischen Schülerschaft

bei PISA erklären könnten; allerdings hat sich in England in diesen Kontext auch gezeigt, dass die Schülerschaft mit Migrationshintergrund überproportional stark unter jenen vertreten ist, die nicht die einmal die unterste Kompetenzstufe im Lesen erreichen (vgl. Gill/Dunn/Goddard 2002). Ferner zeigen Studien aus Kanada, dass der dort seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre betriebene Ausbau der Kerncurricula und standardisierter Lernleistungsüberprüfungen zu Lasten der individuellen Förderung der Schülerschaft geht, und damit insbesondere auch derjenigen mit Migrationshintergrund (vgl. Bascia 2001).

Die im Rahmen von PISA getestete Lesekompetenz scheint im Falle Finnlands durch das sehr gut ausgebaute Bibliotheksnetz sowie die Häufigkeit und Ausstattung von Schulbibliotheken und ihre Nutzung erklärbar zu sein; ebenfalls in diese Richtung deutet die in allen drei Ländern gute Ausstattung der Schulen mit den sog. neuen Medien und ihre Nutzung, insbesondere der Personal Computer, des World Wide Webs usw., da so stärker individuelles Lernen praktiziert werden kann.

Als einziges der hier exemplarisch betrachteten Länder propagiert Kanada seit den 1970er Jahren explizit ein multikulturelles nationales Selbstverständnis, das im Bildungswesen zu einer Adaption interkultureller und antirassistischer Bildungsprogramme geführt hat. Solche Angebote umfassen neben den o.g. Maßnahmen auch die Bereitstellung alternativer Lehrmaterialien und die Überarbeitung von Curricula im Hinblick auf die multikulturelle Schülerschaft.

Ich möchte die Ebene der Länderbeispiele an dieser Stelle ruhen lassen und abschließend noch einmal an meine Eingangsanmerkungen anknüpfen. Wie gezeigt werden konnte, finden sich insbesondere in Kanada, also in einem Land mit einem explizit multikulturellen Nationsverständnis Maßnahmen zur Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Schule. Dennoch gibt es, dort wie hier, nur wenige empirische Studien dazu, in welcher Weise interkulturelle Themen, interkulturelle Didaktiken usw. Eingang in die Schulpraxis finden. Und noch weniger wissen wir darüber, ob es einen Zusammenhang gibt zwischen der Adaptation solcher Ansätze und dem Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Dennoch kann hieraus im Umkehrschluß auch nicht gefolgert werden, dass die Überlegungen und Konzepte, die im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik entwickelt werden, nicht dennoch in diesem Sinne erfolgreich wären. Insofern scheint mir die Verankerung der Interkulturellen Pädagogik in der Lehrer- und auch Erzieherinnenausbildung als ein wichtiger Schritt, um künftige Pädagoginnen und Pädagogen für eine Facette der insgesamt heterogenen Lernausgangsbedingungen von Schülerinnen und Schülern zu sensibilisieren und um ihnen so zumindest einiges „Handwerkszeug“ im Umgang damit an die Hand zu geben.

An dieser Stelle muss ich aus Zeitgründen schließen; ich danke Ihnen herzlich für Ihre Aufmerksamkeit.

Literatur

Bascia, N. (2001): Pendulum Swings and Archeological Layers: Educational Policy and The Case of ESL. In: Portell, J./Solomon, P.R. (Hg.): The Erosion Of Democracy in Education. Alberta (CA): Detselig, S. 245–268.

Baumert, J. u. a. (2001): PISA 2000. Opladen: Leske+Budrich.

Bos, W. (2003) (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU : Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster u. a.: Waxmann.

Council of Ministers of Education, Canada/Canadian Commission for UNESCO (2001a): Learning Content and Strategies for Living Together in the 21st Century. Report of Canada. Toronto: Council of Ministers of Education, Canada.

Council of Ministers of Education, Canada/Canadian Commission for UNESCO (2001b): The Development of Education in Canada. Toronto: Council of Ministers of Education, Canada.

Cummins, J./Danesi, M. (1990): Heritage Languages. The Development and Denial of Canada's Linguistic Resources. Toronto: Garamond Press.

Esser, H. (1990): Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher. In: Esser, H./Friedrichs, J. (Hg.): Generation und Identität. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 127–146.

Fuchs, H.-W. (2003): Auf dem Weg zu einem Weltcurriculum? In: Zeitschrift für Pädagogik. 49. Jg., H.2, S. 161–179.

Gill, B./Dunn, M./Goddard, E. (2002): Student achievement in England. Results in reading, mathematical and scientific literacy among 15-year-olds from OECD PISA study. London: Her Majesty's Stationary Office.

Grollmann, P. (2002): Kanada. <http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm>, Abruf vom 23.04.2002.

Hansen, R./Hornberg, S. (1996): Migration und Qualifikation. Zugewanderte Kinder in der deutschen Schule. In: Rolff, H.-G. u. a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 9, München: Juventa, S. 339–376.

Hornberg, S. (1999): Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft. Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und -praxis. Frankfurt am Main: IKO.

Hornberg, S. (2003): Ausländische Erfahrungen mit Modellen output-orientierter Steuerung – aus pädagogischer Perspektive am Beispiel Englands und Wales. In: Füssel, H.P./Roeder, P.M. (Hg.): Recht-Erziehung-Staat, 47. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim u. a.: Beltz, S. 245–262.

Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW (2001) (Hg.): Zweisprachigkeit und Schulerfolg: Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten. Soest: Verlag für Schule und Weiterbildung.

- Oberndörfer, D. (1992): Vom Nationalstaat zur offenen Republik. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, B9/1992, S. 21–28.
- Mallea, J./Young, J. (1997): Intercultural Education in Canada. In: Coulby, D./Gundara, J./Jones, C. (Hg.): World Yearbook of Education 1997. London: Kogan Page, S. 90–195.
- McKeown, E.N. (1983): Educational autonomy for special populations: Canadian experience. In: Centre for Educational Research and Innovation/OECD (1983): The Education Of Minority Groups. Paris: Gower, S. 139–153.
- Mitter, W. (1990): Strukturfragen des Bildungswesens im internationalen Vergleich mit besonderer Berücksichtigung der Industrieländer. In: Bildung und Erziehung, 43. Jg., H.2, S. 125–144.
- Prenzel, A. (1995): Pädagogik der Vielfalt. 2. Aufl., Opladen: Leske+Budrich.
- Prucha, J. (2002): Finnland. <http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm>, Abruf vom 23.04.2002.
- Steiner-Khamsi, G. (1992). Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne. Opladen: Leske+Budrich.

Analyse der Bildungsbedingungen an Frankfurter Schulen

Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung hat im Auftrag der Stadt Frankfurt eine Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen erstellt (vgl. Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002). Ein Teil der Dokumentation bestand auftragsgemäß in der Aktualisierung der „Dokumentation zur Situation ausländischer Schüler an den Schulen in Frankfurt am Main 1978–1982“ für das Schuljahr 2000/2001 auf der Grundlage der regelmäßig erhobenen amtlichen Schuldaten des Hessischen Statistischen Landesamtes und deren kritischer Analyse und Bewertung.

1. Die Bildungssituation auf der Basis der amtlichen Schulstatistiken

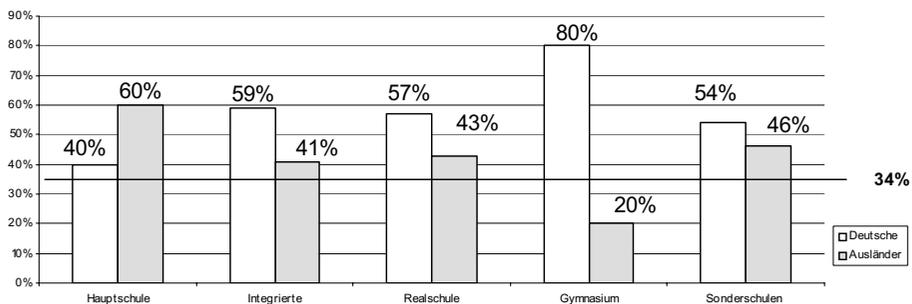
Die Analysen der amtlichen Schulstatistiken bestätigen zunächst die Interpretation der Ergebnisse der PISA-Studie, nach der Deutschland im internationalen Vergleich weniger erfolgreich in der schulischen Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern²⁷ mit Migrationshintergrund ist als andere Länder, die eine ähnlich starke und ähnlich zusammengesetzte Migrantenpopulation haben:

- Frankfurter Schüler mit ausländischem Pass werden schon bei der Einschulung prozentual häufiger zurückgestellt als jene mit deutschem Pass,
- sie wiederholen selbst in der Grundschule, aber auch in der 5., 7. und 11. Jahrgangsstufe häufiger die gleiche Schuljahrgangsstufe,
- beim Übergang in die Sekundarstufe, einer entscheidenden Nahtstelle für die weitere Schulkarriere, werden sie eher in Haupt- und Realschulen aufgenommen,
- sie verlassen prozentual häufiger schon aus unteren Schuljahrgangsstufen die allgemeinbildende Schule, und
- sie erhalten prozentual weniger höherwertige Schulabschlüsse.

Die folgende Abbildung über das Verhältnis von Schülern ohne deutschen Pass (Frankfurter Durchschnitt: 34 %) zu Schülern mit deutschem Pass pro Schulform (je 100 %) zeigt die deutliche Unterrepräsentation von Schülern mit nicht-deutschem Pass gegenüber jenen mit deutschem Pass am Gymnasium sowie die Überrepräsentation ersterer an Hauptschulen:

²⁷ Im Folgenden wird für beide Geschlechter der Einfachheit halber die maskuline Form verwendet.

Abbildung 1: Verhältnis von Schülern ohne deutschen Pass zu Schülern mit deutschem Pass pro Schulform (Datenquelle: Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002).



Die amtlichen Statistiken geben jedoch nur sehr begrenzt Auskunft auf viele Fragen, die sich aus bildungspolitischer Sicht zur Reform des Bildungswesens oder zur Beurteilung seiner Leistungsfähigkeit im Hinblick auf die Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität von Schule stellen, auch wenn sie unzulässiger Weise zu deren Beantwortung mißbraucht werden sollten:

- Die den Statistiken zugrunde liegenden Kategorisierungen der Schüler nach „deutschem“ und „nicht-deutschem“ Pass sind nicht trennscharf im Hinblick auf die Zielpopulation „Schüler mit Migrationserfahrungen“, die im Fokus des Erkenntnisinteresses der in Auftrag gegebenen Dokumentation stand.
- Die Daten geben keine Auskunft über individuelle Schullaufbahnen.
- Eine Beurteilung der Bildungsbeteiligung „ausländischer“ Schüler über die zum Vergleich herangezogene Bildungsbeteiligung „deutscher“ Schüler ist statistisch legitim, aber als normativer Standard unbrauchbar, denn es stellt sich die Frage, ob die Verteilung der Anteile der „deutschen“ Schüler über die Schulformen bereits als „optimal“ anzusehen ist (Plath 2003).
- Die Daten sagen nichts aus über das auf Schülerebene wirksame, die Bildungsbeteiligung und den Bildungserfolg entscheidend bedingende komplexe Zusammenwirken institutioneller und unterrichtlicher Lernbedingungen mit sozio-kulturellen Faktoren, familiären Einflüssen und individuellen Voraussetzungen und Verarbeitungsprozessen.
- Die Daten geben keine Auskunft über die Kompetenzen, die mehrsprachig und mehrkulturell aufwachsende Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe mindestens erworben haben sollten.

Die amtlichen statistischen Daten lassen somit Aussagen über die *Qualität* von Schule als mehrsprachiger und mehrkultureller Bildungseinrichtung allenfalls nur über grobe Indikatoren zu. Bislang existieren jedoch keine verbindlichen *Qualitätsstandards* für mehrsprachige und mehrkulturelle Schulen, die es erlauben würden, Lernergebnisse auf ihrer Grundlage zu erfassen und zu bewerten. Der erziehungswissenschaftlichen, entwicklungs- und kultur-

psychologischen Literatur kann man allerdings *Qualitätskriterien* entnehmen, die eine mehrkulturelle und mehrsprachige Schule erfüllen sollte, und die auch das jüngste Gutachten der Bund-Länder-Kommission zur „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (2003) ausweist. Solche Qualitätskriterien waren die Grundlage für eine umfangreiche Fragebogenuntersuchung bei allen Frankfurter Schulleitern für das Schuljahr 2001/2002, einem weiteren Bestandteil der oben genannten Dokumentation. Die Rücklaufquote betrug 80 % (132 von 165 Schulen). Im Folgenden werden einige ausgewählte Befunde dargestellt.

2. Bedingungen zur Qualitätssicherung aus der Perspektive Frankfurter Schulleiter

Mit welcher Geschwindigkeit und Intensität sich Kinder aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem durchsetzen, hängt wesentlich davon ab, wie sensitiv und effektiv die Schule bei der Nutzung ihrer kulturellen und sozialen *Ressourcen* ist (vgl. Nauck et al. 1998; Diefenbach und Nauck 1997). Zu diesen Ressourcen zählt ihre Zweisprachigkeit: Über 90 % der Ausländer in der Bundesrepublik halten auch bei höherem Bildungsstatus am Gebrauch der Erstsprache fest und erwerben in unterschiedlichem Maß Kenntnisse in der deutschen Sprache (vgl. Reich und Roth 2002). Ein Qualitätsmerkmal einer mehrsprachigen Schule ist deshalb das Ausmaß, in dem die herkunftssprachlichen Fähigkeiten der Schüler in ihrer Schullaufbahn genutzt und gefördert werden.

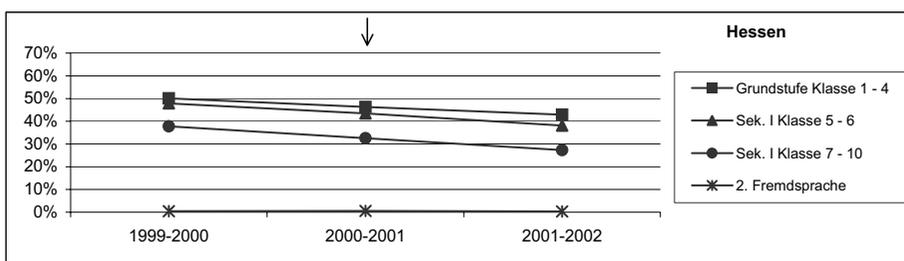
2.1 Die Förderung der Herkunftssprache

Die Einstellungen der Schulleiter zum Herkunftssprachenunterricht sind grundsätzlich positiv. 73 % stimmen der Aussage zu, dass Mehrsprachigkeit prinzipiell gefördert werden soll, unbeschadet der Notwendigkeit der Förderung der deutschen Sprache. Herkunftssprachlicher Unterricht wird an der Mehrheit der Frankfurter Schulen²⁸ für insgesamt 15 Sprachen erteilt und als Aufgabe der Schulen angesehen. Lehrerkompetenz und Schülermotivation werden von den Schulleitern sehr positiv eingeschätzt. Mehrheitlich verneinen die Schulleiter ein mangelndes Interesse der Eltern an einer Förderung ihrer Kinder in ihrer Herkunftssprache (64 %), und nur 13 % der Schulleiter halten den Herkunftssprachenunterricht für eine zu vermeidende Arbeitsbelastung für die Schüler. Zwar sehen je 9 % der Schulleiter in der Förderung der Herkunftssprache eine Behinderung des Erlernens der deutschen Sprache oder halten sie für einen integrationshindernden Faktor, was sowohl unter linguistischen als auch juristischen Gesichtspunkten immer noch als zu viel erscheint (siehe ausführlich Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002, 137–143). Die Befunde sind jedoch insgesamt erfreulich angesichts

²⁸ An allen Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen, an 86 % der Grundschulen mit Förderstufe, an 80 % der Grund- und Hauptschulen, an 77 % der Grundschulen sowie an je unter 50 % der übrigen Schulformen.

der Bedeutung von Sprache als schützens- und förderwürdiges Gut²⁹, aber auch überraschend angesichts der Entwicklung der Rechtslage in Hessen: Der Wegfall der Versetzungsrelevanz seit dem Schuljahr 2000/2001 (Pfeil in Abb. 2), mit dem auch der Rückgang der Teilnehmerzahlen erklärt werden kann (vgl. Migrationsreport Hessen 2002, 162), die Streichung der bislang gesetzlich verankerten Förderung der Zweisprachigkeit im Zweiten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen (2002) und der gegen Null gehende Anteil an Schülern mit der Herkunftssprache als zweite Fremdsprache dokumentieren, dass die Schüler ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten für ihre Laufbahnqualifikation nicht (mehr) nutzen können:

Abbildung 2: Verläufe der prozentualen Anteile der Schüler mit Unterricht (auch Wahlpflicht- bzw. Wahlunterricht) in ihrer Herkunftssprache und in der zweiten Fremdsprache, bezogen auf alle Schüler anderer Herkunftssprachen in den entsprechenden Schulstufen (Datenquelle: Hessisches Kultusministerium 2002).



In Hessen wird zum Erwerb des qualifizierten Hauptschulabschlusses zukünftig eine Prüfung in Englisch verlangt, einer Drittsprache für zweisprachig aufwachsende Kinder. Die Herkunftssprache wird nicht als Fremdsprache anerkannt.

29 Im Dokument des Kopenhagener Treffens der Konferenz über die menschliche Dimension der KSZE vom 29. Juni 1990, bei dem auch die Bundesrepublik Deutschland vertreten war, heißt es:

„(32) ... Angehörige nationaler Minderheiten haben das Recht, ihre ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Identität frei zum Ausdruck zu bringen, zu bewahren und weiterzuentwickeln, und ihre Kultur in all ihren Aspekten zu erhalten und zu entwickeln, frei von jeglichen Versuchen, gegen ihren Willen assimiliert zu werden. Insbesondere haben sie das Recht,

(32.1) – sich ihrer Muttersprache sowohl privat als auch in der Öffentlichkeit frei zu bedienen; [...]

(32.5) – in ihrer Muttersprache Informationen zu verbreiten und auszutauschen und zu solchen Informationen Zugang zu haben; [...]

(33) Die Teilnehmerstaaten werden die ethnische, kulturelle, sprachliche und religiöse Identität nationaler Minderheiten auf ihrem Territorium schützen und Bedingungen für die Förderung dieser Identität schaffen. [...]

(34) Die Teilnehmerstaaten werden sich darum bemühen, Angehörigen nationaler Minderheiten, ungeachtet der Notwendigkeit, die offiziellen Sprachen des betreffenden Staates zu erlernen, in Einklang mit den anwendbaren nationalen Rechtsvorschriften entsprechende Möglichkeiten für den Unterricht ihrer Muttersprache oder in ihrer Muttersprache sowie, wo immer dies möglich und notwendig ist, für deren Gebrauch bei den Behörden zu Gewähr leisten.“

Diese Entwicklung, die den faktischen Auslauf des bisherigen Modells des herkunftssprachlichen Unterrichts zur Folge hat und das bereits durch das „Erste Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“ stark eingeschränkte Recht auf Förderung der natürlichen Zweisprachigkeit endgültig aufhebt, ist umso gravierender, als Untersuchungen belegen, dass erst der kontinuierliche und koordinierte Unterricht in beiden Sprachen den Schulerfolg zweisprachiger Schüler erheblich verbessert³⁰ und, wenn weitere Qualitätskriterien erfüllt sind, zur Chancengleichheit mit einsprachigen Schülern führen kann (vgl. Reich und Roth 2002). In leistungsstarken PISA-Ländern wird die Muttersprache als kulturelles Identitätsmerkmal mit der Zielsprache kombiniert gefördert: „In Schweden kümmern sich die Schulen darum, dass die ethnischen Minderheiten ihre Muttersprache lernen und gleichzeitig vernünftig schwedisch lernen, und zwar mit muttersprachlichen Lehrern, Extrunterricht und Sonderstunden. In den Niederlanden bekommen Schulen für jedes Migrantenkind fast die doppelte Menge an Zuschüssen vom Staat. [...] Teuer wird es, wenn wir all das nicht tun“ (Bos 2003). Einige Schulleiter in unserer Untersuchung fordern entsprechend in einer offen gestellten Frage nach Verbesserungsvorschlägen mindestens die Wiedereinführung der Versetzungsrelevanz und 16 Schulleiter mehr herkunftssprachlichen Unterricht.

2.2 Integrierte Förderung

Die in der Regel vom Hessischen Kultursministerium finanzierte Förderung von Schülern anderer Herkunftssprachen in extra dafür eingerichteten, vornehmlich Deutschförderkursen orientiert sich mit Ausnahme von Kursen für Seiteneinsteiger, Vor/Mitlauf- oder Zweitalphabetisierungskursen meist nicht an den vorgegebenen und nachweispflichtigen Kriterien „zugewanderte Schüler“ bzw. „Schüler nichtdeutscher Muttersprache“, sondern inhaltlich an der *Förderbedürftigkeit* der Schüler. Je mehr sich die deutschsprachlichen Fähigkeiten von Schülern anderer Herkunftssprachen denen der deutschsprachig aufgewachsenen Kinder annähern, umso weniger lässt sich eine Trennung von Schülern nach formalen Kriterien offenkundig pädagogisch sinnvoll aufrecht erhalten. Entsprechend fordern einige Schulleiter in einer offen gestellten Frage nach Verbesserungsvorschlägen Schulautonomie bei der Verwendung der Fördermittel.

Eine überwiegend gemeinsame Förderung aller förderbedürftigen Schüler reicht jedoch nicht hin, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lernbedingungen einsprachig bzw. mehrsprachig und mehrkulturell aufgewachsener Schüler gerecht zu werden. Es erhebt sich nämlich u. a. die Frage, inwieweit die Konzepte, die den Fördermaßnahmen zu Grunde liegen, und ihre didaktische und methodische Umsetzung durch die Lehrer der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität der Schüler Rechnung tragen, damit

30 Zusätzliche (separate) Förderung der Zweitsprache unterstützt den Zweitspracherwerb und verbessert die Lernbedingungen, wirkt aber nicht nachhaltig. Unterricht in der Erstsprache bewirkt die weitere Entwicklung dieser Sprache und höhere Leistungen in der Zweitsprache, wenn er über mehrere Jahre hinweg fortgeführt wird.

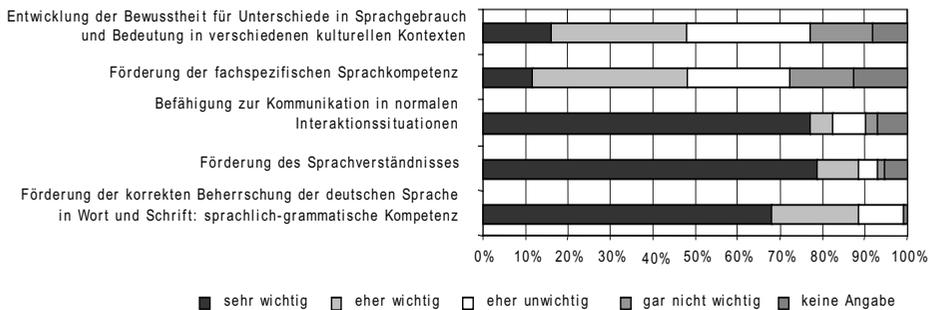
der konstruktive Umgang mit sprachlich-kultureller Differenz für *alle* Schüler selbstverständlich wird (vgl. Kultusministerkonferenz 1996).

2.3 Lehrerkompetenz

Obwohl Herkunftssprachenlehrer (noch) an vielen Schulen unterrichten, werden sie kaum in die Konzeption von Förderangeboten einbezogen. Deutschförderkurse werden von Deutschlehrern meist ohne spezielle Ausbildung (z. B. Deutsch als Zweitsprache) durchgeführt, in nur 11 % in Teamarbeit mit Herkunftssprachenlehrern, einem pädagogischen Konzept des kooperativen Lernens, das der Berücksichtigung von Heterogenität Rechnung trägt und als der viel versprechendste Ansatz sowohl hinsichtlich der Förderung der Fachleistungen als auch der sozio-kulturellen Beziehungen gewertet wird (vgl. Johnson und Johnson 1994).

Die „Entwicklung der Bewusstheit für Unterschiede in Sprachgebrauch und Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten“ wird in seiner Wichtigkeit als Förderschwerpunkt in Deutschförderkursen von nur relativ wenigen Schulleitern hoch eingeschätzt – ein bedenkenswerter Befund angesichts der Bedeutung der Erstsprache für das Zweitsprachenlernen (Deutungs- und Bedeutungsmuster, kulturabhängige Inhalte, grammatische Strukturen):

Abbildung 3: Wichtigkeit der Förderschwerpunkte in Deutschförderangeboten (Datenquelle: Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002).



Die Förderung ist demnach offensichtlich zu wenig auf die Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität der Schüler ausgerichtet, was nicht unerwartet erscheint, da man ein „normales“ Lehramtsstudium [auch] erfolgreich absolvieren [kann], ohne sich mit [...] den Folgen sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität in den Klassen für den Fachunterricht, für die Unterrichtssprache und für das Schulleben auseinandergesetzt zu haben“ (Krüger-Potratz 2001, 33; siehe auch Bender-Szymanski 2000, 2002). Entsprechend belegen auch die Antworten der Schulleiter eine kritische Einschätzung der Förderkonzepte und der methodisch-didaktischen Kompetenz der Lehrer (vgl. Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002), und immerhin 50 % der Schulleiter führen einen mangelnden Schulerfolg von Schülern anderer Herkunftssprachen auf die unzureichende Vorbereitung der Lehrer auf die

Mehrkulturalität der Schule zurück. Eine Qualitätsverbesserung der Lehrerausbildung wird gefordert: Bereits an der Universität müsse eine Schulung für Deutsch als Zweitsprache und die Vermittlung von Hintergrund- und Handlungswissen für den konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität verpflichtender Bestandteil des Studiums werden.

Unzureichend auf die Mehrkulturalität vorbereitete Lehrer können sich jedoch *fortbilden*, um die Schlüsselqualifikation „Interkulturelle Kompetenz“ (Kultusministerkonferenz 1996) zu erwerben, die sie allen Schülern vermitteln sollen.

2.4 Lehrerfortbildung

Schulinterne Fortbildung – z.B. durch interkulturelle, auch sprachbezogene Projekte und Schulversuche oder Supervisionen durch bikulturelle Tutoren – wird von den Schulleitern sehr positiv eingeschätzt, findet allerdings nur an maximal 1/4 aller Schulen statt. Zu interessanten und bislang wenig beachteten Fortbildungsbestrebungen zählen Lehrerinitiativen, sich sogar z.T. in Sprachkursen im In- und Ausland Kenntnisse in den Herkunftssprachen der Schüler zu erwerben: nach Angaben der Schulleiter haben sich insgesamt 147 Lehrer solche Kenntnisse in den Sprachen pakistanisch, afghanisch, türkisch, spanisch, russisch, griechisch, persisch, iwrih, kroatisch, portugiesisch, italienisch und arabisch angeeignet, deren Auswirkungen auf Schüler und Eltern als sehr effektiv beurteilt werden, und zwar sowohl im sozialen als auch im leistungsbezogenen Bereich.

Schulexterne Fortbildung im Kontext interkulturellen und sprachbezogenen Lernens, deren Wirksamkeit ebenfalls sehr positiv eingeschätzt wird, erfolgt fast ausschließlich am Hessischen Landesinstitut für Pädagogik (zentral und lokal). Im Schuljahr 2001/2002 lag die Teilnahmequote³¹, gemessen an der Gesamtanzahl aller hauptamtlichen Frankfurter Lehrer, an zentralen Fortbildungsveranstaltungen bei 1 %, in Frankfurt (lokal) fanden insgesamt nur drei Kurse statt, an denen lediglich 38 Lehrer teilnahmen. Angesichts der geringen Resonanz selbst bei Angeboten mit einem expliziten didaktisch-methodischen Unterrichtsbezug bei gleichzeitiger kritischer Einschätzung der Lehrerkompetenz stellt sich deshalb die Frage nach den Gründen für die mangelnde Nutzung der insgesamt nicht zahlreichen Fortbildungsangebote für Lehrer (zur defizitären Ausstattung des Hessischen Landesinstitut für Pädagogik mit Fortbildungsangeboten und zu Verbesserungsvorschlägen siehe Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002, 191 f), die mit dem verfügbaren Datenmaterial nicht beantwortet werden kann. Dass Lehrerbildungsmaßnahmen in anderen Ländern – hier Finnland – im besonders umfangreichen und gezielten Maßnahmbündel für Schüler, die selbst oder deren Eltern im Ausland geboren wurden, einen zentralen Stellenwert haben, belegt die Einschätzung der Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“ (2003): „Als Kernstück des Maßnahmbündels erscheinen die Lehrerbildung als

31 Die Angaben berücksichtigen aus Datenschutzgründen keine Mehrfachteilnahmen.

kontinuierliche Aufgabe und die Stärkung der Kompetenz, in heterogenen Zusammenhängen agieren zu können. Damit erzielt Finnland nicht nur bei ethnisch benachteiligten Kindern gute Ergebnisse“ (Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“, 211).

2.5 Kooperation zwischen Schule und Elternhaus

Von einer effektiven Kooperation erwartet man eine stärkere Beteiligung der Eltern an schulischen Bildungsprozessen ihrer Kinder mit der Folge ihrer besseren Platzierung im Bildungssystem. Bedingung für eine konstruktive Kooperation ist allerdings, dass in der Literatur belegte Barrieren überwunden werden, die die Initiierung von Kooperationsangeboten durch die Schule oder deren Inanspruchnahme durch die Eltern deutlich erschweren oder verhindern können, wie z. B. wechselseitige Sprachprobleme und kulturelle Fremdheit (vgl. Eberding und Schepker 1995).

Nach Angaben der Frankfurter Schulleiter gelingt die Kooperation mit Eltern anderer Herkunftssprachen mehrheitlich in eher *konventionellen* Bereichen (Elternvertreter an 61 % der Schulen, Beteiligung an der Gestaltung und Durchführung von Schul-, Sport- und Klassenfesten an 56 % der Schulen), aber es gibt auch *innovative* Konzepte, in die z. T. Herkunftssprachenlehrer vermittelnd, aber auch verantwortlich eingebunden sind:

- Eltern anderer Herkunftssprachen werden in Unterrichtsprojekte und Projekttag einbezogen – immerhin an 40 % der Schulen,
- sie nehmen an der Gestaltung und Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen oder Schulfreizeiten teil, z. B. muslimische Mütter als Aufsichtspersonen für *alle* Mädchen – aber nur an maximal 28 % der Schulen,
- sie sind an der Durchführung von Arbeitsgemeinschaften beteiligt (Sprach-, Theater-, Kunst-, Tanz-, Musikkurse) – aber nur an 6 % der Schulen,
- sie lernen in Projekten, die speziell für sie entwickelt wurden („Mama lernt Deutsch“; „mitSprache“; „Ausbildungsorientierte Elternarbeit“) – aber nur an jeweils wenigen Schulen,
- sie können an bildungsbezogenen Informationsveranstaltungen, z. T. auch in ihren Herkunftssprachen, teilnehmen – aber nur an 17 % der Schulen.

Die Schulleiter heben insbesondere die psychosoziale und identifikationsstiftende Bedeutung der Kooperationsformen hervor; sie eröffneten neue Erfahrungsräume für *alle* Beteiligten, böten die Möglichkeit, vor allem religiös-kulturell bedingte Barrieren konstruktiv zu überwinden und bewirkten nach Angabe von knapp 30 % der Schulleiter auch eine stärkere Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben. Diesen Schulen gelingt offensichtlich die Überwindung von Kultur- und Sprachbarrieren, die eine Inanspruchnahme von Kooperationsangeboten verhindern können. Jene Schulen, denen dies nicht gelingt, könnten von ersteren lernen. Einen Erfahrungsaustausch über nachahmenswerte Kooperationsformen pflegen jedoch nicht einmal 1/3 aller Schulen. In der Literatur vorgeschlagene und nach Angaben von Schulleitern erfolgreich angewandte Methoden sollten deshalb unter Einbeziehung von

Personen, die mit den jeweiligen sprachlichen, kulturellen und religiösen Orientierungen vertraut sind, und die auch als Vermittler dienen können, erheblich häufiger praktiziert werden (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2001).

2.6 Einbindung der Förderangebote in mehrkulturelle Kooperationsnetze

Die Einbindung von Förderangeboten in mehrsprachige und mehrkulturelle Kooperationsnetze geht strukturell über die Einbeziehung mit den jeweiligen kulturellen Bedingungen vertrauter Personen hinaus. An zwei Beispielen sollen die Spezifika solcher Förderkonzepte unterschiedlicher Zielsetzungen und Inhalte exemplarisch dargestellt werden.

- Ein Modell zur Bildungsförderung von Roma-Kindern und Jugendlichen
Die schulische Integration von Roma-Kindern stellt nicht nur für das deutsche Bildungssystem eine kaum gelöste Herausforderung dar (vgl. Jaroschek 1999; zu den Gründen – sie verfügen z. B. über keine Schriftsprache, haben oft einen ungesicherten aufenthaltsrechtlichen Status und eine Distanz zu institutionalisierter schulischer Bildung und Erziehung – siehe ausführlich Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002, 196 ff). Die Mehrheit der Schulen (17,4 % von 132 Schulen), die Roma-Schüler mit spezifischen, für deren besondere Situation entwickelten Konzepten besonders fördern, kooperiert deshalb mit einer schulexternen Einrichtung: der „Schaworalle“ (Romanes: „Hallo Kinder“). Dieses in der Bundesrepublik einmalige Modell strebt schrittweise die Regelbeschulung der Roma-Kinder und Jugendlichen an, ist aber auch eine Alternative zum Regelschulsystem – die Kinder genügen mit ihrem Besuch der Schulpflicht. Der Grundansatz des Modells ist der von Einzelmaßnahmen weg hin zu einer stark miteinander verzahnten Mehrebenenstrategie (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2001). Strukturell ist es in ein Kooperationsnetz von Schulen (Lehrerabordnungen: „Geh-Struktur“), Ämtern und Organisationen eingebettet, inhaltlich ist es ein offenes Konzept, das auf Vertrauensbildung setzt und kulturelle Besonderheiten unter verantwortlicher Mitwirkung von Roma-Angehörigen integriert.
- Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung für Schüler, Eltern und Lehrer
Bildung lässt sich nicht auf den Erwerb kognitiver Qualifikationen reduzieren, sondern ist ein Prozess, in dessen Verlauf Menschen sich kognitive und soziale Kompetenzen aneignen (vgl. Bildungsbericht für Deutschland 2003). Die konstruktive Bearbeitung kulturbezogener Konflikte ist eine Herausforderung, die Lehrer auch bei vorhandenem kulturbezogenem Wissen jedoch oft nicht bewältigen können (zur Analyse kulturbezogener Konflikte sowie zu Konfliktlösungsmaßnahmen, die entgegen den eigenen moralischen Ansprüchen einseitige Anpassungsleistungen von Schülern mit Migrationshintergrund verlangen, siehe Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002, 164 ff und 187 ff; Bender-Szymanski 2000).

An Angeboten zur Konflikt- und Lebensbewältigung, die auch der interkulturellen Verständigung dienen (Konfliktmediation, präventive Sozialarbeit), nehmen 13 % der Schulen teil. Die Förderschwerpunkte liegen in interkultureller und interreligiöser Konfliktwahrnehmungsschulung, der Selbst- und Fremdrelexion, der Artikulationsschulung eigener Emotionen, der Entwicklung konstruktiver Konfliktlösungen, dem Aufbau von Ich-Stärke durch Übernahme von Verantwortung, der Verbesserung der Identifikation mit Schule als Lebensraum sowie der soziokulturellen Integration von Schülern mit auffälliger schulischer Entwicklung und ohne häusliche Bildungsunterstützung. Die Maßnahmen finden in enger Vernetzung mit außerschulischen Institutionen und Vereinen laufbahnbegleitend in den Schulen statt, verfügen über mehrsprachige und mehrkulturelle Projektteams und beziehen Schüler, Eltern und Lehrer ein. Sie werden als sehr effektiv eingeschätzt und von 46 % der Schulleiter als erweiterungsnotwendig erachtet.

Diese netzwerkgestützte Praxis realisiert die in der Literatur zur Qualitätssicherung in mehrkulturellen Schulen diskutierten Vorschläge (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2001). Die Schulleiter fordern entsprechend mit großem Abstand zu anderen Maßnahmen den Ausbau solcher Netzwerkkonzepte, die durch die Einrichtung eines Koordinations-, Konzeptions- und Beratungszentrums für den interkulturellen Bereich mit einer Konzentration der Ämter und Kompetenzen effektiver als bislang von den Schulen genutzt werden könnte. Ein *entscheidender* Faktor zur Qualitätsentwicklung einer mehrkulturellen Schule ist ihre interne und externe Evaluation.

2.7 Interne und externe Evaluation

Fragen zur Selbstevaluation geben Auskunft darüber, in welchem Maß Schule als Organisation ihr Handeln reflektiert, insbesondere im Hinblick auf Routinen, die eine Diskriminierung der Schüler mit Migrationshintergrund zur Folge haben könnten (vgl. Gomolla und Radtke 2002). Die Schulleiter geben zwar mehrheitlich an, darauf zu achten, keine bildungsbezogenen Entscheidungen zu treffen, die Schüler anderer Herkunftssprachen gegenüber Schülern deutscher Herkunftssprache benachteiligen. Weniger als die Hälfte überprüft jedoch z. B. an wichtigen Übergangsstellen im Bildungsverlauf dieser Zielgruppe ihre Empfehlungs- und Überweisungspraxis, unterzieht die Fördermaßnahmen einer regelmäßigen Erfolgskontrolle und entwickelt Optimierungsstrategien. Die *interne* Evaluation ist also verbesserungsbedürftig. Eine *externe* Evaluation zur Erfolgsbeurteilung der Fördermaßnahmen hält nur 1/3 der Schulleiter für notwendig. Die Aufklärung über die Bedeutung von Evaluation als Chance zur gezielten Qualitätsverbesserung ist also dringend erforderlich.

3. Resumee

Die Schulleiter sehen Gründe für eine Ungleichverteilung zu Ungunsten der Schüler mit Migrationshintergrund zwar vorwiegend im soziokulturellen Bil-

dungsmilieu der Eltern, allerdings auch z. T. sehr deutlich in systemischen Bedingungen (ausführlich hierzu siehe Bender-Szymanski 2003). Ihre Vorschläge zur Qualitätsverbesserung von Schule als mehrsprachiger und mehrkultureller Bildungseinrichtung umspannen drei Zuständigkeitsebenen:

- Auf *bildungspolitischer* Ebene anzusiedeln sind z.B. die Kritik an der zu frühzeitigen Selektion nach Schulformen, die Forderungen nach einer Reform der Lehrerbildung mit dem Ziel eines angemesseneren und konstruktiven Umgangs mit sprachlich-kultureller Heterogenität in der Schule, nach Versetzungsrelevanz des herkunftssprachlichen Unterrichts, nach Mehrsprachenunterricht und einer früher als bisher beginnenden Bildungsförderung für *alle* Kinder.
- Auf kommunaler Ebene zu ändernde Bedingungen betreffen z.B. die Einrichtung eines Koordinations-, Konzeptions- und Beratungszentrums für den interkulturellen Bereich. Auf den ersten beiden Ebenen können die Schulen nur sehr eingeschränkt eigenverantwortlich handeln. Aber:
- Auf der Ebene der Einzelschule gibt es eine Vielzahl von Maßnahmen, welche die Schule eigeninitiativ ändern kann, wie die Befunde zeigen. Eine Herausforderung für die Schulen liegt in der Chance, ihre eigenen Routinen zu reflektieren und von jenen Schulen zu lernen, denen es gelingt, mit sprachlich-kultureller Heterogenität effektiv umzugehen und neue Handlungsspielräume zu schaffen, die Bildungsressourcen für alle Beteiligten erschließen.

Literatur

Arbeitsgruppe „Internationale Vergleichsstudie“: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Vorgestellt am 4. Juli 2003 in Berlin. <http://www.dipf.de/aktuelles/PISAVerglProjStudie-aktuell.pdf>

Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through Cultural Conflict? A Longitudinal Analysis of German Teachers' Strategies for Coping with Cultural Diversity at School. *European Journal of Teacher Education*, 23 (3), 229–250.

Bender-Szymanski, D. (2002). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hg), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität* (S. 153–179). Interkulturelle Studien, Band 13. Opladen: Leske und Budrich.

Bender-Szymanski, D. (2003). Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungssituation und der Förderbedingungen für Migrantenkindern an Frankfurter Schulen – auch aus der Perspektive von Schulleitern. In G. Auernheimer (Hg), *Schieflagen im Bildungssystem*. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Interkulturelle Studien, Band 16. Opladen: Leske & Budrich, 211–231.

Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung). http://www.dipf.de/bildungsbericht/bb_zusammenfassung.pdf

Bos, W. (2003). Note zwei minus. Deutsche Grundschüler lesen gut – und landen oft trotzdem auf der falschen Schule. Fragen an den Iglu-Experten Wilfried Bos. *Die Zeit*, 10. 4. 2003, 36–37.

Diefenbach, H. & Nauck, B. (1997). Bildungsverhalten als „strategische Praxis“: Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. In L. Pries (Hg.), *Transnationale Migration*. Soziale Welt, Sonderband 12, 277–291.

Dokument des Kopenhagener Treffens der Konferenz über die menschliche Dimension der KSZE, 29. Juni 1990. <http://www.osce.org/docs/german/1990-1999/hd/cope90g.pdf>

Eberding, A. & Schepker, R. (1995). Zum Umgang mit Fremdem in der Erziehungsberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 142–151.

Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. 2003, Heft 107.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.

Jaroschek, R. (1999). Zigeuner und Schule. Ethnologische Anmerkungen zu einem Kulturkonflikt. *Die Brücke*, 109 (5), 47–53.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994): *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon Publishers.

Krüger-Potratz, M. (2001). Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In K. J. Bade (Hg.), *Integration und Illegalität in Deutschland*. Osnabrück: Rat für Migration, 31–40.

Kultusministerkonferenz (1996). *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. Beschluß der KMK vom 25. Oktober 1996. Bonn.

Migrationsreport Hessen (2002). Wiesbaden: Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen mbH.

Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 701–722.

Plath, I. (2003): Amtliche Schulstatistiken als Spiegel der Bildungsbeteiligung – Wie aussagekräftig sind diese? In: *DIPF informiert*, 4, 2–8.

Plath, I., Bender-Szymanski, D. & Kodron, Ch. (2002). *Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung.

http://www.dipf.de/publikationen/migrationserfahrungen_gesamt.pdf

Reich, H. H. & Roth, H.-J (2002). *Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher*. Hamburg und Landau in der Pfalz. Stand: Februar 2002.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EKD) (2001). *Leistungsförderung und Bildungschancen. Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen*. Bern. http://www.edk.ch/PDF_Downloads/Dossiers/Stub14A.pdf

Qualität in multikulturellen Schulen

Abstract

Gesellschaft und Schule sind heute auch in der Schweiz pluralistisch und multikulturell. Sie sind geprägt durch eine Vielfalt der sozialen, sprachlichen, kulturellen, religiösen Herkunft ihrer Mitglieder. In einer solchen Gesellschaft ist Integration erreicht, wenn möglichst alle ihre Mitglieder am sozialen, ökonomischen und politischen Leben gleichberechtigt teilhaben. Integration im Bildungswesen ist erreicht, wenn für alle Kinder gleichberechtigter Zugang zu den Bildungsangeboten besteht.

Rund 29.000 fremdsprachige Kinder und Jugendliche besuchen die Zürcher Volksschule, das bedeutet, dass jedes vierte Kind und jeder vierte Jugendliche ausländischer Herkunft ist. Durchschnittlich wanderten in den letzten zehn Jahren pro Jahr 1500 Kinder und Jugendliche neu aus dem Ausland in den Kanton Zürich. Dazu kommen durchschnittlich pro Jahr ca. 200 Kinder im Volksschulalter aus dem Asylwesen. Die Schülerschaft im Kanton Zürich ist, was den sprachlichen, ethnischen und soziokulturellen Hintergrund betrifft, sehr heterogen, und dies in zunehmendem Mass. Statistiken aus der Schweiz zeigen, dass bezüglich Bildungsbeteiligung und Schulerfolg eine Gleichstellung zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen im Moment bei weitem immer noch nicht erreicht ist. Kinder mit Migrationshintergrund sind in Sonderklassen und in den tieferen Niveaus der Sekundarstufe I übervertreten. Die Forschung (vgl. Rüesch 1999) zeigt, dass der **Unterricht** und die **Schule** sowie die **Bedingungen des Schulsystems** eine entscheidende Rolle bei der Verbesserung des Schulerfolges von sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen oder von Schulen in sozial benachteiligten Quartieren spielen.

Diese Tatsachen stellen den Ausgangspunkt für das Referat dar. Schwergewichtig beschreiben wir die aktuelle Strategie im Bereich der Bildung (bezogen auf den Kanton Zürich) insbesondere am Beispiel des Projekts QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen). QUIMS ist ein Schulentwicklungsprojekt mit klaren Leitlinien und prioritären Massnahmen. Die beteiligten Schulen entwickeln innerhalb der kantonalen Vorgaben massgeschneiderte lokale Projekte nach ihren Bedürfnissen. Die Schulen als Ganzes müssen in einem umfassenden Umstrukturierungsprozess zur integrationsfähigen Schule mutieren. Da sich das Berufsbild der Lehrpersonen in den letzten Jahren stark verändert hat, kommen zu den klassischen Aufgaben des Unterrichts weitere Aufgaben und Funktionen im Rahmen des Kollegiums, der ganzen Schule und der Öffentlichkeit dazu. Fundierte Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt im Umfeld Schule werden dabei wichtiger. Und zwar sowohl auf der Unterrichtsebene als auch auf der strukturellen und kulturellen Ebene der gesamten Schule.

Ausgangssituation – Entstehungsgeschichte von QUIMS

Indikatoren zum Schulerfolg nach Herkunft zeigen, dass eine Gleichstellung zwischen den verschiedenen Bevölkerungsgruppen (inkl. Schweiz) im Moment bei weitem nicht erreicht ist. Schweizerische Forschung und statistische Erhebungen belegen dieses Phänomen. Moser und Rhy (1999 und 2000) untersuchten diese Frage z. B. genauer, als sie die 8. und 6. Klasse im Kanton Zürich evaluierten. Sie zeigten vor allem bei Schüler/innen, die **erst kurz** in der Schweiz weilen, Rückstände in den Deutsch- und Mathematikleistungen auf. Leistungsrückstände betreffen aber auch Schüler/innen nicht deutscher Muttersprache, die in der Schweiz geboren und aufgewachsen sind. Die PISA Studie kam übrigens zu ähnlichen Resultaten.

Eine starke Übervertretung der Kinder ausländischer Herkunft in Sonderklassen ist ausserdem feststellbar. Während nur zwei Prozent aller Kinder schweizerischer Nationalität solchen Klassen zugeteilt sind, sind es bei denjenigen ausländischer Herkunft rund **acht** Prozent. Die Tendenz ist bei letzteren **steigernd**. Es gibt z. B. Kantone in der Schweiz, in der die Wahrscheinlichkeit in eine Sonderklasse eingeschult zu werden, sieben Mal höher als in anderen (vgl. Kronig 2000). Generell sind die Immigrantenkinder in den tieferen Anforderungsstufen der Sekundarstufe I (Oberstufe) übervertreten und in den „höheren“ Schultypen untervertreten. Diese Über- und Untervertretung nahm im Laufe der letzten zehn Jahre zu und wurde immer krasser. Zu erwähnen ist auch, dass überdurchschnittlich viele Kinder aus immigrierten Familien nicht regulär in die 1. Klasse eingeschult, sondern **direkt** in die Einschulungsklassen mit besonderem Lehrplan eingewiesen werden.

Die gleichen Evaluationsstudien zeigen deutlich, dass nicht nur die sozioökonomischen Bedingungen der Familien und die Zusammensetzung der Klasse den Lern- und Schulerfolg beeinflussen. Eine Rolle spielt auch der Unterricht. Die Streuung der Leistungen zwischen den Klassen im Kanton Zürich ist gross. So gibt es auch **leistungsstarke Klassen**, die eine erschwerende Zusammensetzung der Schülerschaft haben. Die Bedeutung des Unterrichts hat Rüesch (1999) ebenfalls bestätigt, der im Auftrag des Projektes QUIMS die internationale Forschung zur Schulqualität auswertete. Ein ebenfalls vergleichbares Bild ergibt die Erfahrung aus der Praxis, besonders in innovativen Schulen und Schulgemeinden in der Schweiz (vgl. Häusler 1999, Rosenmund 1999).

Der **Unterricht** und die **Schule** sowie die **Bedingungen des Schulsystems** spielen eine entscheidende Rolle, bei der Verbesserung des Schulerfolges von sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen oder von Schulen in sozial benachteiligten Quartieren.

Das ist QUIMS

Ausgehend von der oben geschilderten Situation stellt sich die Frage, wie kann Integration gelingen?

Was können wir tun, damit sich fremdsprachige Kinder so rasch wie möglich sprachlich, sozial und schulisch in unserer Schule integrieren können? Wir alle wissen: Bildung wird immer mehr zu einem Schlüsselfaktor für die erfolgreiche Teilnahme am Leben.

Im Jahr 1995 kam die Bildungsdirektion des Kantons Zürich zur Einsicht, dass die bisherigen Anstrengungen nicht für eine erfolgreiche Integration ausreichen und die Schule diese alarmierenden Tendenzen nur mit **konzentrierten, systematischen** und **umfassenden** Massnahmen korrigieren kann.

Das Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS) ist ein Schulentwicklungsprojekt und (war) Teil der kantonalen Volksschulreform im Kanton Zürich. Mit momentan 21 Projektschulen zusammen soll – anhand pädagogischer Inhalte – Unterricht und die Struktur von Schulen und Kindergärten verbessert werden.

In diesem Zusammenhang verfolgt QUIMS folgende Ziele

- Förderung der Chancengerechtigkeit
- Ressourcenorientierte Integration aller Kinder
- Gute Lernleistungen aller Kinder
- Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und der Lehrpersonen

Zusammenfassend kann zu QUIMS gesagt werden:

QUIMS will Schulen mit hohem Anteil an Kindern aus bildungsfernen und anderssprachigen Familien bei der Verbesserung ihrer Schulqualität unterstützen.

Unter Qualität wird **ein gutes Leistungsniveau** und **gute Bildungschancen** für **alle Kinder** in diesen Schulen – auch unter erschwerenden Bedingungen – verstanden.

Die Arbeit in QUIMS beinhaltet immer **pädagogische, unterrichtsbezogene** Elemente und **schulentwicklerische/teamentwicklerische** Momente. Es ist eine ausgewogene Mischung beider Elemente anzustreben.

Wichtig ist, dass die Massnahmen **nicht punktuell** sein dürfen, Schulen müssen **Strategien verfolgen, die mehrere Ebenen** umfassen, die über die einzelne Klasse hinaus gehen.

Anhand der gewonnenen Erkenntnisse aus den Studien und laufenden Schulprojekten ergaben sich für QUIMS zwei prioritäre Interventionsfelder, als Eckpfeiler für die weitere Arbeit:

1. **Optimierung des Unterrichts und der zusätzlichen Lernförderung.**
2. Besseres **Involvieren der Eltern** (insbesondere der bildungsfernen ins Schulleben und in die Lernförderung der Kinder).

Interventionen sind in sechs Feldern, sogenannten „QUIMS-Modulen“, vorgesehen. Eine Schule wählt daraus im Sinne einer Schwerpunktsetzung in ihrem lokalen Schulprogramm jeweils ein bis zwei Module zur Bearbeitung für eine zwei- bis dreijährige Projektphase aus:

- Verstärkung der Leistungsförderung
- Verstärkung der Sprachförderung
- Angepasste Lernbeurteilung und Förderplanung
- Einbezug und Mitwirkung der Eltern
- Vor- und ausserschulische Lernanregungen
- Schulkultur der Anerkennung

Die Schulen entwickeln eigene massgeschneiderte Projekte, führen diese durch und werten sie aus. Die Mehrzahl der lokalen Projekte betreffen die Module „Leistungsförderung“, „Sprachförderung“ und „Einbezug und Mitwirkung der Eltern“.

Für erfolgreiche Prozesse spielt die **QUIMS Schulbegleitung** eine wichtige Rolle:

- Sie ist verantwortlich für den Kontakt zwischen den Schulen, beziehungsweise der Schulgemeinde und der kantonalen Projektorganisation.
- Sie unterstützt die Schule bei der Projektplanung, bei der Erarbeitung von Problemlösungen und bei den internen Evaluationen zu bisherigen Arbeitsschritten.
- Sie bringt Wissen und Erfahrungen anderer QUIMS Schulen ein, unterstützt Kontakte und fördert den Austausch unter den Projektschulen.
- Sie vertritt die Projektanliegen und informiert die Schule über den Stand des kantonalen Projektes.
- Sie arbeitet mit externen Fachleuten der Prozess- und Fachberatung sowie der Weiterbildung zusammen, welche die Schulen in die Arbeiten einbeziehen.
- Sie unterstützt die lokale Projektleitung bei der Organisation und Durchführung von Veranstaltungen zu wichtigen Etappen des lokalen Projektes sowie bei der Dokumentation und internen Evaluation.

Eine erste Erhebung der externen Evaluation (Zwischenbericht vom Dezember 2000) ergab, dass Ziele und Inhalte des QUIMS-Projektes, die angewandten Methoden der lokalen Schulentwicklung und die geleistete Unterstützung den Bedürfnissen der beteiligten Schulen entsprechen.

QUIMS konkret

Radmila Blickenstorfer – als Mitglied der Projektgruppe QUIMS und wissenschaftliche Projektbegleiterin – veranschaulicht in einem nächsten Schritt ihre konkreten Erfahrungen, die aus der Zusammenarbeit mit 6 unterschiedlichen QUIMS Schulen resultieren.

Der Prozess der an QUIMS beteiligten Schulen verläuft erfahrungsgemäss unterschiedlich und die Übereinstimmung mit den Leitideen der Bildungs-

direktion ist nicht immer von gleich starker Ausprägung (direkte Demokratie und Konsensfindung). Das Beispiel der Schule Zelgli (Schulgemeinde Schlieren im Kanton Zürich) scheint besonders geeignet, da diese Schuleinheit sehr gründlich und transparent gearbeitet hat. Diese Schule, die eine nicht geleitete Schule ist, **verstand das Projekt von Anfang an als pädagogisches Projekt und bearbeitete nicht nur punktuelle Massnahmen, sondern verfolgte über die gesamte Projektzeit kontinuierlich ihre gesetzten Schwerpunkte, um Wirksamkeit und Qualität zu erreichen.**

In der ersten Phase ging es für das ganze Team darum, das Projekt QUIMS und die 6 Module kennen zu lernen. Die Ausgangslage des Schulhauses (Potenzial, vorhandene Ressourcen, Fragen, Probleme, Ungelöstes etc.) war dabei für den Entscheidungsprozess der Schwerpunktsetzung von zwei Modulen (Zusammenarbeit mit den Eltern und Sprachförderung) zentral.

In einem nächsten Schritt wurden die Ziele welche mit der Projektbegleitung erarbeitet und entwickelt werden, festgelegt. Die Ziele der Bearbeitung der Module, die in den nächsten drei Jahren erreicht werden sollen, wurden möglichst konkret formuliert.

Parallel dazu waren Teamentwicklungsprozesse notwendiger Bestandteil der Projektarbeit. Es wurde über neue Funktionen, Rollen und Kompetenzen im Team gesprochen, es entstand eine gemeinsame Arbeits- und Lernkultur. Ausserdem wurde auf Transparenz viel Wert gelegt. Die Klärung über besondere Aufgaben und Pflichten, die das Team hat, war Bestandteil der gemeinsamen Vereinbarungen. Eine Skizze zum weiteren Arbeitsverlauf sowie ein grobes Budget bildeten ebenfalls wichtigen Bausteine innerhalb der Projektvereinbarung.

All diese Arbeiten verändern das Berufsbild von Lehrpersonen stark. Zu den klassischen Aufgaben des Unterrichtens kommen weitere Aufgaben und Funktionen im Rahmen des Kollegiums, der ganzen Schule und der Öffentlichkeit dazu. Fundierte Kompetenzen im Umgang mit migrationsbedingter Vielfalt im Umfeld Schule werden dabei immer wichtiger.

Literatur

Kronig W./Eckhart F. (2000): Erfolgreiche Förderung ist kein Schutz vor Selektion. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

Mächler, S. (2000) (Hrsg.): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag.

Moser, U. & Rhyn, H. (2000): Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule. Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Aarau: Verlag Sauerländer.

Rüesch, P. (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Zürich: Orell Füssli.

Truniger, M. (2003): Handreichung: QUIMS Das Wichtigste in Kürze – ein Kurzbeschrieb.

Begriffe:

Mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund

Kinder, deren Eltern aus einem anderen Land eingewandert sind, werden in der wissenschaftlichen Literatur verschieden bezeichnet:

„ausländische Kinder“

„Fremdsprachige“

„Immigrantenkinder“

„zweisprachige Kinder“

„Migrantenkinder“ oder „Migrationskinder“

Wir sprechen von „Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ oder von „mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen“.

Begriffe:

Schulleistung und Schulerfolg

(nach Peter Rüesch)

Schulerfolg ist dadurch definiert, dass die Leistungen bestimmte Mindestanforderungen erfüllen, Misserfolg durch das Nicht-Erfüllen dieser Anforderungen.

Im Alltag reden wir etwa von Misserfolg, wenn Lernende eine Klassenstufe wiederholen müssen oder einen Schulabschluss nicht erreichen.

Wenn von schulischem Misserfolg bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund die Rede ist, so wird auf die höhere Repetentenquote, die Übervertretung dieser Schülergruppe in Sonderklassen sowie in anforderungstiefern Zweigen der Sekundarstufe (6.–9. Schuljahr) hingewiesen.

Begriffe:

QUIMS / „Qualität in multikulturellen Schulen“

QUIMS / „Qualität in multikulturellen Schulen“ ist eines der **laufenden Schulentwicklungsprojekte** im Kanton Zürich.

Multikulturelle Schulen sind Schulen die einen Anteil von mehr als **50 %** Immigrantenkinder und Kindern aus tiefen sozialen Schichten aufweisen.

Im Moment gibt es im Kanton Zürich **60 Schulen**, die einen Anteil von mehr als **50 %** Immigrantenkinder und Kindern aus tiefen sozialen Schichten aufweisen: **45 % Primar-** und **15 % auf der Oberstufe.**

Begriffe:

Gute Schule

(nach Peter Rüesch)

In einer guten Schule erreichen die Lernenden hohe fachliche Kompetenzen, und zwar unabhängig von ihrem Geschlecht und ihrer sozialen Herkunft.

QUIMS: Wichtige Massnahmen zur Qualitätssicherung

- **Kantonale Projektgruppe**
 - Auswertung von Praxis und Forschung
 - Initiierung und Entwicklung des kantonalen Schulentwicklungsprojektes QUIMS
 - Steuerung, Koordination der Projektarbeiten gemäss Projektplan
 - Schaffung von Planungs- und Entscheidungsgrundlagen
 - Zirkulation von Information
 - Kontrolle über die Einhaltung der Vereinbarung, inklusive der vereinbarten Projektpläne
 - Vorbereitung der jährlichen internen Evaluationen
 - Erstellung, Verwaltung und Einhaltung des Budgets (ev. delegiert)
 - Öffentlichkeitsarbeit (in Absprache mit den Arbeitsgruppen und der Projektgruppe)
- **Schulentwicklung mit pädagogischem Inhalt**
 - 2 Schienen, die parallel laufen
 - Massgeschneiderte Weiterbildung
- **Immer auch Arbeit an den Strukturen**
 - Einrichten von Steuergruppen, Arbeitsgruppen, Verfassen von Projektplänen
 - Sprengen von Stundenplänen, Lektionstafeln, Klassenzimmern
- **Schulentwicklung von unten**
 - Massgeschneiderte Projekte; gewisse Vorgaben von der Bildungsdirektion
 - Aus Betroffenen Beteiligte machen (Umgang mit den Nicht-Aktiven)
- **Kooperation und Konsens**
 - Teamentwicklung und kooperatives Lernen/Bsp. Teamteaching
 - Das Lernen braucht eine Kultur: Lernen als Prozess begreifen und gestalten
- **Reflexion und Evaluation**
 - Teamsupervision und/oder Intervision (KTC)
 - Jahresabschlüsse der Schuleinheit: Überprüfung der Zielerreichung, Inhaltsverwirklichung, Festlegung der Weiterarbeit
 - Interne und externe Evaluation
- **Die Rolle und Funktion der Projektbegleitung**
 - Kompetente Fachpersonen (Weiterbildung und Prozessberatung) vermitteln
 - Berichte und Protokolle inhaltlich unterstützen

Was es aus den bisherigen Erfahrungen mit QUIMS zu lernen gibt

- **Konsens im Lehrerkollegium**
 - ist wichtige Grundlage
 - Teamentwicklung findet über Inhalt statt, was diesen anspruchsvollen Prozess vereinfacht
- **Kleine Schritte bringen mehr**
- **Der Umgang mit Widerstand**
 - ist häufiges Thema
 - Der innere Turnaround ist die wichtigste Leistung im Prozess der Schulentwicklung
 - braucht professionelle Bearbeitung und muss ausgehalten werden
- **Transparenz**
- **Weiterbildung**
 - Fachlich richtig und relevant
 - Ermöglicht die Erfahrung: Wir wissen alle zu wenig!
 - Spezifische Weiterbildung der Steuergruppen (z.B. Projektwissen, Kenntnisse und Methoden zur Teamentwicklung etc.)
 - Vernetzung findet durch Projektbegleitung statt
- **Projektbegleitung und -beratung**
 - zentrale Rolle
 - muss fachlich, supervisorisch und organisationsentwicklerisch kompetent sein
- **Evaluation hat gezeigt**
 - Belastung der Lehrer/innen ist gross
 - Schlechte Kohärenz der verschiedene Reformvorhaben
 - Keine gemessene Wirkung, keine Leistungsmessung
- **Ressourcen**
 - Finanzielle Unterstützung
 - Entlastung von Lehrpersonen
 - Vernetzung von Projekten, Personen und Inhalten

Berichterstattung aus Forum IV

Qualitätssicherung zur Förderung von Migrantinnen und Migranten

Jutta Laukart

Das Thema Qualitätssicherung berührt zwangsläufig viele Dimensionen und kann nicht nur, wie es häufig in den Medien geschieht, unter dem Blickwinkel von Schulleistungsstudien betrachtet werden. Zu wichtigen Aspekten der Qualitätssicherung gehören sowohl Steuerungsaspekte auf Systemebene als auch kommunale bzw. lokale Maßnahmen und nicht zuletzt Aktivitäten, die vor Ort in der Schule stattfinden. Die Referentinnen im Forum IV haben sich demzufolge dem Thema Qualitätssicherung aus unterschiedlichen Perspektiven genähert.

In Sabine Hornbergs Vortrag standen Strategien der Förderung im internationalen Vergleich im Mittelpunkt. Dieser Vortrag setzte vor allem auf der Systemebene an und fragte danach, welche gesellschaftlichen und strukturellen Rahmenbedingungen die schulische und gesellschaftliche Integration von Migrantinnen und Migranten begünstigen oder benachteiligen. Als Quintessenz ihres Vortrages lässt sich herausstellen, dass Förderstrategien immer eingebettet sind in spezifische Kontextbedingungen, welche förderlich oder hemmend wirken. Zu diesen Kontextbedingungen gehören das spezifische Staatsverständnis eines Landes – wird Multikulturalität als Bereicherung erlebt oder wird ein starker Assimilationsdruck ausgeübt? – sowie die schulstrukturellen Rahmenbedingungen, die sich durch einen mehr oder weniger hohen Integrations- bzw. Selektionsgrad auszeichnen.

Dorothea Bender-Szymanski erläuterte anhand einer Analyse der Bildungsbedingungen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Frankfurter Schulen den Entwicklungsbedarf an qualitätssichernden Maßnahmen, wie er sich zur Zeit darstellt. Man kann trotz Einschränkungen – denn sicherlich sind die Förderbedingungen von Bundesland zu Bundesland unterschiedlich – davon ausgehen, dass ihre Ausführungen nicht nur für den Raum Frankfurt/Main gelten, sondern exemplarisch für den Entwicklungsbedarf in der schulischen Förderung von Migrantinnen und Migranten in Deutschland sind. In ihrem Vortrag wurde das spannungsreiche Wechselspiel zwischen bildungspolitischen Vorgaben und den Anliegen praktisch tätiger Pädagogen deutlich.

Den letzten Vortrag könnte man als „Mikroblick“ auf die Qualitätssicherung an der einzelnen Schule bezeichnen. Radmila Blickenstorfer und Petra Hild haben in der Methode des „team-teaching“ (gemeinsames, wechselseitiges Unterrichten) das Konzept des Züricher Projekts QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) vorgestellt und anhand eines Fallbeispiels illustriert. Das Projekt QUIMS zeichnet sich durch einen ganzheitlichen und komplexen Ansatz aus: um die beiden wichtigsten Interventionsfelder „Verbesserung

des Unterrichts“ und „Einbeziehung der Eltern“ ranken sich Module, die für die Schulen als Instrumente und Verfahren zur Qualitätssicherung wahlweise angeboten werden. Zudem werden unterschiedlichste Inhalte, wie beispielsweise Prinzipien des Unterrichts, methodisch-didaktische Überlegungen sowie die wissenschaftliche Begleitung der einzelnen Schule berücksichtigt. Dabei steht die Schule bzw. das Kollegium als handelnde Einheit im Vordergrund bei der Umsetzung der Qualitätssicherungsmaßnahmen.

Betrachtet man die Vorträge in der Gesamtschau, kann man feststellen, dass sich zentrale Themen auf allen Ebenen wiederfinden. Nach Themenbereichen geordnet, werden daher im Folgenden erfolversprechende Qualitätssicherungsstrategien, die sich auf der Systemebene, der lokalen Ebene und auf Ebene der Einzelschule bewegen, synoptisch vorgestellt:

Sprachförderung

- Zusätzliche und früh ansetzende (vorschulische) Förderangebote als Grundlage für die schulische Integration von Migrantinnen und Migranten.
- Herkunftssprachenunterricht, der schulisch integriert verläuft und in dem Deutschlehrer mit Herkunftssprachenlehrern im Unterricht kooperieren.
- Vielfältige Einzelaktivitäten im Bereich der Sprachförderung beispielsweise Ausbau von Bibliotheken, Schaffung multimedialer Lernumgebungen, Autorenlesungen u.ä.

(Sozio-)Kulturelle Rahmenbedingungen

- Interkulturelle Differenz und sprachliche Vielfalt als wertvolle Ressource schätzen.
- Netzwerke und Erfahrungsaustausch zwischen Schulen verstärken, um Konzepte von innovativen und erfolgreichen Kooperationen zwischen Schulen und Elternhäusern auch in andere Schulen zu tragen.
- Einbezug der Eltern in vielfältige schulische Aktivitäten z. B. Hausaufgabenbetreuung, Unterricht, Projektwochen etc.

Schulstrukturelle/Institutionelle Bedingungen

- Ganztägiges Schulsystem mit später Selektion.
- Schulisch integrierter Herkunftssprachenunterricht, statt außerschulischer Förderangebote.
- Wissenschaftliche bzw. professionelle Begleitung von Qualitätssicherungsmaßnahmen in Schulen, um die Kollegien zu unterstützen und Qualitätssicherungsprozesse zu moderieren.

Pädagogische Förderstrategien

- Eine Lernkultur der individuellen Förderung schaffen.
- Einführung von Standards und Kerncurricula.

- Im methodisch-didaktischen Bereich muss es verstärkt Kooperationsformen innerhalb des Kollegiums geben, die sich auf das Unterrichten beziehen (z. B. das sogenannte „team-teaching“).
- Individualisierender Unterricht, der gleichzeitig soziale Kompetenzen fördert und zum selbständigen Lernen animiert, benötigt neue Unterrichtsmethoden (z. B. die „placement“-Methode, vgl. den Beitrag von Petra Hild in diesem Band).

Professionalität der Lehrkräfte

- Die Lehrerbildung muss dahingehend reformiert werden, dass Lehrer adäquat darauf vorbereitet werden, mit mehrsprachigen Kindern und Jugendlichen zu arbeiten. Weiterbildung in diesem Bereich sollte verpflichtend gemacht werden.
- Herkunftssprachenlehrer sollten in die Konzeption von Förderangeboten miteinbezogen werden.
- Das Reflexionsvermögen der Lehrkräfte und die Bereitschaft zur internen und externen Evaluation muss gestärkt werden. Die Einführung neuer Qualitätssicherungsmaßnahmen an Schulen sollte durch die Weiterbildung der Lehrkräfte unterstützt werden.

Ein Kernpunkt der anschließenden Diskussion war die Frage nach der Einführung von Standards. Einige Teilnehmer äußerten sich dahingehend, dass die Standards nicht, wie in England in der letzten Dekade geschehen, als Steuerungsinstrument dienen sollten, welches die Lehrer unter Druck setzt. Allerdings wurde anerkannt, dass die Einführung der Standards in England tatsächlich für eine Reihe von eher leistungsschwachen Kindern ein Anhebung des Leistungsniveaus mit sich brachte.

Von einigen Teilnehmern wurde angemerkt, dass es aktuelle Entwicklungen gibt, sowohl in Deutschland als auch in Ländern mit gelungenen Integrationsstrategien, die eine angemessene Förderung von Migrantenkindern und -jugendlichen entgegenwirken – beispielsweise werden zur Zeit in Kanada in der Provinz Ontario das Angebot der viel gelobten *parenting centres* (vergleichbar mit Angeboten der Familienbildung in Deutschland, aber mit der Zielgruppe Eltern mit Migrationshintergrund) gerade reduziert. Da in vielen anderen Ländern Reformbemühungen offensichtlich wesentlich früher ansetzten als in Deutschland, bietet es sich an, von internationalen Erfahrungen und aus gemachten Fehlern zu lernen.

Ein weiterer Diskussionspunkt ergab sich zu der Frage, welche Strategien auf lokaler Ebene entwickelt werden sollten. Als besonders vielversprechend und förderlich für die Unterstützung der Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wurden die (frühe) Sprachförderung und der Ausbau ganztägiger Angebote gesehen.

Beinahe durchgängig kam in der Diskussion die allgemeine Besorgnis zum Ausdruck, dass schon Erreichtes wieder verloren wird. In letzter Zeit würde die Arbeit durch einige landesspezifische bildungspolitische Weichenstellun-

gen schwieriger. Es wurde beispielsweise die Sorge geäußert, dass Materialien, die mit großem Aufwand für den mehrsprachigen Unterricht entwickelt wurden und gerade Eingang in die Praxis finden, nicht mehr im Unterricht zum Einsatz kommen. Ein weiteres Beispiel für diese Entwicklung ist auch die Reduzierung des herkunftssprachlichen Unterrichts. Zunehmend wird der Herkunftssprachenunterricht zumindest in bestimmten Regionen Deutschlands nicht mehr schulisch integriert angeboten, sondern geht (wieder) in die Verantwortung der Konsulate über. Hier schloss sich auch noch einmal die Frage danach an, welche Schülergruppen, Kinder und Jugendliche welcher Staatsbürgerschaft von den Konsulaten aufgenommen werden. Es wurden Bedenken geäußert, dass es zunehmend zu einer Abkoppelung des herkunftssprachlichen Unterrichts vom Regelunterricht komme. Die Eigeninitiative der Eltern und Schüler, die diesen Unterricht beibehalten wollen, habe bisher verhindert, dass der herkunftssprachliche Unterricht aus den Schulen verschwunden ist.

Podiumsdiskussion



von links nach rechts: Dr. Peter-Werner Kloas, Marianne Demmer, Marieluise Beck, Dr. Wendelin Sroka, Albert Munding, Dr. Günter Lambert

Statements vom Podium

Marieluise Beck, MdB; Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

Deutschland hat unendlich lange gebraucht, um sich mit der Realität von Einwanderung konstruktiv auseinander zu setzen. Einwanderung wurde tabuisiert, und Tabus kann man nicht gestalten. Erst mit dem Aufbrechen der Zuwanderungsdebatte – das begann mit der Reform des Staatsbürgerschaftsrechts – wurde begonnen, über die Gestaltung einer Einwanderungsgesellschaft nachzudenken. Das bedeutet, dass die gesellschaftlichen Institutionen ihr Gesicht verändern müssen, um produktiv mit dem Potenzial der Zugewanderten umgehen zu können. Angesichts der demographischen Entwicklung gilt dies ganz besonders für Kindergärten und Schulen.

Allerdings haben wir es weniger mit einem ethnischen, denn mit einem sozialen Problem zu tun. In kaum einem anderen Land ist der Schulerfolg so sehr vom sozialen Status der Eltern abhängig wie in Deutschland. Dies trifft Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders deutlich, denn hier verschärfen Lücken bei der Deutschsprachkompetenz diese soziale Problematik. Das Leitmotiv Finnlands „Jedes Kind kann es schaffen, vorausgesetzt wir sind gut genug, es zu fördern“ setzt eine völlige Neuorientierung schulischen Lernens voraus. Nicht nur die Sprachfähigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gehören auf den Prüfstand, sondern auch die Tauglichkeit der Fördereinrichtungen in Deutschland. Es kann nicht sein, dass sich nur die Jugendlichen und ihre Eltern an die Gesellschaft anpassen haben, auch die Gesellschaft mit ihren Bildungseinrichtungen muss sich den Gegebenheiten der anhaltenden Migration stellen. Dies ist eine Zukunftsaufgabe, denn in den kommenden Jahren wird der Anteil von Kindern

nichtdeutscher Herkunft oder mit bikulturellem Hintergrund steigen und bei ca. 40–50 Prozent liegen.

Entscheidend ist die soziale Durchlässigkeit des Bildungssystems. Ganztagsangebote sind hierbei insbesondere für Migrantenkinder deutlich wichtiger als für deutsche Mittelschichts-Kinder. Kinder von Zuwanderern wachsen unter sehr viel ungünstigeren Bedingungen heran. Die Eltern sind oft nicht in der Lage, ihre Kinder zu unterstützen, auch weil sie häufig selbst nicht ausreichend Deutsch sprechen. Zur Überwindung dieser sozialen Hürden ist gerade die Ganztagschule ausgesprochen wichtig, denn hier können am ehesten Bildungskonzepte auf der Basis individueller Förderung umgesetzt werden. Individuelle Förderung setzt aber die Anerkennung von Vielfalt und den kreativen Umgang mit Heterogenität voraus. Nur so wird es möglich sein, individuelle Begabungen zu fördern und individuelle Schwächen abzubauen, und damit die besonders starke Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft in Deutschland zu überwinden.

Marianne Demmer, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

In Deutschland haben Lehrerinnen und Lehrer die Möglichkeit, alle Probleme, die sich ihnen in den Schulen stellen, mit Hilfe selektiver Maßnahmen – scheinbar – zu lösen. Die Lehrer können Kinder u. a. in so genannte niedrigere Schulform abstufen. Dadurch sind sie im Gegensatz zu ihren skandinavischen Kolleginnen und Kollegen nicht gezwungen, entstehende Probleme an Ort und Stelle zu lösen oder sie zumindest anzugehen. Stattdessen werden auffällige Kinder im kommenden Schuljahr nicht mehr in der Klasse sein, wodurch sich das Problem aus Sicht des Lehrers, nicht aber für die Kinder, löst. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich daher unbedingt verdeutlichen, dass zwischen einem selektiven System und einem integrierten Schulsystem im Hinblick auf das Professionsverständnis und die professionellen Möglichkeiten ein fundamentaler Unterschied besteht. In skandinavischen Ländern gilt der Grundsatz: Wir brauchen alle, wir lassen kein Kind zurück. Dies darf aber nicht nur eine Proklamation sein. Ein solches Bewusstsein ist dringend notwendig, um einen guten Unterricht gewährleisten zu können, der Kinder nicht aussondert. Lehrerinnen und Lehrer, die sich diesen Anforderungen nicht professionell stellen, haben einen wesentlichen Teil ihrer Aufgabe nicht verstanden, nämlich die, jedes Kind nach besten Kräften zu fördern. Trotz des derzeitigen deutschen Schulsystems muss die Bereitschaft und vor allem auch die Fähigkeit entwickelt werden, Heterogenität anzunehmen, sie als Bereicherung anzuerkennen und nicht ausschließlich als Belastung zu erleben.



von links nach rechts: Dr. Peter-Werner Kloas, Marianne Demmer, Marieluise Beck, Dr. Wendelin Sroka

Solange sich Deutschland allerdings ein aussonderndes selektives Schulsystem leistet, wird ein schrecklicher Mechanismus in Gang gesetzt. Um die „höheren“ Schulformen zu entlasten, muss es niedrigere Schulformen geben, die dann – je niedriger die Hierarchiestufe ist – mit immer größeren Problemen fertig werden müssen. Den letzten beißen die Hunde. Solange es unser selektives Schulsystem gibt, müssen Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen und Sonderschulen daher ein Höchstmaß an Unterstützung bekommen, um den problembeladenen Schülergruppen gerecht werden zu können.

Es gilt jedoch Voraussetzungen für „eine Schule für alle“ zu schaffen, in der Kinder nicht auf Grund ihres sozialen Status oder Migrationshintergrundes in der Entfaltung ihrer Lebenschancen beeinträchtigt bzw. nicht im Alter von zehn Jahren selektiert werden.

Dr. Peter-Werner Kloas, Zentralverband des Deutschen Handwerks.

Aus Sicht des Deutschen Handwerks ist besonders wichtig, dass das deutsche Schulsystem ausreichende Kompetenzen für die Aufnahme einer Ausbildung hervorbringt. Die Schul- und Bildungspolitik sowie deren Rahmenbedingungen sind deshalb für das Handwerk wie auch für die anderen Wirtschaftsverbände ein entscheidender Punkt. Anstatt aber die aktuellen Diskussionen nach PISA zu verhärten und die Kontroverse zwischen gegliedertem Schulsystemen versus einheitlichen Systemen mit Innendifferenzierung anzuheizen beabsichtigt der Zentralverband in ein bis zwei Jahren Bilanz zu ziehen, inwieweit Erfolge aus den gegenwärtig angekündigten und eingeleiteten Schulreformen zu verzeichnen sind. Sollten jedoch keine eindeutigen Verbesserungen nach zwei Jahren zu verzeichnen sein, wird sich der Zentralverband für eine erneute Thematisierung der Gliederung des Schulwesens verstärkt einsetzen.

Die Kompetenzen, die die Wirtschaft von Migranten erwartet sind im Allgemeinen die gleichen, wie sie auch von deutschen Jugendlichen zu erbringen sind. Ziel sind befriedigende – oder besser – gute Kenntnisse und Fähigkeiten in allen Kernfächern sowie eine vernünftige Kommunikationsfähigkeit, die in einer Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft für alle Berufsbranchen erforderlich ist. Die Sprachkompetenz ist Voraussetzung für das Lernen in der Ausbildung, für den Umgang mit Kunden und für die Arbeit im Team. Dies gilt auch für die Handwerksberufe.

Für diese Kompetenzvermittlung sind vor allem die Schulen verantwortlich, wobei sich die Wirtschaft ebenfalls beteiligt, z.B. durch Schülerpraktika, um den Schülern die berufliche und betriebliche Realität näher zu bringen. Unter der selben Zielsetzung stehen auch die neu geschaffenen Einstiegsangebote für ausbildungsferne Jugendliche zur Vorbereitung auf eine Ausbildung, die verschiedene berufsbezogene Qualifikationsbausteine und ergänzende Kommunikations-Trainingsangebote beinhalten.

Dr. Günter Lambertz, Deutscher Industrie- und Handelskammertag

Eine Vorbemerkung zur Diskussion um die Effektivität der einzelnen Schulformen: Wir als Deutscher Industrie- und Handelskammertag haben uns dazu entschlossen in diese Diskussion nicht einzusteigen, da die Schwächen des deutschen Schulsystems schulformunabhängig auftreten. Eine weitere, jahrzehntelange Debatte z.B. darüber, ob die Hauptschulen abzuschaffen sind, wird die Probleme nicht lösen. Stattdessen sollten die Defizite auf Seiten des Lehrpersonals, wie z.B. die mangelnde Diagnosefähigkeit der Pädagogen, behoben werden.

Die Anforderungen, die die Betriebe an die Absolventen der Sekundarstufe I mit Migrationshintergrund stellen, sind im Prinzip die gleichen wie sie an Muttersprachler gestellt werden. Jedoch muss sich vergegenwärtigt werden, dass es derzeit einem Trend zu den Dienstleistungsberufen und zu den kaufmännischen Berufen gibt. Dieser Trend ist eindeutig und wird sich fortsetzen. Aus diesem Grund wird eine hohe sprachliche Kompetenz bei den Schulabgängern immer wichtiger. Die typischen „Blaumannberufe“ werden zurückgehen und damit auch ein klassisches Feld für die Ausbildung von Migranten. Es ist heutzutage nicht mehr damit getan, einfach an einer Maschine zu stehen und ein Werkstück zu bearbeiten. In allen neuen Berufen werden sprachliche Kompetenzen gefordert, die je nach Anforderungen variieren. Ebenso gehört das sichere Formulieren von Geschäftsbriefen zu den gängigen Anforderungen, die an die Mitarbeiter gestellt werden. Im kaufmännischen Bereich muss man auch in der Lage sein, Mitschriftenprotokolle anzufertigen, sich konstruktiv an Gesprächen zu beteiligen, zu argumentieren und Stellung zu beziehen. Hier weisen Migranten derzeit noch Defizite auf.

Gleichzeitig weisen Mitarbeiter mit Migrationshintergrund aber auch Vorteile auf. Die Zweisprachigkeit kann von großem Nutzen sein, wenn die Kundschaft selbst aus Zugewanderten bestehen.



von links nach rechts: Marieluise Beck, Dr. Wendelin Sroka, Albert Munding, Dr. Günter Lambertz

Albert Munding, Kultusministerkonferenz

Anlässlich des Tagungsthemas stellt sich die Frage, was in der Sekundarstufe I getan werden muss, damit deutlich mehr Migrantinnen und Migranten die Sekundarstufe II und das Gymnasium besuchen.

Tatsachen sind: Deutsch ist in aller Regel die durchgängige Unterrichtssprache, die Schulpflicht orientiert sich nicht an der Staatsangehörigkeit und – wenn die entsprechenden Voraussetzungen (insbesondere Alter) erfüllt sind – werden die Kinder in aller Regel in der Schule eingeschult, in deren Sprengel sie wohnen. Unbestritten ist dabei, dass der Beherrschung der Unterrichtssprache eine hohe Bedeutung zukommt. Ein frühzeitiger Erwerb der Unterrichtssprache ist für den schulischen Erfolg und auch für die künftigen Berufs- und Lebenschancen ausschlaggebend. Dies wurde bereits auf der vorherigen Fachtagung ausführlich erörtert.

Um den Übergang zwischen Sek I und Sek II im Wesentlichen zu verbessern bedarf es neben einer möglichst frühen und intensiven Sprachförderung sicher auch einer qualitativen Verbesserung der Professionalität der Lehrkräfte. Dabei geht es insbesondere um die Entwicklung allgemeiner pädagogischer und methodischer Fähigkeiten, weniger um fachwissenschaftliche Aspekte der einzelnen Fächer. Es kommt darauf an, Lehrerinnen und Lehrer zu befähigen, in Schulsituationen adäquater agieren zu können. Sie sollten z. B. in der Lage sein, Unterrichtssituationen richtig zu erfassen, zu analysieren und angemessen auf sie zu reagieren. Dabei gilt es auch, eine besondere Sensibilität zu entwickeln mit Blick auf eine optimale Förderung der Schülerinnen und Schüler etwa durch Binnendifferenzierung. Jede Schülerin und jeder Schüler sollte entsprechend ihrer/seiner Fähigkeiten gefördert werden können, als Individuum im sozialen Kontext des Klassenverbandes und der Lerngruppe.

Ich denke, dass dies in die Köpfe und noch mehr in die Herzen aller geschrieben werden muss.

Außerdem ist wichtig, den Kindern mit Migrationshintergrund zu vermitteln, dass sie nicht defizitär sind, sondern angesichts ihres interkulturellen Bezugs mit zusätzlichen Fähigkeiten ausgestattet sind. Dazu gehört die Beherrschung der Herkunftssprache, die bereits in einigen Ländern in die Abschlusszeugnisse der Haupt-, Real- und Gesamtschulen mit aufgenommen wird.