

Heft 107

**■ 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

Heft 107

 **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

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK)  
- Geschäftsstelle -  
Friedrich-Ebert-Allee 38  
53113 Bonn

Telefon: (0228) 5402-0  
Telefax: (0228) 5402-150  
E-mail: [blk@blk-bonn.de](mailto:blk@blk-bonn.de)  
Internet: [www.blk-bonn.de](http://www.blk-bonn.de)

ISBN 3-934850-41-3  
2003

# Inhalt

<b>Vorbemerkung</b> .....	<b>I</b>
1. Auftrag und Entstehungsprozess .....	I
2. Aufbau des Gutachtens.....	II
<b>I. Voraussetzungen für die Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund</b> .....	<b>1</b>
1. Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Ansätze zu ihrer Erklärung .....	1
1.1. Trends in der Bildungsbeteiligung „ausländischer“ Schülerinnen und Schüler .....	2
1.1.1. Verbesserung der Bildungserfolge: „Ausländische“ Schüler als Vergleichsgruppe .....	3
1.1.2. Anhaltend geringere Bildungserfolge: Ausländische und deutsche Schüler im Vergleich .....	
1.1.2.1. Allgemeinbildender Bereich .....	6
1.1.2.2. Berufsbildender und tertiärer Bereich .....	8
1.2. Zusammenfassend .....	12
1.3. Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsvergleichsstudien.....	13
1.3.1. PISA – Internationaler Vergleich .....	13
1.3.2. PISA – Vergleich der Bundesländer .....	14
1.3.3. Erste IGLU-Ergebnisse .....	16
1.4. Ansätze zur Erklärung der Bildungsbenachteiligung.....	18
2. Ausgangslage: Migration und ihre wahrscheinliche Entwicklung.....	21
2.1. Ausländer in Deutschland .....	21
2.1.1. Zuwanderung nach Deutschland .....	22
2.1.2. Regionale Herkunft der Ausländer in Deutschland.....	24
2.1.3. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund .....	25
2.1.4. Altersaufbau der ausländischen Bevölkerung .....	26
2.1.5. Erwartbare Entwicklung der Zuwanderung .....	26
2.1.6. Zu- und Abwanderung: „turnover“ der Migrationspopulation in Deutschland .....	28
2.2. Konsequenzen für das Bildungssystem und Szenarien der Zuwanderung.....	29
2.2.1. Entwicklung der Lebenswelten zugewanderter Familien und „Transmigration“ ..	30
2.2.2. Zusammenfassung.....	31
2.2.3. Großstadtlage .....	31
2.2.4. Ländliche Lage mit geringer Zuwanderung.....	34
2.2.5. Ländliche oder städtische Lage mit hoher Konzentration von Zuwanderern einer Herkunft .....	34
3. Besondere Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund .....	36
3.1. Die rechtliche Situation als Rahmenbedingung für die Bildungsbeteiligung .....	36

3.2. Sprachliche Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund .....	38
3.2.1. Spracherhalt.....	38
3.2.2. Zweisprachigkeit im Primärspracherwerb .....	40
3.2.3. Sprachbesitz zweisprachiger Kinder beim Eintritt in die Erziehungs- und Bildungsinstitutionen.....	42
3.2.4. Sprachentwicklung und Schulerfolg zweisprachiger Kinder aus Sicht der internationalen Zweitspracherwerbsforschung .....	45
3.2.5. Schlussfolgerungen und Anschlussfragen.....	49
3.2.6. Eine kontinuierliche Herausforderung: Die Sprache der Schule .....	50
3.3. Besondere Lebenslage: Aufwachsen im Kontext von „Transmigration“ .....	52
3.4. Eltern, Familie und <i>community</i> .....	56
3.5. Religiöse Bindungen .....	59
3.6. Anforderungen an ein Innovationsprogramm .....	60
4. Bildungspolitische Grundlinien zur Förderung von Migrantinnen und Migranten in den Bundesländern.....	63
4.1. Schulorganisatorische Grundlagen und Definition der Zielgruppe.....	63
4.2. Schuleintritt .....	63
4.3. Förderung im Regelunterricht .....	64
4.4. Eingliederungsmaßnahmen .....	65
4.5. Sprachliche Bildung .....	67
4.5.1. Deutsch als Zweitsprache und als Sprache der Schule .....	68
4.5.2. Zweisprachigkeit .....	69
4.5.3. Mehrsprachigkeit.....	71
4.6. Interkulturelle Aspekte im Curriculum verschiedener Fächer und im Religionsunterricht.....	74
4.7. Aktuelle Entwicklungen in den Bundesländern .....	78
4.7.1. Sprachstandsdiagnoseverfahren .....	78
4.7.1.1. Kurze Skizzierung der Verfahren.....	78
4.7.1.2. Diskussion .....	81
4.7.1.3. Weiterführende Perspektiven .....	84
4.7.2. Bildungsstandards und Bildungspläne .....	85
4.7.3. Lehrerbildung .....	86
4.8. Bildungsberichterstattung und <i>monitoring</i> .....	89
4.9. Fazit.....	89
5. Innovative Ansätze in einzelnen Bundesländern .....	91
5.1. Initiativen und Projekte zur sprachlichen Förderung .....	91
5.1.1. Bilingualer Unterricht .....	91
5.1.2. Deutsch als Zweitsprache.....	92
5.1.2.1. Allgemeinbildende Schulen .....	92
5.1.2.2. Elementarbereich.....	93
5.1.2.3. Übergang zur Grundschule: Sprachstandserhebungen.....	93
5.1.2.4. Berufsvorbereitung und berufliche Bildung.....	95
5.1.3. Gesamtkonzepte zur Sprachförderung .....	97
5.1.4. Zusammenfassende Diskussion.....	98
5.2. Beratung .....	99
5.2.1. Zu den Schwellen .....	100

5.2.2. Zu den Adressaten .....	100
5.2.3. Zu den Beratern und ihren Qualifikationen.....	102
5.2.4. Zu den Beratungsinstitutionen .....	103
5.2.5. Zur Angebotsstruktur .....	103
5.2.6. Zu den Medien .....	103
6. Vorhandene Innovationsansätze: Bezüge zu laufenden BLK-Programmen .....	104
6.1. BLK-Initiative „Steigerung der Effizienz des naturwissenschaftlichen Unterrichts“.....	105
6.2. BLK-Initiative „Demokratie lernen und leben“ .....	106
6.3. Gutachten „Begabtenförderung - ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen“ .....	107
<b>II. Vorschläge für die Gestaltung eines Innovationsprogramms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....</b>	<b>109</b>
1. Ziele des Gesamtprogramms .....	109
2. Bisherige „Erfolgspotenziale“, bisherige „Problemzonen“ .....	110
3. Handlungslinien des Innovationsprogramms .....	113
3.1. Handlungslinie 1: Ergänzung bzw. Modifikation laufender Programme oder vorgesehener Initiativen .....	114
3.2. Handlungslinie 2: Innovative Entwicklungen für die Praxis .....	117
3.2.1. Grundprinzipien der Maßnahmen zu Handlungslinie 2 .....	118
3.2.2. Module in Handlungslinie 2 .....	119
3.3. Handlungslinie 3: Grundlagen für ein Qualitätsmanagement .....	124
3.3.1. Ein Beispiel zur Illustration: CITO (Niederlande) .....	125
3.3.2. Prinzipien und Module .....	126
4. Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz und Wertschätzung von sprachlicher und kultureller Vielfalt innerhalb und außerhalb des Bildungssystems .....	128
5. Organisationsmodell.....	130
5.1. Grundzüge des Organisationsvorschlags .....	130
5.2. Lenkungsausschuss .....	131
5.3. Zentrale Koordinierungsstelle .....	132
5.4. Koordinierungsausschuss .....	132
5.5. Piloteinrichtungen .....	133
5.6. Wissenschaftlicher Beirat.....	133
Bibliografie.....	134

Anhang: Initiativen und Projekte zur sprachlichen Förderung

# Übersicht über Grafiken und Tabellen

## Teil I: Voraussetzungen für die Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

### Kapitel 1: Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Ansätze zu ihrer Erklärung

Tabelle 1: Schulabgänger in Deutschland nach Art des Schulabschlusses 1999 .....	3
Tabelle 2: Ausländische Schülerinnen und Schüler nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Schularten im Schuljahr 1999/2000 .....	5
Tabelle 3: Ausländische Auszubildende nach Berufsgruppen und Geschlecht 1997 bis 2001 .....	8
Tabelle 4: Ausländische Auszubildende nach Staatsangehörigkeit und Ausbildungsbereichen 1997 bis 2001 .....	9
Abbildung 1: Die von Jugendlichen aus Migrantenfamilien und deutschen Jugendlichen in der Sekundarstufe erworbenen Bildungsabschlüsse .....	7
Abbildung 2: Konzept zur Beratung und Casemanagement in Hamburg .....	11
Abbildung 3: Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund und solchen mit zwei im Ausland geborenen Eltern .....	17
Abbildung 4: Lese-, mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz nach Migrationshintergrund .....	18

### Kapitel 2: Ausgangslage: Migration und ihre wahrscheinliche Entwicklung

Tabelle 1: Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung in den Bundesländern am 03.12.2001 .....	21
Tabelle 2: Verteilung der Spätaussiedler auf die Bundesländer 2001 .....	22
Tabelle 3: Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten am 31.12.2001 .....	24
Tabelle 4: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in verschiedenen Ländern Europas .....	25
Tabelle 5: Bevölkerung in Deutschland nach Altersgruppen .....	27

Abbildung 1: Formen der Zuwanderung nach Deutschland .....	23
Abbildung 2: Wanderungen zwischen Deutschland und dem Ausland .....	28
Abbildung 3: Anteil der Ausländer an den Einwohnern in den Ortsteilen Hamburgs am 20.09.1979 .....	32
Abbildung 4: Anteil der Ausländer an den Einwohnern in den Ortsteilen Hamburgs am 31.12.2000 .....	33

### **Kapitel 3: Besondere Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Tabelle 1: Zusammenhang von Aufenthaltsstatus und Arbeitsgenehmigung .....	38
--	----

### **Kapitel 5: Innovative Ansätze in einzelnen Bundesländern**

Abbildung 1: Gesamtkonzept Sprachförderung der Stadt Essen .....	100
--	-----

## **Vorbemerkung**

### **1. Auftrag und Entstehungsprozess**

Die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) hat um ein Gutachten zur Vorbereitung eines BLK-Programms mit dem Titel „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ gebeten. Dieses Gutachten soll eine Bestandsaufnahme der Anforderungen und bereits laufender Maßnahmen, eine erste Einschätzung der Ansätze, ihrer Reichweite, der nachweisbaren Wirkungen und ihrer Ressourceneffizienz sowie eine Unterrichtung über erfolgreiche Modelle enthalten. Ferner soll eine Analyse der Defizite und ihrer strukturellen und inhaltlichen Ursachen durchgeführt werden. Des Weiteren sollen Maßnahmen bzw. Projekte vorgestellt werden, die bereits transferierbar sind, und ergänzende Vorschläge zur Qualitätssicherung laufender Maßnahmen unterbreitet werden. Schließlich sollen innovative Entwicklungsschwerpunkte aufgezeigt werden, die im Rahmen eines BLK-Programms als Modellvorhaben bzw. Transfervorhaben und als Vorhaben im Rahmen des Zuwanderungsgesetzes gefördert werden sollten, und es sollen Hinweise auf wissenschaftliche Untersuchungen, Fachtagungen und Erfahrungsaustausch gegeben werden, deren Förderung ratsam sei.

Mit dem Auftrag war also als grundsätzliche Zielperspektive des Gutachtens vorgegeben, dass zunächst bereits bekannte Erkenntnisse und erprobte oder laufende Maßnahmen in ihrer Reichweite und Wirksamkeit diskutiert sowie auf ihre Übertragbarkeit geprüft werden. Innovative Entwicklungsschwerpunkte sollen vor diesem Hintergrund einerseits in Hinblick auf die bessere Fundierung, Optimierung und Übertragbarkeit bereits bekannter Maßnahmen aufgezeigt werden, andererseits mit Blick auf Neuentwicklungen zu Themen und Handlungsfeldern, in denen die Analyse Desiderate erkennen lässt.

Die Ausarbeitung des Gutachtens erfolgte durch Prof. Dr. Ingrid Gogolin (Federführung) in Kooperation mit Prof. Dr. Ursula Neumann und Prof. Dr. Hans-Joachim Roth, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg (im weiteren Text: Gutachterteam). Es assistierten Thorsten Klinger und Frauke Meyer.

An der Entwicklung des Gutachtens waren weitere Expertinnen und Experten mit verschiedenem fachlichen Hintergrund beteiligt. Bei einem Workshop am 28. und 29. Januar 2003 in Hamburg diskutierten Vertreterinnen und Vertreter der Schulpraxis, der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung, der Bildungsverwaltung, der Kultusministerien der Bundesländer, der Erziehungs- und Sozialwissenschaften sowie der Fachdidaktiken (insbesondere der Sprachen-Didaktiken) mögliche Schwerpunkte eines Programms und stellten ihre Erfahrungen vor. Ein weiterer Workshop im April 2003 in Hamburg diente der Diskussion und kritischen Reflexion eines Entwurfs des Gutachtens, nicht zuletzt der Einbeziehung der Stimmen von Expertinnen und Experten mit Praxiserfahrung in verschiedenen Feldern sowie Vertretern der Migranten selbst.

Durch die Beteiligung an den Hamburger Workshops sowie weitere Konsultationen haben folgende Expertinnen und Experten die Entwicklung des Gutachtens mitgewirkt:

Christiane Bainski, Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), Essen

Dr. Gisela Baumgratz-Gangl, Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von MigrantInnen beim Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn  
Dr. Olaf Beuchling, Universität Magdeburg  
Safer Cinar, Türkischer Bund in Berlin-Brandenburg (TBB)  
Wolfgang Fehl, Koordinierungsstelle Pro Qualifizierung, Köln  
Prof. Dr. Franz Hamburger, Universität Mainz  
Prof. Dr. Petra Hanke, Hochschule Vechta  
Gundel Hessemer, Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. (ANE), Berlin  
Petra Hölscher, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München  
Prof. Dr. Klaus Klemm, Universität Essen  
Hans Konrad Koch, Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn  
Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz, Universität Münster  
Prof. Dr. Hans-Jürgen Krumm, Universität Wien  
Susanne Lonscher-Räcke Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg  
Norbert Maritzen, Behörde für Bildung und Sport der Freien und Hansestadt Hamburg  
Gudula Mebus, Staatliches Studienseminar für die Lehrämter an Hamburger Schulen  
Prof. Dr. Bernhard Nauck, Universität Chemnitz  
Monika van Ooyen, Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von MigrantInnen beim Bundesinstitut für Berufsbildung Bonn  
Uta Pioch, Büro der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Berlin  
Prof. Dr. Manfred Prenzel, IPN Kiel  
Prof. Dr. Hans H. Reich, Universität Koblenz-Landau  
Jochen Schweitzer, Senator für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen  
Dr. Knut Schwippert, Universität Hamburg  
Horst Tietjens, Landesbetrieb Erziehung und Berufsbildung (LEB), Hamburg  
Gabriele Weber, Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Dresden

Ihre wertvollen Anregungen sind in das Gutachten eingearbeitet worden.

## **2. Aufbau des Gutachtens**

Das vorliegende Gutachten ist in zwei Hauptkapitel unterteilt:

### Kapitel I.

Voraussetzungen für die Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

### Kapitel II:

Vorschläge für die Gestaltung eines Innovationsprogramms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Bei der Ausarbeitung der beiden Kapitel waren folgende Überlegungen leitend:

#### Kapitel I.

Voraussetzungen für die Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Abzuwägen ist, welche Voraussetzungen für die Gestaltung einer Initiative zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen gegeben sind. Solche Voraussetzungen liegen nach Auffassung des Gutachterteams in den folgenden Themenkomplexen:

1. Informationen zur Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen sowie über Ansätze zur Erklärung ihrer verminderten Bildungserfolge (Kapitel I.1).

2. Informationen über Voraussetzungen, die durch die Zuwanderung nach Deutschland gegeben sind. Hierzu gehören Annahmen, die man - vor allem gestützt auf demographische Beobachtungen sowie Beobachtungen zur Gestaltung von Migrationen - darüber formulieren kann, wie sich die Zuwanderung nach Deutschland künftig entwickeln wird und welche Herausforderungen für Bildung und Erziehung sich aufgrund dessen vorhersehen lassen (Kapitel I.2).

3. Informationen über die spezifischen Bildungsvoraussetzungen, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Lebenslagen und Sozialisationsbedingungen in den Bildungsprozess einbringen (Kapitel I.3).

4. Informationen über Voraussetzungen für die Gestaltung eines Innovationsprogramms, die durch bisherige bildungspolitische Grundlinien und praktische Maßnahmen in den Bundesländern geben sind (Kapitel I.4).

5. Informationen über Anhaltspunkte für die Gestaltung eines Innovationsprogramms, die aus praktischen Initiativen und Projekten gewonnen werden können, durch die in den Bundesländern Erfahrungen mit der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesammelt wurden (Kapitel I.5)

6. Informationen über konzeptuelle und operative Erfahrungen, die in von der BLK initiierten laufenden Innovationsprogrammen gewonnen wurden, in denen der Blick nicht speziell auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund gerichtet wurde (Kapitel I.6).

Die Analysen in Teil I des Gutachtens liefern die Grundlage für

#### Kapitel II:

Vorschläge für die Gestaltung eines Innovationsprogramms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In diesem Kapitel werden vorgestellt

1. Vorschläge für die Ziele eines Innovationsprogramms (Kapitel II.1);
2. ein Resümee zu bisherigen „Erfolgszonen“ und bisherigen „Problemzonen“ bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Kapitel II.2)
3. Vorschläge für drei Handlungslinien eines Innovationsprogramms (Kapitel II.3)
4. Vorschläge zu begleitenden Maßnahmen, mit denen die Akzeptanz und Wertschätzung von sprachlicher und kultureller Vielfalt innerhalb und außerhalb des Bildungssystems unterstützt werden kann (Kapitel II.4) sowie
5. Vorschläge für ein Organisationsmodell (Kapitel II.5).

Hamburg, den 24. Mai 2003

Prof. Dr. Ingrid Gogolin

sowie

Prof. Dr. Ursula Neumann

Prof. Dr. Hans-Joachim Roth

# **I. Voraussetzungen für die Gestaltung von Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

## **1. Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Ansätze zu ihrer Erklärung**

Die Initiative für ein Programm zur Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen, die diesem Gutachten zugrunde liegt, verdankt sich vor allem den Resultaten der PISA-Studie, die einen deutlichen Leistungsrückstand dieser Schülerinnen und Schüler im Leseverständnis in deutscher Sprache ergeben haben und in denen sich ferner zeigte, dass mangelndes Leseverständnis für ihre schwächeren Leistungen in den mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungsbereichen hauptverantwortlich ist. Diese Befunde stimmen mit Resultaten von Untersuchungen aus der Perspektive interkultureller Bildungsforschung überein, in denen sich wiederkehrend zeigt, dass Kinder aus zugewanderten Familien im deutschen Bildungssystem weniger erfolgreich sind als in anderen Systemen mit vergleichbaren Problemstellungen (vgl. z.B. die Ergebnisse des Forschungsschwerpunktprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung – FABER“ der DFG, zusammenfassend: Gogolin/Nauck Hg., 2000). Auch die in der tradierten deutschen Schulstatistik gebräuchliche Bestimmung des Migrationsstatus über die Staatsangehörigkeit belegt seit Jahrzehnten, dass Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit – trotz bemerkenswerter Teilerfolge – auch nach einem halben Jahrhundert anhaltender Zuwanderung im deutschen Bildungssystem schlecht abschneiden: Sie verharren überrepräsentativ im „niederen“ Schulwesen, sie verfehlen häufiger selbst den Hauptschulabschluss, sie bleiben überdurchschnittlich oft ohne jede Berufsausbildung.

Auf der Ebene der gebräuchlichen Bildungsstatistiken bilden sich diese Befunde ab. Hinzuweisen ist aber auf die begrenzte Aussagekraft dieser hochaggregierten querschnittlichen Daten, in denen einzig das Staatsangehörigkeitskriterium berücksichtigt ist. In diesen Daten kann sich zum Beispiel nicht niederschlagen, dass die „Gruppe“ der Zugewanderten keineswegs stabil ist. Vielmehr verbergen sich in den Durchschnittsdaten Zu- und Abwanderung, also Fluktuation der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In Deutschland ist diese Fluktuation besonders hoch; hierauf gehen wir im folgenden Kapitel unter dem Stichwort „*turnover*“ genauer ein. Aufgrund dessen besitzen Zeitleisten zur Bildungsbeteiligung auf der Ebene des Kriteriums Staatsangehörigkeit eine eingeschränkte Aussagekraft, denn sie erlauben es nicht nachzuvollziehen, in welchem Ausmaß die beobachtete Gruppe fluktuierte.

Eine angemessene Datengrundlage für die Beschreibung der faktischen Entwicklung der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund setzte ein anderes Vorgehen bei der Bildungsberichterstattung voraus, als dies in Deutschland bisher üblich ist. Notwendig wäre es, nicht allein auf Staatsangehörigkeit beruhende, sondern andere Merkmale des Migrationsstatus – vor allem die Sprachpraxis der Gewanderten und die Dauer bzw. Zeiträume ihres Lebens in Deutschland oder anderswo – zu berücksichtigen, wie dies in anderen Zuwanderungsstaaten praktiziert wird (vgl. hierzu Gogolin 2003: 26).

Einen ersten Ansatz hierzu bieten die jüngeren internationalen Schulleistungsvergleichsstudien, insbesondere PISA und IGLU. Sie untermauern die auf der Ebene der tradierten Bildungsstatistiken sichtbaren Trends und geben präzisere Informationen. Die in diesen Studien verwendete

weiterentwickelte Definition von Migrationshintergrund zeichnet die quantitative Dimension des Problems erstmalig realistisch nach. Die repräsentativ angelegte Ausdifferenzierung nach ethnischer, sozialer und familialer Herkunft der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der PISA-Studie erlaubt zudem differenziertere Analysen der möglichen Ursachen für das schlechtere Abschneiden der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Orientierung der Leistungsmessung an erreichten Kompetenzstufen in wichtigen Domänen schulischen Lernens lenkt den Blick auf Qualitätsmängel des deutschen Schulsystems, die dazu führen, dass in der Gruppe der Schulabsolventen mit Migrationshintergrund überproportional viele Jugendliche vertreten sind, die von jeder zukunftsfähigen Ausbildung langfristig ausgeschlossen sind.

Im Folgenden werden zunächst einige wichtige Trends der Bildungsbeteiligung vorgestellt, die sich den üblichen Bildungsstatistiken entnehmen lassen. Sodann werden Ergebnisse der PISA- und der IGLU-Studie betrachtet und danach befragt, welche Auskünfte sie im Hinblick auf Erklärungen zur anhaltend geringen Bildungsbeteiligung Zugewanderter in Deutschland geben. Angesichts des hohen Bekanntheitsgrads, den diese Studien und ihre Ergebnisse erreicht haben, kann die Darstellung hier knapp gehalten werden.

### **1.1. Trends in der Bildungsbeteiligung „ausländischer“ Schülerinnen und Schüler**

In Deutschland ist bereits seit den 1970er Jahren – zunächst in Westdeutschland – ein verstärktes bildungspolitisches Interesse an der Integration und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu beobachten. Davon legt die Vielzahl von Regelungen, Erlassen, Empfehlungen und Initiativen ein beredtes Zeugnis ab. Das Bekenntnis dazu, diesen Kindern und Jugendlichen gleiche Bildungschancen zu ermöglichen, findet sich in jedem einschlägigen Präambel-Text; es ist in Richtlinien und Lehrpläne eingeflossen; die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) hat verschiedene beachtenswerte Empfehlungen dazu verabschiedet – beispielsweise die Empfehlung zum interkulturellen Lernen. Im Jahr 2002 hat die KMK einen zusammenfassenden Bericht „Zuwanderung“ verabschiedet, in dem Handlungserfordernisse zur Verbesserung der Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund klar benannt sind.

Ebenso hat schon in den 1970er bis Mitte der 1980er Jahre die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) Modellversuche gefördert, die unter dem Thema standen: „Förderung und Eingliederung ausländischer Kinder und Jugendlicher in das Bildungssystem“. Im Abschlussbericht über diese Maßnahmen, der 1987 publiziert wurde, heißt es:

„Wenn heute von offizieller Seite davon gesprochen wird, dass sich die Bildungsverhältnisse für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien deutlich gebessert haben, so ist dieser Sachverhalt neben einer sich anbahnenden Normalisierung der Schullaufbahn der sog. zweiten und dritten Migrantengeneration in hohem Maße der Förderwirkung der zahlreichen und vielgestaltigen Modellversuche im Ausländerbereich zu verdanken“ (ebd.: 134).

#### **1.1.1. Verbesserung der Bildungserfolge: Ausländische Schülerinnen und Schüler als Vergleichsgruppe**

Diese optimistische Feststellung verträgt sich nicht damit, dass ein Vierteljahrhundert später die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen immer noch deutlich geringere Bildungserfolge erreichen als die Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund.

Eine Erklärung für den scheinbaren Widerspruch liegt in der jeweils verwendeten Bezugsgröße. Betrachtet man nur die Gruppe der zugewanderten Kinder und Jugendlichen, so ist unübersehbar, dass eine beträchtliche Besserung ihrer Bildungserfolge über die Jahrzehnte erreicht wurde. Zu Beginn der Zuwanderung gehörten sie überwiegend zu den Erfolglosen. Der überwiegende Teil von ihnen blieb ohne jeden Bildungsabschluss. Einen Eindruck von der Veränderung der Lage vermitteln Daten aus den 1970er Jahren (vgl. Klemm 1979): Im Schuljahr 1977/78 besuchten nur drei von vier schulpflichtigen ausländischen Kindern bzw. Jugendlichen überhaupt eine allgemeinbildende Schule; nur etwa jeder zweite Schulpflichtige besuchte eine berufsbildende Schule. Nur ein Drittel der schulpflichtigen Ausländer erreichte einen deutschen Schulabschluss; nur ein Sechstel der ausländischen Jugendlichen kam in den Genuss einer Berufsausbildung.

Gegenüber dieser Lage ist in der Tat eine beträchtliche Besserung erreicht worden. Dies illustriert die folgende Tabelle:

Tabelle 1: Schulabgänger in Deutschland nach Art des Schulabschlusses 1999

Schulabgänger nach Art des Schulabschlusses 1999	Schulentlassene insgesamt (Deutsche und Ausländer)	Ausländische		Deutsche	
		Absolventen	%	Absolventen	%
Ohne Hauptschulabschluss	83.761	15.663	18,7	68.098	81,3
Mit Hauptschulabschluss	244.326	33.221	13,6	211.105	86,4
Mit Realabschluss	374.295	23.427	6,3	350.868	93,7
Mit Fachhochschulreife	9.193	879	9,6	8.314	90,4
Mit allgemeiner Fachhochschulreife	225.845	7.910	3,5	217.935	96,5
<b>Insgesamt</b>	<b>937.420</b>	<b>81.100</b>	<b>8,7</b>	<b>856.320</b>	<b>91,3</b>

Quelle: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002a: 41

Die Zahl der ohne Abschluss aus dem allgemeinbildenden Schulwesen Entlassenen ist also beträchtlich gesunken. Sie stieg allerdings im Schuljahr 2000/2001 wieder auf 20,3% an; es ist noch nicht auszumachen, ob sich hier eine Trendwende abzeichnet. In den 1990er Jahren stieg ferner die Zahl derjenigen, die höherqualifizierende Abschlüsse erreichten: z.B. die Hochschulreife von 6,4% (1989/90) auf 9,3% (2000/2001). Wie bei den deutschen, sind auch die ausländischen weiblichen Schulentlassenen erfolgreicher als die männlichen. So erlangten 2000/2001 10,8% der ausländischen Mädchen die Hochschulreife; ihr Anteil an Entlassungen ohne Abschluss lag bei 15,9%.

Auf der Ebene dieser Statistiken bilden sich Unterschiede in der Bildungsbeteiligung je nach staatlicher Herkunft ab; auf die Aussagekraft dieser Daten gehen wir später noch ein. Die folgende Übersicht illustriert, wie sich die ausländischen Schülerinnen und Schüler über die Schulformen verteilen.

Tabelle 2: Ausländische Schülerinnen und Schüler nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten und Schularten im Schuljahr 1999/2000

Staatsangehörigkeit	Insgesamt	Davon an										
		Vor- klas- sen	Schul- kin- der- gärten	Grund- schulen	Schulunabh. Orientie- rungs-stufe	Haupt- schulen	Schular- ten m. mehreren Bildungs- gängen	Real- schulen	Gymnasien	Ges.schulen/ Freie Wal- dorf-schulen	Abend- schulen u. Kollege	Son- der- schulen
Griechenland	33.149	109	226	13.324	640	7.682	142	3.563	3.772	1.798	245	1648
Italien	71.504	75	734	29.217	1.353	18.517	646	6.645	4.398	3.933	363	5623
Spanien	8.257	30	51	3.161	220	1.218	27	1.072	1.295	693	121	369
Türkei	412.161	2.510	5.151	186.824	14.787	84.953	2.034	32.776	22.388	32.000	3.205	25.533
BR Jugosla- wien	75.893	470	1.119	33.792	2.277	17.046	673	4.514	3.663	4.867	319	9.153
Kroatien	21.391	60	84	6.912		4.640	68	3.736	3.989	959	213	780
Bosnien- Herzegowina	23.484	218	143	9.154		6.586	217	2.404	1.869	1.691	116	1.104
Slowenien	1.373	1	13	412		288	5	235	287	53	22	57
Mazedonien	4.799	56	54	1.993		1.201	32	383	338	311	42	389
Portugal	12.863	40	104	5.239	328	2.971	67	1.321	1.150	752	99	792
<b>Insgesamt</b>	<b>946.300</b>	<b>5.597</b>	<b>10.172</b>	<b>400.894</b>	<b>31.868</b>	<b>188.570</b>	<b>6.511</b>	<b>79.089</b>	<b>88.116</b>	<b>65.926</b>	<b>8.710</b>	<b>60.847</b>

Quelle: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002b: 418

Das auf den ersten Blick erfreuliche Bild wird dadurch eingetrübt, dass der Ast, auf dem der Erfolg in diesem Sinne abgebildet ist, seit einiger Zeit nicht mehr aufsteigt, sondern wieder abwärts deutet. Es scheint also keine weitere Besserung der Lage einzutreten, sondern Stagnation oder gar Rückschritte; Letzteres gilt insbesondere für die Beteiligung an der beruflichen Bildung.

## **1.1.2. Anhaltend geringere Bildungserfolge: Ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler im Vergleich**

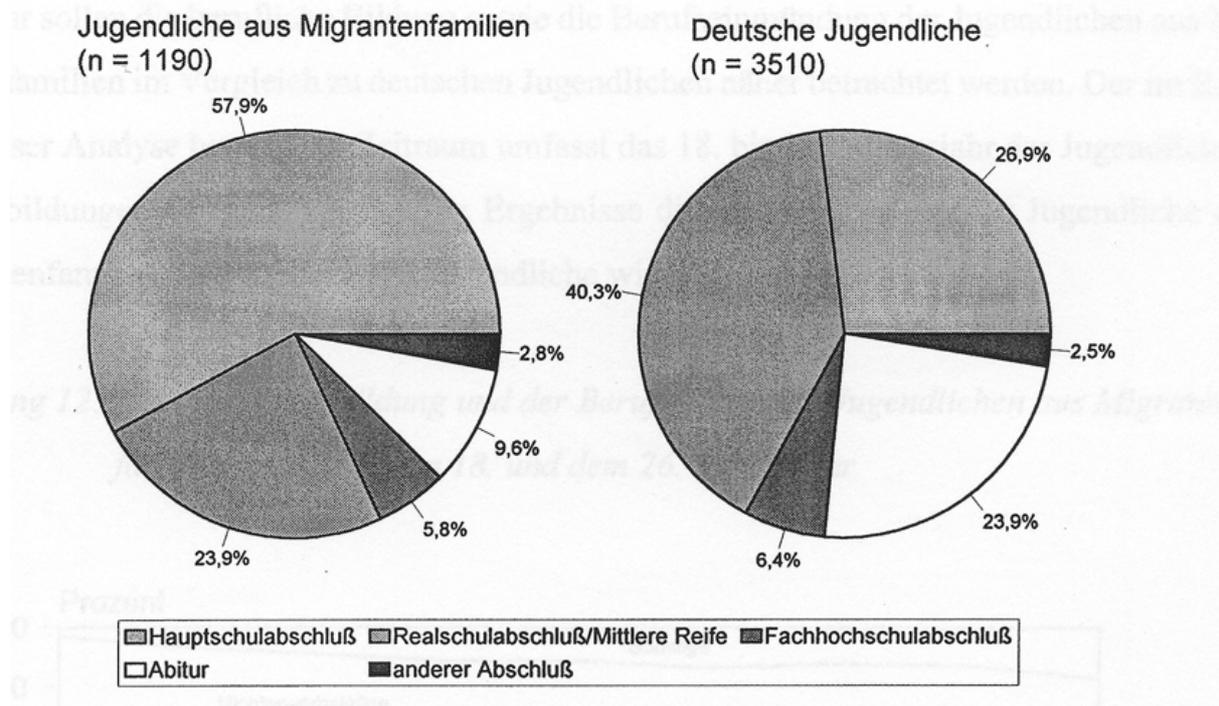
### **1.1.2.1. Allgemeinbildender Bereich**

Betrachtet man nun als Bezugsgröße die Gruppe der deutschen Schülerinnen und Schüler auf dieser Ebene der Bildungsstatistik – setzt man also „gleiche Bildungschancen“ konsequent als Norm –, so relativiert sich der Eindruck erheblich. Die Abstände zwischen dem Erfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und dem der deutschen sind faktisch über die vielen Jahre, in denen es das deutsche Bildungssystem mit Zuwanderung zu tun hat, ungefähr gleich geblieben. Dies illustrieren die folgenden Daten (vgl. zum Folgenden insbes. den 11. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung sowie Diefenbach 2002; Karakaşoğlu-Aydın 2001):

Nach wie vor ist bei ausländischen Kindern eine geringere Versorgungsquote im vorschulischen Bereich festzustellen als bei deutschen. Allerdings bestehen hier beträchtliche regionale Unterschiede; zudem ist die Dokumentation dieser Daten lückenhaft. In einigen Regionen, z.B. dem Rhein-Ruhrgebiet, scheint sich die Versorgungsquote allmählich an die der deutschen Kinder anzunähern (vgl. 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen 1999).

Sehr unterschiedlich ist die Verteilung inländischer und ausländischer Kinder und Jugendlichen auf Schulformen der Sekundarstufe und die dort erreichten Bildungsabschlüsse. Dies illustriert anhand von Daten aus dem sozio-ökonomischen Panel die folgende Grafik:

Abbildung 1: Die von Jugendlichen aus Migrantenfamilien und deutschen Jugendlichen in der Sekundarstufe erworbenen Bildungsabschlüsse



Quelle: Diefenbach 2002: 33

Die Anzahl der deutschen Kinder, die von der Primarschule auf ein Gymnasium wechseln, ist nahezu dreimal so hoch wie die Zahl der ausländischen Kinder. Dies ist von hohem prognostischem Wert, denn die Übergangsentscheidung am Ende der Grundschule ist unbestritten die wichtigste Weichenstellung den für Bildungserfolg im gegliederten deutschen Schulsystem. Auch an anderen Aspekten zeigt sich, dass ausländische Kinder und Jugendliche von den Selektionsmechanismen des deutschen Schulsystems besonders betroffen sind. So sind etwa die Anteile der Nichtversetzungen bei ausländischen Schülerinnen und Schülern in allen Schulstufen und -formen höher als bei deutschen. Bereits in der Grundschule müssen ausländische Kinder, je nach Bundesland, zwei- bis viermal so oft eine Klasse wiederholen wie deutsche; am Gymnasium gehören ausländische Schülerinnen und Schüler ca. doppelt so oft zu den Klassenwiederholern wie deutsche (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2001: 283f); wir kommen hierauf im Zusammenhang mit den Ergebnissen der IGLU- und PISA-Studie noch zurück. Nach wie vor erreichen mehr als 40% der ausländischen Jugendlichen höchstens den Hauptschulabschluss.

Auch die Anteile der ausländischen Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen für Lernbehinderte werfen ein Licht auf ihre insgesamt prekäre Lage. In den Quoten der Überweisung auf Sonderschulen für Lernbehinderte liegen ausländische Schülerinnen und Schüler in allen Bundesländern deutlich höher als die deutschen. Im Jahr 2000 befanden sich insgesamt 63 000 ausländische Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen, davon 62% an Sonderschulen für Lernbehinderte. Dieser Anteil hat sich im letzten Jahrzehnt kaum verändert. Demgegenüber liegt der Anteil der deutschen Schülerinnen und Schüler, die diesem Förderschwerpunkt zugeordnet werden – ebenfalls ungefähr konstant – bei ca. 54% (vgl. Statistische Veröffentlichung der KMK 2002/ Nr. 159). Bei der Zuweisung zu Sonderschulen sind allerdings starke bundesländerspezifische

sche Differenzen zu beobachten. In den Ländern wird insgesamt sehr unterschiedlich von dieser Maßnahme Gebrauch gemacht.

Nach einer aus der Schweiz vorliegenden Längsschnittuntersuchung scheint es im Übrigen, dass die Überweisung von Kindern mit Migrationshintergrund in eine Maßnahme für Lernbehinderte durchaus nicht förderlich für ihre Leistungen ist. Sie profitieren davon weder in ihrer Lernentwicklung noch beim Zugewinn an Sprachkenntnissen (vgl. Kronig 2003). Die Übertragbarkeit dieses Befundes auf die Situation in Deutschland müsste überprüft werden.

### 1.1.2.2. Berufsbildender und tertiärer Bereich

Komplementär zur kürzeren Verweildauer ausländischer Jugendlicher im allgemeinbildenden Sektor steht ihre relativ starke Nachfrage nach Ausbildung im betrieblichen Bereich. Nach einer Phase steigender Beteiligung an betrieblicher Ausbildung bis Mitte der 1990er Jahre sind inzwischen die Chancen ausländischer Jugendlicher auf einen Ausbildungsplatz wieder gesunken. Ihr Anteil an den Auszubildenden ging von 9,6% im Jahr 1996 auf 6,8% im Jahr 2001 zurück. Ein weiterer Indikator für verringerte Erfolgchancen ist, dass der Anteil der nicht vermittelten ausländischen Jugendlichen an allen gemeldeten ausländischen Bewerberinnen und Bewerbern auch im Jahr 2002 höher liegt als der entsprechende Wert bei deutschen Jugendlichen (4,1% gegenüber 3,2%). Zudem übersteigt der Anteil der nicht vermittelten ausländischen Bewerber und Bewerberinnen im Jahr 2002 ihren Anteil an der Gesamtzahl der Ausbildungsplatzsuchenden (11,1% gegenüber 8%). Es bleiben also in der Relation mehr ausländische Jugendliche ohne Ausbildungsplatz als deutsche.

Bei den über 16-jährigen Jugendlichen umfasst ein Altersjahrgang ca. 900.000 Menschen, davon sind etwa 95.000 nicht deutscher Staatsangehörigkeit. Von einem Altersjahrgang münden bei den deutschen Jugendlichen ca. zwei Drittel in das duale Ausbildungssystem ein, von den ausländischen Jugendlichen hingegen nur 25 bis 30 Prozent. Insgesamt blieben im Jahr 2000 37,7% der Ausländer zwischen 20 und 29 Jahren ohne anerkannten Berufsabschluss, hingegen nur 10,3% der gleichaltrigen Deutschen.

Ungeachtet ihrer höheren allgemeinbildenden Schulabschlüsse sind die Ausbildungschancen junger ausländischer Frauen noch geringer als die männlicher Jugendlicher. Zwar stieg der Anteil der jungen ausländischen Frauen unter den Auszubildenden von 39,7% im Jahr 1999 auf 41,0% im Jahr 2000 und ist damit nahezu identisch mit dem entsprechenden Anteil junger deutscher Frauen (41,3%), doch blieben wesentlich mehr ausländische junge Frauen ohne Berufsabschluss als junge ausländische Männer und deutsche Männer und Frauen. In der Altersgruppe der 20-bis 29-Jährigen blieben im Jahr 2000 bundesweit 33,7% der ausländischen jungen Männer ohne Berufsabschluss, aber 42,0 % der jungen Ausländerinnen. Der entsprechende Anteil betrug bei deutschen jungen Männern 9,8% und bei deutschen Frauen 10,8%.

Tabelle 3: Ausländische Auszubildende nach Berufsgruppen und Geschlecht 1997 bis 2001

Jahr	Insgesamt	davon					
		in gewerblichen Berufen	in kaufmännischen Berufen	Männliche Auszubildende		Weibliche Auszubildende	
	Anzahl				Prozent	Anzahl	Prozent
1997	110.061	64.981	45.080	68.081	61,9	41.980	38,1
1998	104.250	57.565	59.650	64.010	61,4	40.240	38,6

Jahr	Insgesamt	davon					
		in gewerblichen Berufen	in kaufmännischen Berufen	Männliche Auszubildende		Weibliche Auszubildende	
	Anzahl				Prozent	Anzahl	Prozent
1999	100.899	55.108	45.791	60.838	60,3	40.061	39,7
2000	96.928	50.527	46.401	57.151	59,0	39.777	41,0
2001	92.300	46.374	45.926	53.523	58,0	38.777	42,0

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2003: 138

Zu den Zeichen für die geringeren Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zählt auch, dass ihr Anteil an den Auszubildenden in keinem Wirtschaftsbereich ihrem Bevölkerungsanteil an der Altersgruppe entspricht. Ihre Ausbildungschancen sind am höchsten in Berufen, die aufgrund geringer Verdienstmöglichkeiten, ungünstiger Arbeitsbedingungen oder schlechter Karrierechancen von deutschen Jugendlichen eher gemieden werden. Diesem Befund entspricht es, dass ausländische Jugendliche wesentlich häufiger arbeitslos bzw. nicht erwerbstätig sind als deutsche und dass sie knapp dreimal so oft in ungelerten oder angelernten Berufen anzutreffen sind wie deutsche Altersgenossen.

Tabelle 4: Ausländische Auszubildende nach Staatsangehörigkeit und Berufsgruppen 1997 bis 2001

Jahr/Ausbildungsbereich	Insgesamt		Davon nach Land der Staatsangehörigkeit						
	Anzahl	Anteil an den Auszubildenden in %	EU-Länder	darunter			Türkei	Jugoslawien	Sonstige Staatsangehörigkeit
				Griechenland	Italien	Spanien			
1997	110.061	8,7	22.446	5.024	10.305	2.160	44.592	19.157	23.870
1998	104.250	8,0	22.263	4.850	10.495	2.053	42.764	12.222	27.001
1999	100.899	7,5	22.092	4.814	10.816	1.889	42.013	10.025	26.769
2000	96.928	7,1	21.692	4.784	10.802	1.750	39.866	8.085	27.285
2001	92.300	6,8	20.966	4.700	10.538	1.514	37.165	6.793	27.376
Ausbildungsbereiche 2001									
Industrie und Handel	43.709	6,2	10.339	2.263	4.958	913	18.093	2.657	12.620
Handwerk	34.994	7,7	8.280	1.942	4.439	444	14.035	3.158	9.521
Landwirtschaft	313	1,2	102	8	20	7	57	11	143
Öffentlicher Dienst	984	2,7	219	40	119	22	382	64	319
Freie Berufe	11.730	8,8	1.912	431	926	124	4.352	873	4.593
Hauswirtschaft	569	6,2	114	18	76	4	246	30	179
Seeschifffahrt	1	0,3							

Quelle: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2003: 137

Wie aus Tabelle 4 ersichtlich ist, hat sich die Zahl der ausländischen Auszubildenden im gewerblichen Sektor in nur fünf Jahren um fast ein Drittel verringert, in den übrigen Sektoren aber nicht erhöht. Der Ausbildungsbereich „Handwerk“ spielt bei ausländischen Jugendlichen eine größere Rolle als bei deutschen, obwohl sich nach Erfahrungen der Berufsberatung das Interesse der Migrantengleichzeitigen grundsätzlich auf dieselben Berufe richtet wie das der deutschen.

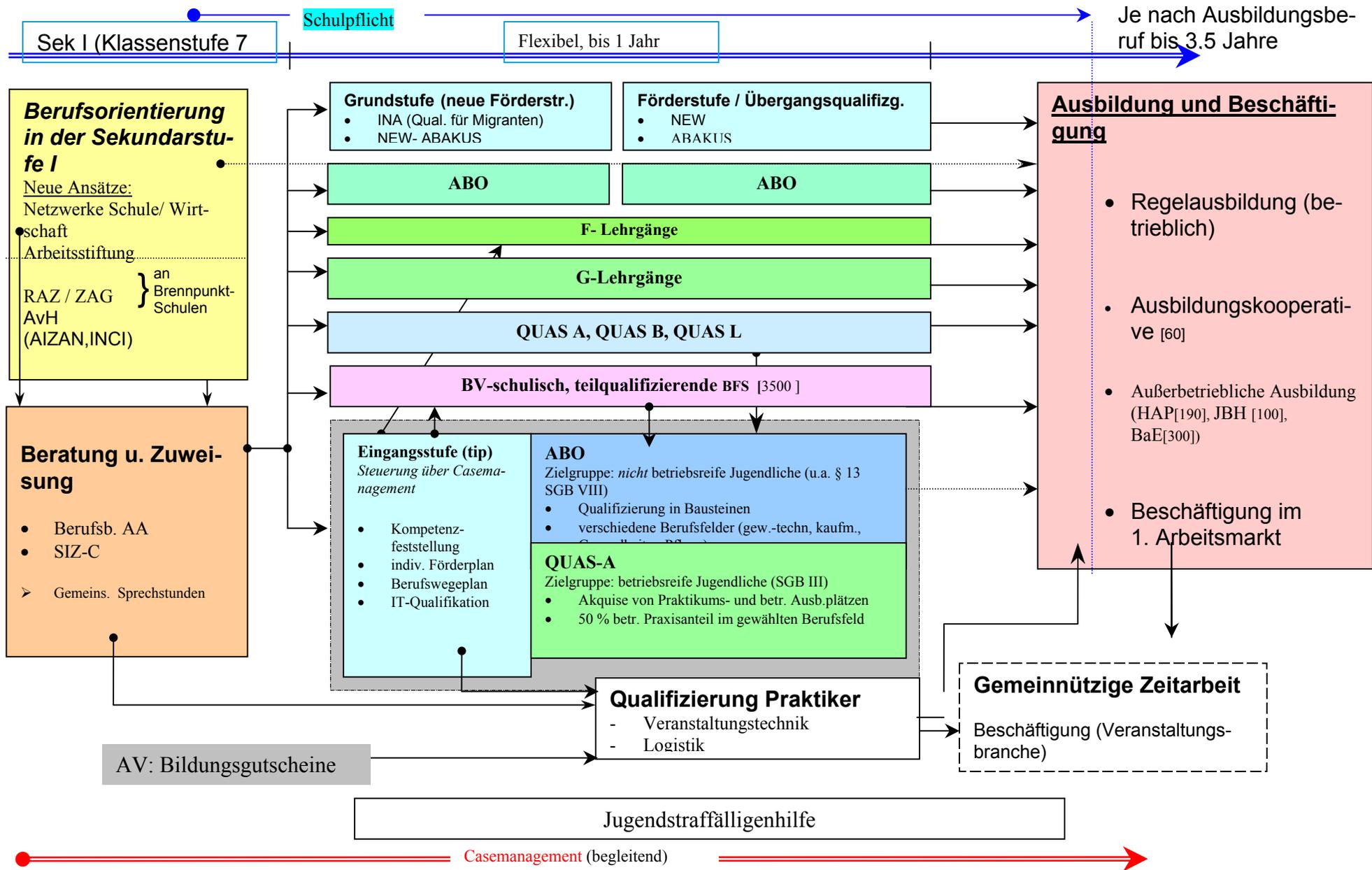
Vorteile haben junge Ausländer lediglich in der Hinsicht, dass sie früher über ein eigenes Einkommen verfügen, das zudem höher ist als das gleichaltriger Deutscher (vgl. Diefenbach 2002). Hierin spiegelt sich erneut der frühere Eintritt in das Erwerbsleben ohne Ausbildung, da in un- oder angelernten Berufen zunächst höhere Einkünfte erzielt werden als in der Zeit der

Berufsausbildung. Untrennbar damit verbunden ist aber eine beträchtliche Einschränkung der beruflichen Karrieremöglichkeiten und späteren Verdienstaussichten.

Zum Ausgleich für ungünstige Bildungsvoraussetzungen bei Jugendlichen sowie zu ihrer Orientierung im Ausbildungsstellenmarkt sind von der Bundesanstalt für Arbeit berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen eingerichtet worden, in die ausländische Jugendliche zu einem höheren Anteil einmünden, als es ihrem Anteil am Altersjahrgang entspricht. In den Grundbildungslehrgängen und den Lehrgängen zur Verbesserung beruflicher Bildungs- und Eingliederungsmaßnahmen sind sie mit 15,3% bzw. 12,1% beteiligt (März 2003). Auch die Bundesländer haben mit schulischen Maßnahmen weitere Anstrengungen unternommen, um Jugendliche für eine Ausbildung zu qualifizieren oder ihnen nachträglich den Erwerb des Hauptschulabschlusses zu ermöglichen. Die Fülle der notwendigen Maßnahmen zeigt an, dass es dem allgemeinbildenden Schulsystem nicht genügend gelingt, Jugendliche mit Migrationshintergrund ausreichend für das Berufsausbildungssystem zu qualifizieren.

Es gibt des weiteren zahlreiche Anstrengungen, die sich auf die Vermittlung in Ausbildung konzentrieren. So sollen z.B. Ausbildungsbetrieben durch Vermittlung von Praktikanten die Möglichkeit geboten werden, Jugendliche vor Ausbildungsbeginn persönlich kennen zu lernen und hierdurch eventuelle Vorurteile gegenüber Zugewanderten abzubauen. Jedoch kann durch solche Maßnahmen die Ausbildungsquote von derzeit einem Viertel am Altersjahrgang kaum erhöht werden, wenn die Zahl der Ausbildungsplätze nicht steigt. Auch vorübergehende Beschäftigungsverhältnisse, die dazu dienen, die Jugendlichen „von der Straße zu holen“, können längerfristig nachteilige Folgen haben, weil die Jugendlichen darüber zu alt werden, um noch in eine Ausbildung einzumünden. Dies gilt zumal, wenn vorher bereits verschiedene Maßnahmen durchlaufen wurden.

Als ein Problem gilt die hohe Komplexität des Angebots an berufsvorbereitenden und berufsausbildenden Maßnahmen der verschiedenen Träger auf den Ebenen von Kommune, Land und Bund (vgl. Schroeder 2003). Abbildung 2 illustriert die Komplexität des Maßnahmenkatalogs am Beispiel eines Konzepts zur Beratung und zum Casemanagement in Hamburg.



Legende der in der Grafik verwendeten Abkürzungen:

AA:	Arbeitsamt
ABO:	Arbeit und Berufsorientierung (arbeitserlaubnisfreies Beschäftigungsprojekt)
AIZAN:	Freier Träger für Mädchenarbeit in Hamburg
AV:	Ausbildungsvorbereitung
AVH:	Ausbildungsvorbereitende Hilfen
BaE:	Außerbetriebliche Berufsbildungsmaßnahme des Arbeitsamtes
BFS:	Berufsfachschule
HAP:	Hamburger Ausbildungsplatzprogramm
INA:	Innovative Ausbildungsvorbereitung für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in Stadtteilen mit überdurchschnittlich hohem Migrantanteil
INCI:	Freier Träger für Mädchenarbeit in Hamburg
JBH:	Jugendbildung Hamburg GmbH
QUAS-A:	Qualifizierung und Arbeit für Schulabgänger/innen nach SGB III
QUAS-B:	Qualifizierung und Arbeit für Schulabgänger/innen nach Schulrecht
QUAS-L:	Qualifizierung und Arbeit für Schulabgänger/innen in Zusammenarbeit mit dem Arbeitgeberverband Metall
RAZ:	„Ran an die Zukunft“ – besondere Formen der Berufsorientierung im Bezirk Altona
SIZ-C:	SchulInformationsZentrum, Beratungsteam C (Hamburg)
tip:	testen – informieren – probieren (berufsorientierendes Projekt)

Die hochgradige Komplexität des Angebots kann ungewollt dazu beitragen, dass die Jugendlichen in „Maßnahmenkarrieren“ einmünden, ohne dabei ihre Berufschancen tatsächlich zu verbessern.

Fortgesetzt wird der Trend des geringeren Erfolgs ausländischer Jugendlicher im tertiären Bereich. Nach den Daten des sozio-ökonomischen Panels waren Ende der 1990er Jahre nur halb so viele ausländische wie deutsche junge Erwachsene im Alter von 22 Jahren in Universitäten und Fachhochschulen eingeschrieben; im 23. bis 26. Lebensjahr besuchten fast dreimal so viele deutsche wie ausländische Studierende die Hochschulen in Deutschland (vgl. Diefenbach 2002). Diese Daten sind aber „geschönt“, weil sie auch diejenigen ausländischen Studierenden enthalten, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben. Darauf weist folgendes: Im Jahr 1996 betrug die Studienberechtigtenquote bei den Deutschen 43,3%, bei ausländischen Bildungsinländern hingegen nur 7,4%. Die Quoten derjenigen, die ein Studium beginnen, sind dann ungefähr gleich; die Anfängerquote lag 1996 bei den Deutschen bei 28,4%, bei den Bildungsinländern bei 5,3%; ausländische Jugendliche nehmen also Bildungschancen, die ihnen durch Abschlüsse offen stehen, in demselben Maß wahr wie die deutschen Jugendlichen (vgl. Karakaşoğlu-Aydın 2001: 297).

## **1.2. Zusammenfassend**

Die auf der Ebene der konventionellen Statistiken gewinnbaren Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein Innovationsprogramm der BLK einerseits einen Schwerpunkt auf die Förderung in den grundlegenden Bereichen der Bildungskarriere – also Elementarbereich, Primarstufe und Sekundarstufe I – legen sollte. Angesichts des Faktums, dass der ganz überwiegende Teil der Zugewanderten seinen gesamten Bildungsgang in der deutschen Schule absolviert, müssten hier die Maßnahmen ansetzen, die einem Scheitern an der Schwelle zum bestqualifizierenden allgemeinbildenden Abschluss oder zum Beruf vorbeugen helfen. Deutlich ist aber auch, dass im Bereich

der Berufseinmündung ein erheblicher Handlungsbedarf besteht und ein Innovationsprogramm der BLK sich auch diesem Bedarf zuwenden sollte.

### **1.3. Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien**

Die PISA-Studie hat entscheidend dazu beigetragen, der Allgemeinheit zu verdeutlichen, dass die speziellen Probleme der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf ein generelles Strukturmerkmal des deutschen Schulsystems zurückzuführen sind, nämlich auf seine hochgradige herkunftsbezogene Selektivität.

In PISA 2000 (vgl. zum Folgenden: Deutsches PISA-Konsortium Hg., 2001) wurde die „Migrationsgeschichte“ der Schülerinnen und Schüler durch Angaben zum Geburtsort der Mutter und des Vaters sowie zur Sprache in der Familie ermittelt. Damit ist gegenüber den üblichen Bildungsstatistiken eine deutlich weiter reichende Möglichkeit gegeben, Disparitäten der Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zu ermitteln und Ansätze für Erklärungen zu suchen.

In die Auswertungen zur Frage der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Migrationsfamilien gingen zunächst nur die Angaben zum Geburtsort der Eltern ein. Bei Jugendlichen, deren beide Elternteile nicht in Deutschland geboren sind, zeigte sich eine Bildungsbeteiligung, wie sie in Deutschland um 1970 anzutreffen war: Etwa 50% der Zugewanderten besuchen die Hauptschule – fast doppelt so viele wie bei Gleichaltrigen, deren Eltern in Deutschland geboren wurden. Nur 15% der Zugewanderten hingegen besuchen das Gymnasium – weniger als die Hälfte der Gleichaltrigen ohne im Ausland geborene Eltern (a.a.O.: 373).

#### **1.3.1. PISA – Internationaler Vergleich**

Auf der Ebene des internationalen Vergleichs ist das Ergebnis besonders bemerkenswert, dass nur etwa 2% der Jugendlichen, deren beide Eltern nach Deutschland zugewandert sind, zu den „exzellenten Lesern“ gehören, etwa 20% von ihnen hingegen zu den „extrem schwachen Lesern“. Fast 50% der Zugewanderten überschreiten die elementare Kompetenzstufe I im Lesen nicht. Dieses Resultat ist nicht domänenspezifisch; vielmehr wurde ermittelt, dass sich eine mangelnde Lesekompetenz im Deutschen kumulativ auf die mathematische und naturwissenschaftliche Leistungsfähigkeit auswirkt. Schülerinnen und Schüler mit unzureichender Lesekompetenz sind vermutlich in allen akademischen Domänen in ihrem Kompetenzerwerb beeinträchtigt (a.a.O.: 376).

Bei den ersten Versuchen, diese Ergebnisse zu erklären, wurden die Angaben zur Sozialschichtzugehörigkeit der Familien, die Verweildauer der Jugendlichen in Deutschland sowie „die Umgangssprache“ der Familie in die Analysen einbezogen. Sie ergaben, dass weder die soziale Lage noch die Verweildauer oder die familiäre Sprachpraxis als solche primär verantwortlich für das schlechtere Abschneiden der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind. Vielmehr ist die „Beherrschung der deutschen Sprache auf einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau“ entscheidend (a.a.O.: 379).

Dieses Ergebnis weist auf einen Schwachpunkt des deutschen Schulsystems hin, denn ca. 70% der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der PISA-Stichprobe haben ihre gesamte Schulzeit in Deutschland absolviert. Insbesondere rückt es die Bedeutung, die der Schule bei der Vermittlung der schulspezifischen Sprache zukommt, in den Blick; hierzu ist in Kapitel I.3 Näheres ausgeführt. Die 15-Jährigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die

in der PISA-Studie untersucht wurden, wurden offenbar in ihrem Bildungsgang mit der speziellen Spielart von Sprache, die *nur die Schule selbst* an die breite Schülerschaft vermitteln kann, nicht hinreichend vertraut gemacht.

Während dieses Resultat einen deutlichen Bezug zu migrationsspezifischen Zusammenhängen aufweist, lassen die weiteren Analysen eher generelle Merkmale des deutschen Schulsystems zutage treten. Hier ist in erster Linie die hochgradige soziale Selektivität zu nennen, die das deutsche System mit wenigen anderen gemeinsam hat. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den Erfolgen im Bildungssystem ist in Deutschland enger als in allen anderen beteiligten Staaten. Von diesem Merkmal des deutschen Schulsystems sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders betroffen, denn Zugewanderte leben häufiger als Nichtgewanderte in prekären ökonomischen Verhältnissen. Zwar lassen sich in allen untersuchten Bildungssystemen Abhängigkeiten zwischen sozialer Lage und den erreichbaren Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern feststellen. Der Spielraum aber für die Entkoppelung von sozialer Herkunft und dem Erwerb zentraler Fähigkeiten ist beträchtlich. Ein deterministisches Verhältnis zwischen Herkunft und Schulerfolg besteht mithin nicht; vielmehr ist die Institution Schule prinzipiell in der Lage, die Abhängigkeit beträchtlich zu lockern.

### **1.3.2. PISA – Vergleich der Bundesländer**

In der PISA-Ergänzungsstudie (vgl. Deutsches PISA-Konsortium Hg., 2002) zeigt sich auf den ersten Blick eine länderspezifisch unterschiedliche Leistungsfähigkeit der Schulen, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu fördern. Eine genauere Betrachtung ergibt aber, dass die Länder bei dieser Aufgabe auch höchst unterschiedlich gefordert sind.

Zunächst sind die Anteile der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund an der jeweiligen Schülerschaft beträchtlich verschieden (vgl. zum Folgenden Baumert/Schümer 2002): Zu den Spitzenreitern gehören die Stadtstaaten Hamburg und Bremen mit 38,5% bzw. 40,7%; in Hessen und Nordrhein-Westfalen ist es fast ein Drittel, in Baden-Württemberg sind es beinahe 29%, in Rheinland-Pfalz mehr als 25%, hingegen in Bayern 22,4%; in den östlichen Bundesländern liegen die Anteile maximal bei ca. 5%. In Nordrhein-Westfalen werden also ca. 1 2 mal so viele Zugewanderte unterrichtet wie in Bayern. Auch sind die „Migrationsgeschichten“ der jeweiligen Schülergruppen deutlich unterschiedlich. Die in Bayern ansässigen haben „nur“ zu zwei Dritteln Eltern, die beide im Ausland geboren sind; in Hessen und Nordrhein-Westfalen hingegen mehr als drei Viertel. Unterschiede sind ferner bei der regionalen Herkunft der Zugewanderten erkennbar. In Bayern sind beträchtlich weniger Jugendliche türkischer oder polnischer Herkunft oder aus einem Teil der ehemaligen Sowjetunion vertreten als in Hessen und Nordrhein-Westfalen. Bezieht man die Sprachpraxis in der Familie mit ein, so differenziert sich das Bild erneut: Der Anteil derjenigen, die Deutsch nicht als Umgangssprache der Familie angeben, ist in Nordrhein-Westfalen 1,8 mal so hoch wie in Bayern.

Die Länder sind also im Hinblick auf die Integrationsleistungen, die sie zu erbringen haben, sehr unterschiedlich gefordert. Dass dies Folgen für die schulisch erbrachten Leistungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat, ist erwartbar. Gleichwohl zeigt der Vergleich der Bundesländer auch, dass der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund kein Prädiktor für den erwartbaren Kompetenzerwerb ist. Dies wird insbesondere daran deutlich, dass es beachtliche Leistungsunterschiede auch zwischen solchen Ländern gibt, die nur einen geringen Anteil von Lernenden mit Migrationshintergrund in ihren Schulen haben (vgl. hierzu Hovestadt/Klemm 2002: 68).

Aufgrund der anhaltenden Diskussionen in der deutschen Öffentlichkeit, dass das insgesamt schlechtere Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich vor allem auf die Anwesenheit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zurückzuführen sei, hat das Deutsche PISA-Konsortium eine Auswertung unter Ausschluss der Zugewanderten vorgenommen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium Hg., 2003), obwohl damit erhebliche methodische Bedenken verbunden sind (vgl. Stanat 2003: 244f). Es ergibt sich für Deutschland ein geringfügig positiveres Gesamtbild, wenn nur diejenigen 15-Jährigen betrachtet werden, deren Eltern im jeweiligen Testland geboren sind und die in der Familie die Testsprache sprechen. Im Bereich des Lesens nähert sich der Leistungsmittelwert dem OECD-Durchschnitt, in Mathematik und Naturwissenschaften liegt der Mittelwert sogar geringfügig über dem Durchschnitt. Allerdings verschieben sich bei solchem Vorgehen auch die relativen Positionen anderer Staaten; sie verbessern sich vor allem bei denen, in denen die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund besonders hoch sind und in denen die sozialen Disparitäten besonders ausgeprägt sind. „Hier scheint also die Sicherung von Basiskompetenzen im unteren Leistungsbereich insgesamt weniger erfolgreich zu verlaufen, was u.a. eine Nebenfolge der relativ frühen Gliederung, die diese schulischen Systeme kennzeichnet, zu sein scheint“ (vgl. ebd.: 246; siehe auch Baumert/Schümer 2001).

Im innerdeutschen Vergleich ergibt diese Betrachtungsweise, dass Bundesländer mit relativ hohen Zuwandereranteilen in das obere Leistungsdrittel vorrücken, hingegen Länder mit sehr niedrigen Anteilen, die bei Betrachtung der Gesamtpopulation im vorderen Bereich liegen, zum Teil erheblich abfallen. Insgesamt zeigt sich eine enorme Spannweite der in den Ländern erzielten Ergebnisse bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Die Differenzen zwischen den höchsten und niedrigsten Ländermittelwerten liegen bei rund 40 Punkten in Mathematik und den Naturwissenschaften und bei mehr als 50 Punkten in der Lesefähigkeit. Diese Ergebnisse besagen, dass es Bundesländern mit einem hohen Migrantenanteil durchaus gelingen kann, ihre Schülerinnen und Schüler insgesamt zu Schulleistungen zu führen, die ebenso gut oder besser sind als in Ländern mit geringen Anteilen Zugewanderter. In dieser Hinsicht wird der in der internationalen Studie erzielte Befund unterstrichen, dass nicht die Zusammensetzung der Schülerschaft, sondern Merkmale des Schulsystems und des Unterrichts hauptverantwortlich sind für erzielte Leistungen.

In der differenzierten Auswertung von PISA-E wurde des Weiteren die Zusammensetzung der Schulen betrachtet. Ermittelt wurde, dass in Schulen mit einem höheren Anteil von Jugendlichen, die in der Familie nicht Deutsch sprechen, bei ansonsten vergleichbarer Zusammensetzung im Hinblick auf Merkmale der familiären Herkunft und die kognitive Grundfähigkeiten geringere Leistungen erzielt werden. Auf Schulebene sind ab einem 20%-Anteil von Schülerinnen und Schülern, deren familiäre Umgangssprache nicht Deutsch ist, niedrigere mittlere Leistungen zu beobachten. Hingegen sinken die Leistungen nicht weiter, wenn höhere Anteile von Zugewanderten verzeichnet werden.

Dieser Befund bleibt genauer zu prüfen. In anderen Untersuchungen, etwa aus der Schweiz, ließ sich ein solcher Zusammenhang nicht nachweisen; hier ist die wissenschaftliche Diskussion über die angemessene Modellierung der Daten noch zu führen. Dafür spricht auch, dass sich auf Länderebene derselbe Zusammenhang nicht eindeutig abbilden ließ (vgl. a.a.O.: 257); hier zeigt sich, dass ein geringer Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund keineswegs positive Wirkungen auf die Leistungsfähigkeit entfaltet.

Die Suche nach angemessenen Interpretationsmöglichkeiten der Befunde, sofern sie denn der Prüfung standhalten, wird fortgesetzt werden müssen. Möglicherweise muss die Gruppe Zugewanderter erst eine „kritische Schwelle“ erreicht haben, bevor Schulen ihnen die nötige Auf-

merksamkeit zuzuwenden beginnen (so Stanat 2003: 256f). Es bleibt also weiteren Untersuchungen vorbehalten, die sich auf die Beobachtung des Geschehens in Schulen selbst und ihrer Arbeitsbedingungen richten, diese Frage belastbar zu klären.

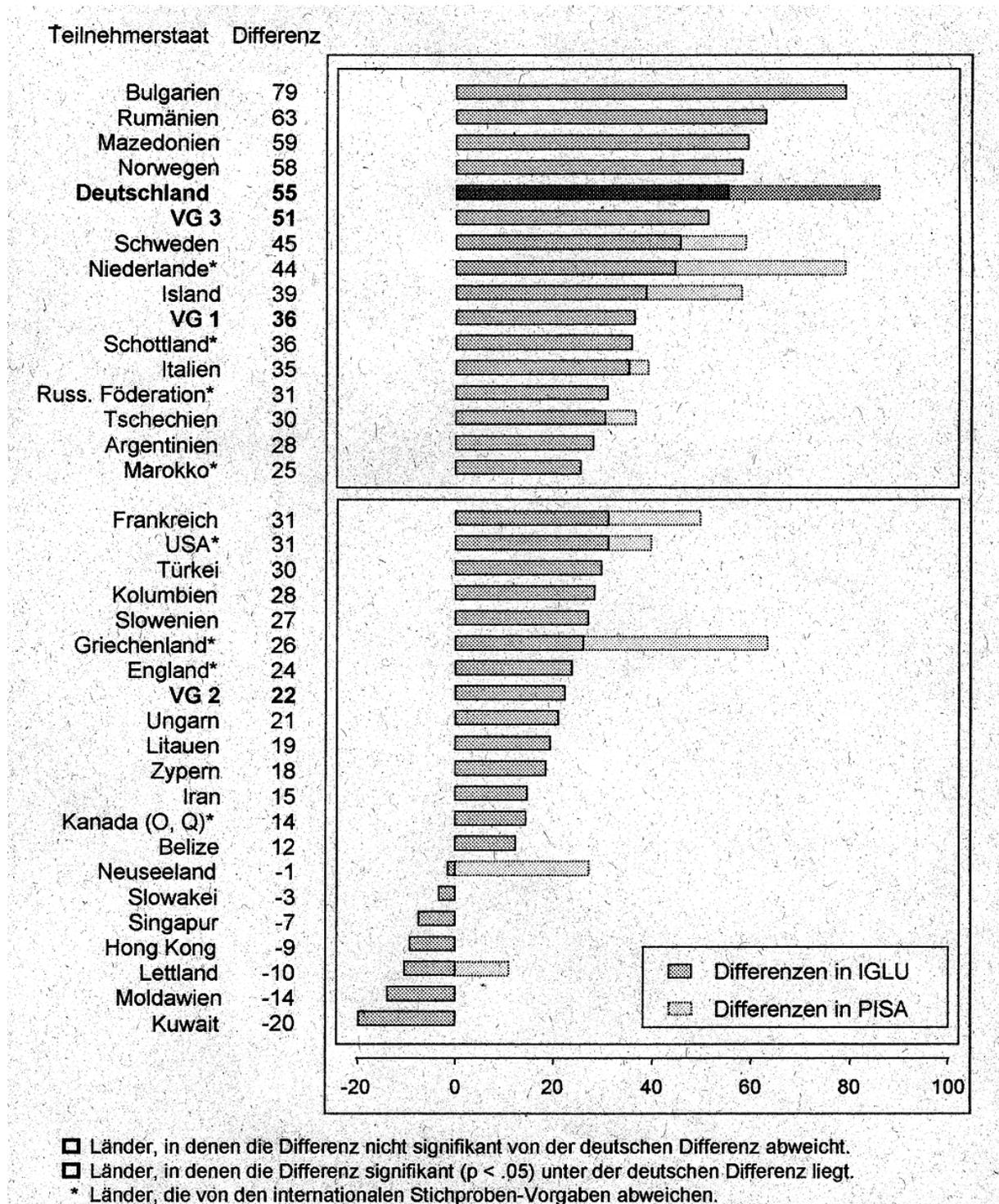
### **1.3.3. Erste IGLU-Ergebnisse**

Weiterer Klärungsbedarf besteht auch hinsichtlich der Effekte, die die frühe Selektion im deutschen Schulwesen für Kinder mit Migrationshintergrund besitzt. Hierauf weisen nicht zuletzt die ersten Auswertungen der „Internationalen Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU)“ hin (vgl. Bos u.a. 2003). Diese Untersuchung ergibt zwar, dass die deutsche Grundschule im internationalen Leistungsvergleich besser dasteht als die Sekundarstufe. Es werden respektable mittlere Leistungen sowohl bei der Lesekompetenz als auch beim naturwissenschaftlichen Verständnis und der mathematischen Kompetenz erreicht. Bemerkenswert ist insbesondere, dass die Grundschule geringere Leistungsspreizungen verzeichnet als die Schulen der Sekundarstufe: Das relativ hohe Leistungsniveau am Ende der vierten Jahrgangsstufe wird von einem verhältnismäßig hohen Anteil der Schülerschaft erreicht. Die Leistungen in der Grundschule sind weniger vom sozialen Hintergrund abhängig, als dies in der Sekundarstufe der Fall ist. Dennoch ist der Zusammenhang zwischen sozialer Schicht und erreichtem Leistungsniveau in Deutschland (und Ungarn) höher als in allen anderen beteiligten nationalen Schulsystemen.

Zwar ist zu berücksichtigen, dass ein unmittelbarer Vergleich oder eine quasi-longitudinale Interpretation aus methodischen Gründen unstatthaft ist. Unbestreitbar ist aber des ungeachtet, dass das Ziel einer frühzeitigen Differenzierung, leistungsstärkere und leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Schulformen optimal zu fördern, verfehlt wird. Die deutsche Grundschule ist offensichtlich noch besser als die weiterführenden Schulen der Sekundarstufe imstande, mit individuellen Leistungsunterschieden adäquat umzugehen und eine heterogene Schülerschaft gleichmäßiger zu fördern; aber es öffnet sich bereits hier die Schere zwischen den Leistungen in Abhängigkeit von der Herkunft.

In Bezug auf die Kinder mit Migrationshintergrund zeigt sich aber in der IGLU-Studie, dass bereits in der Grundschule die Abhängigkeit zwischen Herkunft und Erfolgchancen überaus hoch ist (vgl. Schwippert/Bos/Lankes 2003): Auch hier nimmt Deutschland die zweifelhafte Spitzenposition der Staaten dabei ein, eine Leistungsdifferenz zwischen den Kindern aus zugewanderten Familien und denen ohne Migrationshintergrund vorzuweisen. Dies sei am Beispiel der Ergebnisse zur Lesekompetenz illustriert:

Abbildung 3: Leistungsvorsprung im Leseverständnis von Kindern aus Familien ohne Migrationshintergrund und solchen mit zwei im Ausland geborenen Eltern (Pisavergleichswerte hinterlegt)

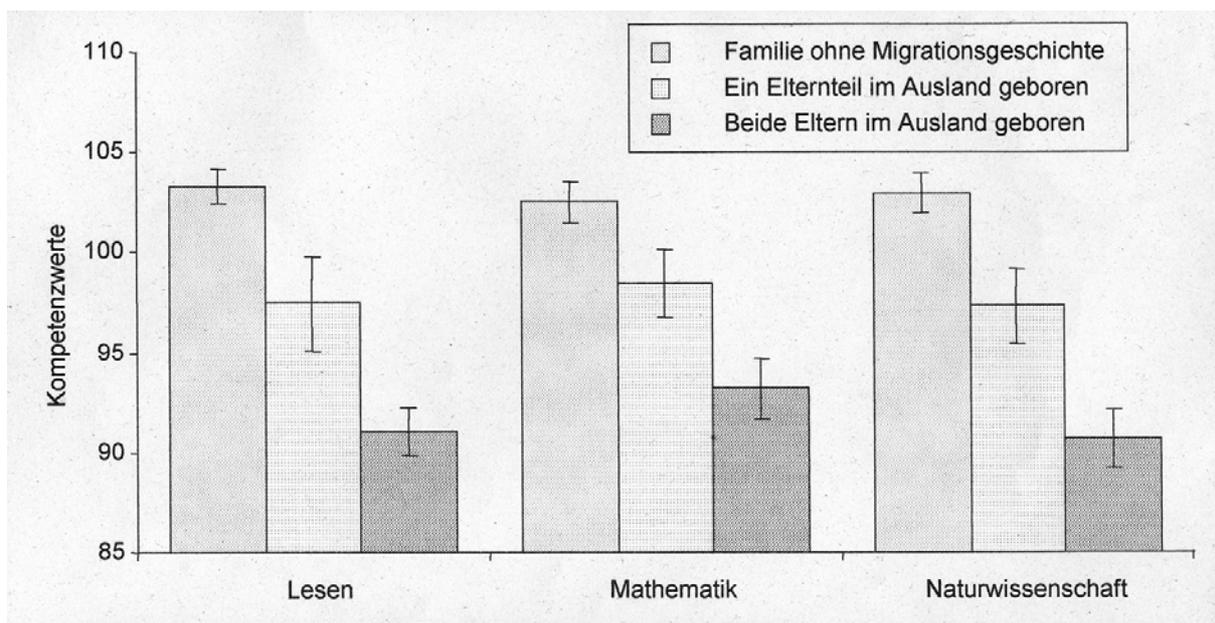


Quelle: Schippert/Bos/Lankes 2003: 296

Die in der IGLU-Stichprobe vertretenen Kinder mit Migrationshintergrund sind zu ca. 75% in Deutschland geboren; weitere ca. 14% sind vor dem 5. Lebensjahr zugewandert; ca. 90% dieser Stichprobe hat also durchgehend eine deutsche Schule besucht. Dennoch sind ihre Leistungen in allen getesteten Bereichen geringer als die der Kinder aus Familien ohne Migrationsgeschichte. Abbildung 2 zeigt, dass Kinder mit einem im Ausland geborenen Elternteil etwa um ein Drittel

einer Standardabweichung schlechter abschneiden. Um nochmals eine Standardabweichung schneiden die Kinder im Lesen und den Naturwissenschaften schlechter ab, wenn beide Eltern im Ausland geboren sind. Diese Differenz ist in der Mathematik etwas geringer; möglicherweise sind grundschulmathematische Leistungen noch nicht so stark von den Deutschkenntnissen abhängig wie die späteren mathematischen Leistungen; diese Vermutung bleibt zu prüfen.

Abbildung 4: Lese- mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz nach Migrationshintergrund



Quelle: Schwippert/Bos/Lankes 2003: 285

Deutlich ist nach den Ergebnissen dieser international vergleichenden Studien, dass die Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der deutschen Schule insgesamt beträchtlich hinter der in anderen Staaten mit vergleichbaren Problemstellungen zurückbleibt. Deutlich ist ferner, dass das Problem in der Sekundarstufe I wächst (vgl. hierzu auch Lehmann u.a. 2002). Dies weist darauf darauf, dass es nicht genügt, über Veränderungen und Verbesserungen am Anfang des Bildungsweges nachzudenken; offensichtlich wird ein beträchtlicher Teil der Diskrepanz zwischen den Leistungen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund in der Sekundarstufe erst hergestellt..

#### 1.4. Ansätze zur Erklärung der Bildungsbenachteiligung

Über längere Zeit haben sich Versuche, den geringeren Bildungserfolg von Migrantenkindern zu erklären, hauptsächlich darauf gerichtet, Merkmale und Eigenschaften der Gewanderten selbst für ihr Scheitern verantwortlich zu machen. Viele Untersuchungen haben sich auf den Faktor „Nationalität“ konzentriert. Dafür war nicht allein verantwortlich, dass andere als nationalitäten-spezifische Daten nicht zur Verfügung standen, sondern auch die zunächst verbreitete Annahme, dass in den auf die staatliche Herkunft zurückführbaren „Mentalitäten“ und Lebenspraktiken der Migranten Erklärungen für ihre Schlechterstellung in der Schule liegen (vgl. zur Entwicklung und Veränderung dieser Perspektive div. Beiträge in Gogolin/ Nauck Hg., 2000).

In einigen Untersuchungen wurde beispielsweise die Auffassung vertreten, dass die relativ erfolgreichen Zuwanderer griechischer Herkunft sehr bildungsbeflissen seien. Die Familien setzten daher größere Erwartungen in ihre Kinder als Migranten anderer Herkunftsstaaten (vgl.

Hopf 1987). Bei genauerem Hinsehen haben sich solche Ergebnisse bislang jedoch stets als brüchig und widersprüchlich erwiesen. So konnte beispielsweise hohe Erwartung an Bildungserfolg und die Bereitschaft, in die Bildung ihrer Kinder zu investieren, immer wieder bei Migranten jedweder Herkunft festgestellt werden – und zwar, entgegen landläufiger Meinung, unabhängig vom Geschlecht des Kindes (vgl. Nauck 1994; dens. 2003).

Bei genauerer Betrachtung stellte sich der Eindruck stets als unzutreffend heraus, dass nationalitätenspezifische Merkmale an sich den höheren Bildungserfolg der Jugendlichen einer bestimmten staatlichen Herkunft erklären könnten. Als bedeutsam haben sich hingegen andere sozialisatorische Faktoren und Momente der Lebenslage erwiesen, die sich auf die Bildungskarrieren auswirken. Ein besonderer Stellenwert kommt dabei den sozialen und ökonomischen Verhältnissen zu, unter denen Zugewanderte in Deutschland leben. Zugewanderte leben sehr viel häufiger als Autochthone unter prekären materiellen Bedingungen. Hinzu kommt, dass es unter Migrationsbedingungen schlechter zu gelingen scheint, kulturelles Kapital zwischen den Generationen weiterzugeben (vgl. zusammenfassend hierzu Nauck/Diefenbach/Petri 1998).

Die Befundlage ist aber insgesamt höchst widersprüchlich. So haben einige Untersuchungen ergeben, dass die Wahrscheinlichkeit, ein Abitur zu erreichen, mit einem kulturell-assimilativen Familienklima und mit den Deutschkenntnissen der Eltern steigt (z.B. Haisken-DeNew/ Büchel/Wagner 1996). In diese Richtung lassen sich auch die in PISA und anderen Studien erreichten Ergebnisse interpretieren, dass sich die Differenzen im Bildungserfolg verringern, wenn Deutsch die familiäre Umgangssprache ist. Die Chance auf besten Bildungserfolg sinkt hingegen, je höher die Geschwisterzahl eines Kindes ist; dieser Befund wiederum verweist auf die Bedeutung des ökonomischen Kapitals der Familien für den Bildungserfolg. Eine eindeutige Aussage im Hinblick auf den Stellenwert eines kulturell-assimilativen Familienklimas für den Bildungserfolg lässt sich aber vorerst nicht treffen. Während einerseits die Bleibeperspektive als eine förderliche Bedingung für Schulerfolg ermittelt wurde, zeigte sich in anderen Studien, dass eine Rückkehrabsicht der Eltern den Bildungserfolg nicht signifikant beeinflusst (vgl. Diefenbach 2002, S. 65). Gerade eine Orientierung an Mobilität, also etwa die Einbeziehung einer Weiterwanderungsabsicht in den Lebensplan, kann ein günstiges Vorzeichen für den Bildungserfolg sein. Es steht zu vermuten, dass nicht die Bleibe- oder Rückkehrperspektive an sich verantwortliche Faktoren sind, sondern die Möglichkeit einer selbstbestimmten Lebensplanung, die einen sicheren Aufenthaltsstatus voraussetzt.

Wiederum andere Ansätze versuchen, die Disparitäten der Bildungsbeteiligung zwischen autochthonen und zugewanderten Schülerinnen und Schülern mit systemischen Merkmalen zu erklären (vgl. Gomolla/Radtke 2002; Kronig 2003). Es wird die These vertreten, dass die Zuweisung zu gering qualifizierenden Bildungsgängen nicht in der familialen Lage und „Kultur“ der Kinder mit Migrationshintergrund begründet sei, sondern ein Ergebnis der örtlichen Gestalt des Bildungsangebots und der Eigenheiten einer lokalen Selektionspraxis sei.

Dass der Faktor „Staatsangehörigkeit“ in den hochaggregierten Querschnittsdaten zur Bildungsbeteiligung immer ausgemacht werden kann, ist nach den vorliegenden Analysen auf unterschiedliche Lebenslagen und Aspekte der Migrationsgeschichte zurückzuführen. Die Kinder und Jugendlichen einiger Herkunftsstaaten leben mit höherer Wahrscheinlichkeit in Lagen, die für einen Erfolg im bundesdeutschen Bildungswesen eher günstig sind, als Kinder aus anderen Herkunftsstaaten (Nauck 1994; ders. 2003). Fest steht jedenfalls, dass die staatliche Herkunft an sich nicht erklärungskräftig ist.

Die Frage aber, was genau für die schlechteren Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland verantwortlich zu machen ist, ist keineswegs geklärt.

In den berichteten Resultaten stecken wichtige Fingerzeige auf Handlungsbedarf in verschiedenen Politikfeldern neben dem Feld der Bildung im engeren Sinne. So deuten sie beispielsweise auf die unerwünschten Nebenfolgen eines Ausländerrechts, das vielen Zuwanderern die Entwicklung einer sicheren Lebensplanung in Deutschland erschwert, und auf die Folgen versäumter Integrationsmaßnahmen für zugewanderte Familien in Deutschland. Auf solche Versäumnisse wurde auch vom Forum Bildung sowie der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ hingewiesen.

Begleitend zu einem BLK-Innovationsprogramm ist – insbesondere longitudinal angelegte – Forschung notwendig, die die Zusammenhänge zwischen der Herkunft aus einer Familie mit Migrationshintergrund und dem geringen Bildungserfolg in Deutschland klären hilft. Erste Ansätze dazu sind auf der Ebene des *system monitoring* erkennbar; so wird z.B. in der PISA-Erhebung 2003 ein *oversampling* an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund vorgenommen. Hierneben aber sind – ebenfalls über längere Zeiträume angelegte – Untersuchungen notwendig, die tiefer in die Funktionsweisen der Bildungsinstitutionen selbst blicken lassen; denn es zeigt sich ja nicht zuletzt am internationalen Vergleich, dass eine anders gestaltete Schule, ein anders gestalteter Unterricht es vermögen, die strenge Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der Herkunft zu lockern.

## 2. Ausgangslage: Migration und ihre wahrscheinliche Entwicklung

Deutschland hat, wie die meisten Staaten der Welt, eine stetige und rege Erfahrung der Zu- und Abwanderungen. Es war in seiner wechselvollen Geschichte oft Anziehungspunkt für Migranten – man denke etwa an die Integration der Hugenotten und Holländer in Preußen im 17. Jahrhundert oder die der Polen im Ruhrgebiet am Anfang des 20. Jahrhunderts –, aber wahrscheinlich kaum minder häufig Auswanderungsland oder Durchgangsstation für Weiterwanderungen. Beispiele hierfür sind die Siedlungswanderungen der „Siebenbürger Sachsen“ in das damalige Königreich Ungarn im 12. Jahrhundert oder anderer Siedlergruppen nach Mittel- und Osteuropa seit dem 18. Jahrhundert oder die Durchgangswanderung von Osteuropäern über Hamburg oder Bremerhaven nach Amerika seit den 1870er Jahren bis zur Wende zum 20. Jahrhundert – Letztere waren übrigens oft Nachfahren der vormaligen Auswanderer aus Deutschland in das Zarenreich. Multikulturalität, Multiethnizität und Mehrsprachigkeit in der Gesellschaft sind also bei genauer Betrachtung der Geschichte keine Neuererscheinungen, sondern stetige Momente der gesellschaftlichen Entwicklung Deutschlands.

Die heute beobachtbare sprachliche und kulturelle Vielfalt verdankt sich nicht allein, aber in hohem Maße der grenzüberschreitenden Migration, die Deutschland seit dem Ende des zweiten Weltkriegs erlebt. Aus historischen Gründen liegt der Schwerpunkt der Zuwanderung in den westlichen Bundesländern. Großstädte und städtische Konglomerate bilden, wie dies bei Migrationen weltweit üblich ist, die Hauptanziehungspunkte für Zuwanderer. Des ungeachtet ist keine Region Deutschlands von den Entwicklungen völlig ausgenommen.

### 2.1. Ausländer in Deutschland

In den öffentlichen und amtlichen Statistiken ist es bis heute üblich, Zuwanderung über das Kriterium der Staatsangehörigkeit zu erfassen. Wird allein dieses Kriterium zugrunde gelegt, so verteilen sich Zuwanderer wie folgt über die Länder der Bundesrepublik Deutschland:

Tabelle 1: Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung in den Bundesländern am 31.12.2001

<b>Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung in den Bundesländern am 31.12.2001</b>			
<b>Land</b>	<b>Bevölkerung insgesamt</b>	<b>Ausländer insgesamt</b>	<b>% Anteil</b>
Deutschland	82 440 309	7 318 215	8,9
Baden-Württemberg	10 600 906	1 294 874	12,2
Bayern	12 329 714	1 162 881	9,4
Berlin	3 388 434	440 777	13,0
Brandenburg	2 593 040	64 666	2,5
Bremen	659 651	80 097	12,1
Hamburg	1 726 363	261 108	15,1
Hessen	6 077 826	705 546	11,6
Mecklenburg-Vorpommern	1 759 877	35 142	2,0
Niedersachsen	7 956 416	532 797	6,7
Nordrhein-Westfalen	18 052 092	1 988 042	11,0
Rheinland-Pfalz	4 049 066	308 169	7,6
Saarland	1 066 470	88 877	8,3

<b>Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung in den Bundesländern am 31.12.2001</b>			
Sachsen	4 384 192	110 185	2,5
Sachsen-Anhalt	2 580 626	46 705	1,8
Schleswig-Holstein	2 804 249	153 328	5,5
Thüringen	2 411 387	45 021	1,9
Ergebnis der Bevölkerungsfortschreibung. Aktualisiert am 13. 11.2002			

Quelle: Statistisches Bundesamt Deutschland 2002a

### 2.1.1. Zuwanderung nach Deutschland

Diese Daten sind aber für den Bildungs- und Sozialbereich von begrenzter Aussagekraft. Dies ist insbesondere darauf zurückzuführen, dass alle jene Menschen, die einen Migrationshintergrund besitzen und zugleich einen deutschen Pass innehaben, von dieser Statistik nicht erfasst werden. Dazu zählen vor allem die Aussiedler und Spätaussiedler, die derzeit eine der wichtigsten Quellen der Zuwanderung sind; ca. ein Drittel aller Zuwanderer sind Spätaussiedler und deren Familienangehörige. Letztere sind jedoch immer häufiger keine deutschen Staatsangehörigen, weil sie keine anerkannten Spätaussiedler sind. Zur Illustration der Größenordnung nachstehend eine Übersicht über die Zuwanderung von Spätaussiedlern im Jahre 2001:

Tabelle 2: Verteilung der Spätaussiedler auf die Bundesländer 2001

Verteilungsländer	<b>Spätaussiedler insgesamt</b>	ehem. UdSSR	Polen	Rumänien	sonstige Länder
Baden-Württemberg	<b>12.093</b>	11.920	58	107	8
Bayern	<b>14.244</b>	14.047	34	151	12
Berlin	<b>2.643</b>	2.629	12	2	0
Brandenburg	<b>3.655</b>	3.645	5	5	0
Bremen	<b>904</b>	903	1	0	0
Hamburg	<b>2.055</b>	2.023	32	0	0
Hessen	<b>7.084</b>	7.037	32	12	3
Mecklenburg-Vorp.	<b>2.863</b>	2.857	5	1	0
Niedersachsen	<b>8.646</b>	8.587	47	8	4
Nordrhein-Westfalen	<b>21.435</b>	21.041	342	49	3
Rheinland-Pfalz	<b>4.606</b>	4.583	14	7	2
Saarland	<b>1.359</b>	1.345	6	8	0
Sachsen	<b>6.359</b>	6.329	12	13	5
Sachsen-Anhalt	<b>3.841</b>	3.823	14	4	0
Schleswig-Holstein	<b>3.249</b>	3.236	5	8	0
Thüringen	<b>3.448</b>	3.429	4	5	10
<b>Gesamt</b>	<b>98.484</b>	<b>97.434</b>	<b>623</b>	<b>380</b>	<b>47</b>

Quelle: Bundesministerium des Inneren; Stand: April 2002

Dass Zuwanderung in ihren (rechtlichen) Formen differenziert betrachtet werden muss, wird

an der Gesamtheit der verschiedenen Zuwanderungsformen nach Deutschland deutlich. Die Lebenslage der einzelnen Migranten ist unter anderem davon abhängig, welchen Aufenthaltsstatus sie besitzen. Derzeit sind in Deutschland folgende Formen der Zuwanderung zu beobachten:

- EU-Binnenmigration
- Familien- und Ehegattennachzug aus Drittstaaten
- Zuwanderung von Spätaussiedlern
- Zuwanderung von Juden aus dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion, Kontingentflüchtlinge
- Zuwanderung von Asylsuchenden und Konventionsflüchtlingen
- Werkvertrags-, Saisonarbeits- und sonstige befristete Migration aus Nicht-EU-Staaten
- Zuwanderung von Studierenden und Akademikern.

Die folgende Grafik illustriert das Größenverhältnis der einzelnen Migrationsformen nach Deutschland in den 1990er Jahren:

Abbildung 1: Formen der Zuwanderung nach Deutschland



Quelle: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 1999: 16

Die Anzahl der Studierenden als Zuwanderer betrug im Jahr 1998 ca. 166.000, etwas mehr als 9% der Studierenden insgesamt. Nicht ganz ein Drittel dieser Studierenden – ca. 57.000 – waren sog. Bildungsinländer; das sind Studierende mit ausländischer Staatsbürgerschaft, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben (vgl. Karakaşoğlu-Aydin 2001: 297). Insgesamt steigt die Zahl ausländischer Studierender in Deutschland kontinuierlich, aber nur sehr moderat.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass derzeit die Zuwanderung von Spätaussiedlern bzw. ihren Familienangehörigen etwa ein Drittel der Gesamtzuwanderung ausmacht. Ein weiteres Drittel sind nachziehende Familienangehörige von Deutschen – mit und ohne eigenen Migrationshintergrund – oder Ausländern, meist im Zuge von Heiratsmigration. Nur wenige der Nachzugsberechtigten sind Kinder. Da es sich bei den Zuwandernden dieser Gruppe

vor allem um junge Frauen und Männer handelt, kann angenommen werden, dass sie bald Kinder haben werden. Wie bisher erst vereinzelt vorliegende Untersuchungen zeigen, handelt es sich bei den jungen Frauen zu einem guten Teil um gut qualifizierte Personen. Sie besitzen allerdings häufig mit einem Abschluss allgemeinbildender Schulen, nicht aber eine hier anerkannte Berufsausbildung (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg 2002). Die dritte Gruppe der Zuwanderer bilden Flüchtlinge bzw. Asylsuchende, die zu einem Teil den Aufenthaltsstatus einer Duldung haben (z.B. nach Ablehnung des Asylantrags oder von vornherein) und zum Teil viele Jahre in Deutschland leben. Die absolute Zahl und der relative Anteil der ersten und letzten Zuwanderergruppe nehmen gegenwärtig ab; Prognosen über die Entwicklung der dritten Gruppe sind aufgrund der kaum beeinflussbaren Wanderungsanlässe – zumeist Krisen – jedoch kaum möglich.

### 2.1.2. Regionale Herkunft der Ausländer in Deutschland

Jeder vierte in Deutschland lebende Ausländer stammt aus einem Mitgliedstaat der Europäischen Union; im Jahr 2000 waren es insgesamt 1.872.655 Menschen. Der Anteil der EU-Bürger ist seit Mitte der 1990er Jahre stabil geblieben (vgl. hierzu und zum Folgenden: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002a). Die nächstgrößte Gruppe der Ausländer in Deutschland ist türkischer Herkunft. Der Anteil der Türken an den Ausländern sank von Mitte der 1990er Jahre bis zum Jahr 2000 geringfügig (von 28,1% auf 27,4%). Die Zahlen der Zuwanderer aus den anderen ehemaligen Anwerbestaaten sind in diesem Zeitraum leicht gesunken oder konstant geblieben.

Einen Überblick über die regionale Herkunft der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten gibt Tabelle 3. Deutlich wird in den Daten auch, dass etwas mehr als 20% der Ausländer in Deutschland aus vielen verschiedenen, im Detail nicht erfassten Herkunftsstaaten kommt.

Tabelle 3: Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland nach den häufigsten Staatsangehörigkeiten am 31. Dezember 2001

Staatsangehörigkeit	Ausländer im Bundesgebiet			
	insgesamt	männlich	weiblich	%
Ausländer insgesamt	7.318.628	3.948.407	3.370.221	100,0
1. Türkei	1.947.938	1.053.732	894.206	26,6
2. BR Jugoslawien	627.523	345.764	281.759	8,6
3. Italien	616.282	366.484	249.798	8,4
4. Griechenland	362.708	198.945	163.763	5,0
5. Polen	310.432	156.278	154.154	4,2
6. Kroatien	223.819	114.701	109.118	3,1
7. Österreich	188.957	102.827	86.130	2,6
8. Bosnien u. Herzegowina	159.042	82.611	76.431	2,2
9. Portugal	132.625	74.655	57.970	1,8
10. Spanien	128.713	67.011	61.702	1,8
11. Vereinigtes Königreich	115.167	69.061	46.106	1,6
12. Vereinigte Staaten	113.528	65.117	48.411	1,6
13. Niederlande	112.362	61.239	51.123	1,5

Staatsangehörigkeit	Ausländer im Bundesgebiet			
	insgesamt	männlich	weiblich	%
14. Frankreich	111.347	51.747	59.600	1,5
15. Iran. Islam. Republik	98.555	58.069	40.486	1,4
16. Rumänien	88.102	45.603	42.499	1,2
17. Vietnam	85.910	46.351	39.559	1,2
18. Marokko	79.444	48.095	31.349	1,1
19. Afghanistan	71.662	39.766	31.896	1,0
20. Ungarn	55.978	35.004	20.974	0,8
21. Libanon	49.109	28.868	20.241	0,7

Quelle: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002b: 425

### 2.1.3. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

Im Schuljahr 2001/02 waren insgesamt 955.600 ausländische Schülerinnen und Schüler in den Schularten des allgemeinbildenden Schulwesens in Deutschland vertreten. Die größte Gruppe unter ihnen besaß die türkische Staatsangehörigkeit (414.595 Schülerinnen und Schüler; 43,6%); die zweitgrößte „Gruppe“ stellten mit 150.472 (15,7%) diejenigen mit einer Staatsangehörigkeit der EU (vgl. Statistisches Bundesamt online, <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab14.htm>). Die Information über den Ausländeranteil ist zur Frage des Migrationshintergrundes von Kindern und Jugendlichen in deutschen Schulen jedoch wenig aussagekräftig; dies wurde in Kapitel I.1 schon angesprochen und soll hier noch einmal durch die folgende Gegenüberstellung illustriert werden.

Tabelle 4: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in verschiedenen Ländern Europas

Land	Ausländeranteil in der Bevölkerung in % <sup>1</sup>	Ein Elternteil nicht im Testland geboren <sup>2</sup> in %	Beide Eltern nicht im Testland geboren in %	Familiensprache ist nicht Testsprache in %	Position in PISA bei Lesekompetenz von 32 Staaten	Position in IGLU beim Lesen von 35 Staaten
Portugal	1,6	10,0	3,1	1,5	26	-----
G-Britannien	3,5	18,6	9,2	4,1	7	3 (Schottld16)
Niederlande	5,1	18,1	11,8	6,3	-----	2
Schweden	5,8	21,4	10,5	6,7	9	1
Frankreich	6,3	25,1	12,0	4,0	14	18
Deutschland	8,9	21,8	15,3	7,9	21	11

<sup>1</sup> 1997 nach AID Heft 3/97, S. 10f

<sup>2</sup> 2000 nach Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 349

Land	Ausländeranteil in der Bevölkerung in % <sup>1</sup>	Ein Elternteil nicht im Testland geboren <sup>2</sup> in %	Beide Eltern nicht im Testland geboren in %	Familiensprache ist nicht Testsprache in %	Position in PISA bei Lesekompetenz von 32 Staaten	Position in IGLU beim Lesen von 35 Staaten
Belgien	9,1	23,7	12,0	4,9	11	-----
Luxemburg	31,8	49,1	34,2	18,3	29	-----

Zusammengestellt aus: AID Heft 3/97: 10f und Deutsches PISA-Konsortium 2001: 349

Die in diese Tabelle aufgenommenen Staaten wurden aus den an der PISA-Studie beteiligten gewählt. Die Darstellung illustriert, dass der Anteil derjenigen, denen ein Migrationshintergrund zugesprochen wird, sich je nach zugrundegelegtem Kriterium verändert. Illustriert wird zugleich, dass der relative Anteil der Zuwanderer an der Schülerschaft in einem Staat nicht dafür ausschlaggebend ist, wie erfolgreich diese Kinder und Jugendlichen im Bildungssystem sind.

#### 2.1.4. Altersaufbau der ausländischen Bevölkerung

Von besonderer bildungspolitischer Bedeutung ist der Altersaufbau der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Die zugewanderte Wohnbevölkerung ist insgesamt deutlich jünger als die altansässige. Dies ist einerseits dadurch bedingt, dass eine Migration meist in jüngerem Lebensalter erfolgt. Zum anderen ist – ungeachtet einer allmählichen Angleichung an die altansässige Bevölkerung – die Fertilität in Zuwandererfamilien nach wie vor höher als in deutschen Familien. So hatten Frauen griechischer Nationalität 1999 durchschnittlich 2,23 Kinder (1991: 2,86), türkische Frauen 2,61 (2,67), italienische 2,60 (2,59) und Frauen mit Staatsangehörigkeiten des ehemaligen Jugoslawien 2,20 Kinder (1,73). Frauen deutscher Nationalität hatten hingegen durchschnittlich 1,73 Kinder (1,70) (vgl. Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung, 2001: 4). Im Jahr 2000 betrug der Anteil der unter 18-Jährigen bei Deutschen 18,5%, bei Ausländern 20,0%. 63,7% der Deutschen waren zwischen 18 und 65 Jahre alt, während der Anteil der entsprechenden Altersgruppe bei Ausländern 74,9% betrug. 17,8% der Deutschen, aber lediglich 5,1% der Ausländer waren älter als 65 Jahre (vgl. Bericht der Ausländerbeauftragten 2002: 295). 1999 lebten 19,5 Mio. Ehepaare in der Bundesrepublik. Bei 1,3 Mio. Paaren (6,7%) waren beide Partner Ausländer; verzeichnet wurden ferner 742.000 binationale Ehepaare. Während in etwa 50% der Haushalte von deutschen Ehepaaren Kinder lebten, betrug der Anteil bei binationalen Paaren ca. 60% und bei ausländischen Ehepaaren fast 75% (vgl. Bericht der Ausländerbeauftragten 2002: 298).

#### 2.1.5. Erwartbare Entwicklung der Zuwanderung

Zu erwarten ist, dass die Zuwanderung nach Deutschland künftig zunimmt; dafür sprechen einhellig sämtliche vorliegenden Prognosen, wiewohl sie sich je nach zugrunde liegender Modellierung in der Vorhersage konkreter Werte deutlich unterscheiden. Für eine wachsende Zuwanderung sprechen verschiedene Faktoren (vgl. zum Folgenden: Bade/Münz 2002; Bericht der Unabhängigen Kommission Zuwanderung 2001; Deutscher Bundestag 2002; Laczó et al. 2002; Birg 2003).

Selbst wenn, was sich derzeit abzeichnet, ein Zuwanderungsgesetz nur in sehr begrenztem Umfang Neuzuwanderung vorsehen wird, werden andere Entwicklungen – in der absehbaren Zeit vor allem die Erweiterung der Europäischen Union – zusätzliche Zuwanderung auslösen. Ferner ist absehbar, dass demografische Trends sowie Entwicklungen des Arbeitsmarktes auch langfristig politische Aktivitäten nach sich ziehen werden, durch die Deutschland für weitere Zuwanderung attraktiv wird. Dies gilt nicht zuletzt für ostdeutsche Bundesländer, die ein hohe Maß an Abwanderung ihrer altansässigen Bevölkerung verzeichnen.

Zu den demografischen Trends, die der Erwartung einer dauerhaft notwendigen und verstärkten Zuwanderung zugrunde liegen, gehört der Geburtenrückgang, verbunden mit einer enormen Erhöhung der Lebenserwartung. Zugleich vergrößert sich der Abstand der Generationen, da das Erstgeburtsalter steigt. Dieselbe Entwicklung ist in ganz Europa zu beobachten. Zur Illustration wird in Tabelle 5 die Vorausschätzung des Statistischen Bundesamtes wiedergegeben, die sich auf einen moderaten langfristigen Zuwanderungssaldo von 200.000 Personen jährlich stützt:

Tabelle 5: Bevölkerung in Deutschland nach Altersgruppen  
 9. Koordinierte Bevölkerungsvorausberechnung  
 Variante 2 (langfristiger Zuwanderungssaldo 200 000 Personen im Jahr)  
 In 1 000 Personen

Alter von... bis unter... Jahren	1.1. des Jahres					
	2000	2010	2020	2030	2040	2050
unter 20	17.487 (21,3%)	15.474	14.103	13.430	12.388	11.462 (16,2%)
20 – 30	9.640	9.711	9.070	7.923	7.639	7.224
30 – 50	25.968	24.195	20.596	20.159	18.339	16.911
50 – 65	15.554	15.756	19.343	16.443	14.716	14.591
20 – 65 zusammen	51.162 (62,4%)	49.662	49.010	44.533	40.693	38.726 (55,0%)
65 und mehr	13.336 (16,3%)	16.362	17.226	20.014	21.464	20.193 (28,8%)
Insgesamt	81.985	81.497	80.339	77.977	74.546	70.381

Quelle: Statistisches Bundesamt 2000; Stand: Juli 2000

Nach Nauck (2003) sind die beiden folgenden Aspekte von besonderem Einfluss auf die Erwartung künftiger Migrationen: Zum einen werden – was schon im gesamten 20. Jahrhundert der Fall ist – regelmäßig weniger Mädchen geboren als Jungen; zur Zeit verzeichnet jede Generation etwa ein Drittel weniger Mädchen, als zur Bestandserhaltung der Bevölkerung notwendig wären. Einen bedeutenden Motor für Migration stellt daher wahrscheinlich die Partnerschafts- bzw. Heiratsmigration dar: Ein wachsender Teil der jungen Männer – unabhängig von der eigenen Herkunft – wird sich wahrscheinlich Lebenspartnerinnen im Ausland suchen. Zum anderen entsteht durch die zunehmende Alterung der Bevölkerung ein wachsender Zusatzbedarf an jüngeren Menschen, die Dienstleistungen erbringen – nicht zuletzt: spezielle Dienste für die Älteren, wie etwa Versorgung und Pflege. Dieser Bedarf kann – bei gleichzeitigem Geburtenrückgang sowie der Vergrößerung der Generationenabstände – nur durch Zuwanderung aus dem Ausland gedeckt werden: Der Bedarf an persönlichen Dienstleistun-

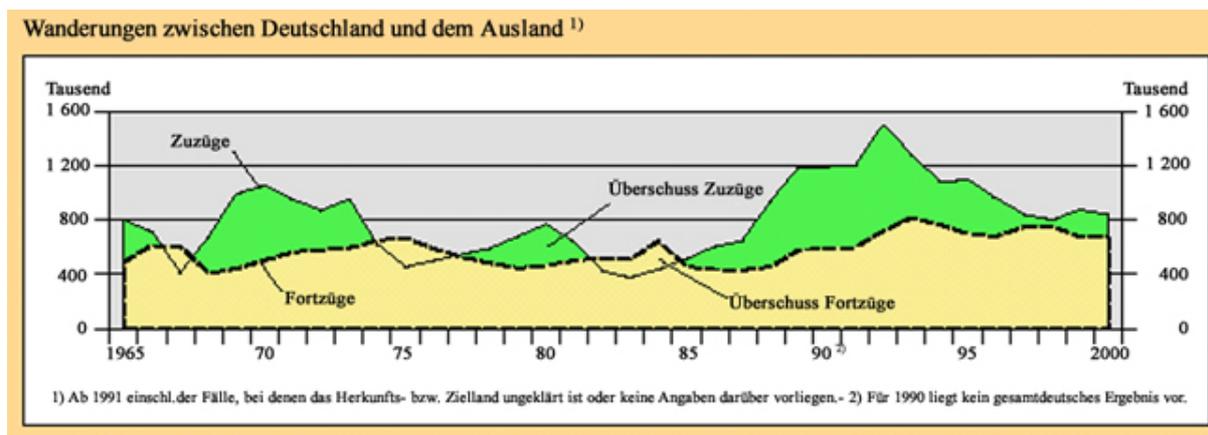
gen muss vor Ort befriedigt werden; die Leistungserbringung kann nicht, wie bei der Güterproduktion, ins Ausland verlagert werden.

Beide Tendenzen werden, so Nauck (2003), dazu führen, dass eine zunehmende Nachfrage nach Migrantinnen gegeben sein wird; ferner wird es zur weiteren Zuwanderung von gering entlohntem Personal – etwa für den Pflegesektor – kommen. Deshalb ist mit hoher Wahrscheinlichkeit auch weiterhin damit zu rechnen, dass ein beträchtlicher Teil der Zugewanderten in eher prekären sozialen und ökonomischen Verhältnissen leben wird. Die Kinder dieser Zuwanderer werden also voraussichtlich nicht unter Lebensumständen aufwachsen, die eine Bildungskarriere begünstigen.

### 2.1.6. Zu- und Abwanderung: „turnover“ der Migrationspopulation in Deutschland

Migrationsgeschehen beinhaltet stets Zu- und Abwanderung. Dies wird an Daten zur Wanderungsbilanz deutlich:

Abbildung 2:



Quelle: Statistisches Bundesamt Deutschland 2002b: 77

Nach den Daten des Statistischen Bundesamtes ist im Jahr 2002 der Zuwanderungsüberschuss gegenüber dem Vorjahr um ca. 14 Prozent gesunken. Deutschland wird also regelmäßig von einer großen Zahl von Menschen verlassen, bei denen es sich, wie bei Migrationen insgesamt üblich, überproportional um junge und besserqualifizierte Menschen handelt. Zugleich nimmt in den letzten Jahren die Zahl der Neuzuwandernden regelmäßig ab (vgl. Statistisches Bundesamt 2002b: 79).

Diese Entwicklungen zeigen, dass mit einer anhaltenden Fluktuation unter den Zugewanderten zu rechnen ist. Mitverantwortlich hierfür ist aus der Sicht von Experten (so z.B. Nauck, 2003; Rat für Migration 2001; Bundesministerium des Inneren 2001: 13f.), dass Deutschland – anders als andere europäische und überseeische Zuwanderungsregionen – in der Vergangenheit keine systematische Integrationspolitik etabliert hat, sondern hauptsächlich mit Einzelmaßnahmen auf die Entwicklung von Zuwanderung reagiert. Unter den Gewanderten besteht daher eine starke Tendenz, das Land wieder zu verlassen – nicht selten nach Durchlaufen des hiesigen Bildungssystems einschließlich einer Ausbildung.

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts bis gegen Ende der 1990er Jahre stehen den ca. 24 Millionen Zuzügen nach Deutschland etwa 17 Millionen Fortzüge gegenüber. Deutschland besitzt den höchsten „turnover“ der Migrantenpopulation unter allen „klassischen“ und neuen Zuwande-

rungsländern. Wir haben es daher mit einer hochgradig fluktuierenden Bevölkerungsgruppe zu tun, mit der Folge, dass immer wieder neue Integrationsanstrengungen gemacht werden müssen. Auch wenn der jährliche Wanderungssaldo relativ niedrig ist, muss Jahr für Jahr eine beträchtliche Zahl Zuwandernder neu integriert werden. Zudem ist die Attraktivität Deutschlands für besser qualifizierte Zuwanderer, wie sich z.B. in Untersuchungen der OECD zeigt, geringer als in vergleichbaren Staaten. Hierfür wird unter anderem die schwächere Versorgung mit Integrations-Infrastruktur verantwortlich gemacht. Für besserqualifizierte Migrationswillige ist nicht zuletzt das Bildungssystem ihres Ziellandes ein wichtiger Gesichtspunkt (vgl. Laczó 2001).

## **2.2. Konsequenzen für das Bildungssystem und Szenarien der Zuwanderung**

Die geschilderte Lage und absehbare Entwicklung beinhalten für die Bildungspolitik und den pädagogischen Handlungsraum besondere Herausforderungen. Die Teile der Bevölkerung, die einen Migrationshintergrund besitzen, sind in erheblichem Maße in einem Lebensalter, in dem sie zur Klientel des Bildungsbereichs (einschließlich der Kinder- und Jugendhilfe) gehören. Zu rechnen ist ferner auch langfristig mit neu zuwandernden Vätern oder Müttern. Die „klassische“ Sicht auf Migrationsprozesse, dass man es regelhaft mit sich allmählich „eingliedernden“, dauerhaft ansässigen Bevölkerungsgruppen zu tun habe, so dass man ab etwa der „dritten Generation“ damit rechnen könne, dass ein Anpassungsprozess weitgehend vollzogen sei, trifft auf die heutige Lage kaum mehr zu und ist auch für die Zukunft nicht zu erwarten. Analoges gilt für die mitgebrachten Sprachen der Zuwandernden: sie behalten ihre Vitalität über die Generationen hinweg; hierauf gehen wir in weiteren Kapiteln dieses Gutachtens noch genauer ein.

Im Bildungssystem kann aufgrund dieser Entwicklungen auch auf längere Sicht nicht damit gerechnet werden, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich zu einer „homogeneren“, der altansässigen Bevölkerung im Hinblick auf Lebenslagen und Bildungsvoraussetzungen ähnlicher werdenden Gruppe entwickeln – und dies ungeachtet des Umstands, dass eine zunehmende Zahl von Kindern, in deren Familien ein Migrationshintergrund gegeben ist, in Deutschland geboren wird und hier aufwächst. Vielmehr muss man davon ausgehen, dass die Heterogenität der Lebenslagen sowie der sprachlichen und kulturellen Erfahrungen, die bei den Kindern und Jugendlichen anzutreffen sind, nicht abnehmen wird.

Für die Institutionen der Bildung und Erziehung hat dies zur Konsequenz, dass es als Daueraufgabe anzusehen ist, auf die besonderen Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu reagieren. Eine weitere Konsequenz ist es, dass ebenso dauerhaft die Notwendigkeit bestehen wird, Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse individuell zu ermitteln: Zuverlässige Voraussagen darüber, wie sich die bildungsrelevanten Lebensbedingungen, Kenntnisse und Erfahrungen dieses Teils der Schülerschaft in Deutschland entwickeln werden, können nicht gemacht werden.

### **2.2.1. Entwicklung der Lebenswelten zugewanderter Familien und „Transmigration“**

Gestützt wird diese Auffassung durch ein weiteres Geschehen, das die heutigen und künftigen Migrationen von den vergangenen unterscheidet. Es ist in vielen Migrantengruppen eine weit höhere Vitalität der Traditionen und der mitgebrachten Sprachen zu beobachten, als dies in der Vergangenheit üblich war. Dafür sorgt vor allem die zunehmende Tendenz zur „Transmigration“ (vgl. Pries 1997; dens. 2000; siehe auch die entsprechenden Erläuterungen

im 6. Familienbericht der Bundesregierung, Deutscher Bundestag 2000). Hierunter versteht man temporäre Migrationen oder Pendelmigrationen zwischen mehreren Ländern, z.B. dem Aufnahme- und Herkunftsland. Insbesondere die EU-Freizügigkeit, aber auch die zunehmende Einbürgerung ermöglicht Migrantinnen und Migranten ein freies Kommen und Gehen zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland sowie evtl. weiteren Staaten. Zwischen den Zielen der Transmigration bilden sich Grenzen übergreifende Strukturen und Netzwerke, über die ein Kreislauf von Informationen, Gütern und Menschen zustande kommt. Zu diesen Entwicklungen gehört z.B. das Entstehen von Geschäftsbeziehungen innerhalb der eigenen ethnischen Nischenökonomie, womit nicht selten verbunden ist, dass – mehr oder weniger sichere und qualifizierte – Arbeitsplätze für die nachwachsende Generation geschaffen werden.

Herkunfts- und Ankunfts-kontext stehen sich hier nicht als Gegensätze gegenüber, sondern werden zu etwas Neuem verbunden. Transmigranten und -migrantinnen verfügen demzufolge über eine Alltagswelt und lebensweltliche Praktiken, die sich nicht eindeutig auf ein Land, eine Kultur oder eine Sprache festlegen lassen. Vielmehr ist ihre Alltagswelt – wenn man sie sich räumlich vorstellen will – nationalstaatliche Grenzen übergreifend angelegt; sie wird als „transnationaler sozialer Raum“ bezeichnet. In „transnationalen Räumen“ bewegen sich Menschen, aber ebenso Kapital und Waren, Informationen, Ideen, kulturelle Praktiken. Eine empirische Studie dieser Entwicklung anhand der von italienischen *community* in Berlin nachgezeichnet (vgl. Haug/ Pichler 1999). Sie zeigt, dass Existenzgründungen in transnationalen ökonomischen Transaktionen vollzogen werden – so stammten das Kapital für ein neues Restaurant und die Inneneinrichtung aus Italien, ebenso wie die Waren, die im Restaurant verarbeitet wurden –, und sie werden begleitet von Aktivitäten mit kulturellem Charakter und der sozialen Vernetzung in informellen oder formellen Gruppierungen – so wurden Ausstellungen italienischer Künstler in dem Restaurant vorgestellt, und es entwickelte sich ein Kreis kunstinteressierter Stammkunden, die ihrerseits weitere künstlerische Aktivitäten initiierten. Solche Entwicklungen führen zu neuen Praktiken und Orientierungen nicht allein in der *community* der Zugewanderten, sondern schließen auch Angehörige der altansässigen Bevölkerung ein.

Zwar handelt es sich bei „Transmigration“ keineswegs um ein neues Phänomen. Immer schon haben Migranten versucht, Kontakte zur Region und den Menschen der Herkunft aufrechtzuerhalten. Die neuen Möglichkeiten der technischen Kommunikation aber und die modernen Verkehrsmittel haben dafür gesorgt, dass die Intensität der Möglichkeiten, den Kontakt mit den Menschen oder Institutionen der Herkunft zu pflegen, sich rasant weiterentwickelt haben. Für das Aufwachsen und für die Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist es besonders relevant, dass sich durch diese Umstände neue Lebensperspektiven ergeben. Neuere Untersuchungen von Zukunftsvorstellungen Jugendlicher an der Schwelle zum Beruf zeigen solche Perspektiven: Jugendliche mit Migrationshintergrund beziehen die Möglichkeit eines mobilen Lebens in ihre Berufswünsche und -orientierungen ein (vgl. z.B. Fürstenau 2003; Deutsche Shell 2000). Dabei gehört die Frage, ob und auf welche Weise ihre familiensprachlichen Kompetenzen und die kulturellen Erfahrungen zum Wettbewerbsvorteil bei der Berufseinmündung werden können, zum Kalkül. Ihre Überlegungen zur Realisierung von Berufswünschen beziehen sich nicht allein auf die Verwertbarkeit in Deutschland, sondern auch auf eine – vielleicht vorübergehende – berufliche Existenz im Land der Herkunft der Familie oder in anderen Ländern, in denen sie vielleicht Verwandte oder Bekannte haben und sich so in ein Migrantennetzwerk begeben könnten. Ausbildungsangebote wie die sog. binationalen Berufsausbildungen, die es – initiiert vom Institut der Deutschen Wirtschaft – in einigen deutschen Regionen als Modelle gibt, haben auf solche Zukunftsvorstellungen reagiert.

Diese Jugendlichen sind ein sprechendes Beispiel dafür, dass Integration in die aufnehmende Gesellschaft und das gleichzeitige Offenhalten einer Rückkehrperspektive, einer Pendlerperspektive oder die Perspektive der Weiterwanderung in ein anderes Land keineswegs unvereinbare Gegensätze sein müssen. Vielmehr sind dies Ausdrucksformen einer veränderten Lebenswirklichkeit für eine wachsende Zahl von jungen Menschen – auch, wie die Wanderungsbilanzen zeigen, aus altansässigen deutschen Familien. Diese Wirklichkeit sorgt dafür, dass die Vitalität von kulturellen Traditionen, insbesondere den mitgebrachten Sprachen, unter den Zugewanderten hierzulande nicht geringer wird – schließlich sind sie die privilegierten Verständigungsmittel in einer solchen Lebenslage.

Für die Kinder und Jugendlichen aus zugewanderten Familien ist also das „Hiersein“ kein fraglos gegebenes Faktum, auch wenn sie sich ein Leben in Deutschland wünschen. Und die Option darauf, ein Leben anderswo zu führen, gehört für sehr viele von ihnen ganz selbstverständlich zu den Zukunftsentwürfen. Es wächst hier eine Bevölkerungsgruppe heran, die in hohem Maße die Bereitschaft zur – nicht nur räumlichen – Mobilität entwickelt, die aus gesamtgesellschaftlicher Sicht für eine gedeihliche Entwicklung in Deutschland, auch in ökonomischer Hinsicht, sehr bedeutsam sein kann.

### **2.2.2. Zusammenfassung**

Aus den dargestellten Entwicklungen lassen sich Schlussfolgerungen ziehen, die bei der Gestaltung einer BLK-Initiative zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund berücksichtigt werden sollten:

Es ist mittel- und langfristig mit weiterer Zuwanderung zu rechnen, so dass Maßnahmen, die sich systematisch auf die Ersteingliederung richten, aufrechtzuerhalten bzw. zu etablieren sind. Hierbei geht es nicht allein um Maßnahmen für Kinder und Jugendliche als Adressaten, sondern auch um solche für neuzuwandernde Elternteile; den Annahmen Naucks folgend, wird es sich hierbei insbesondere um Frauen handeln. In einigen Regionen Deutschlands liegen bereits Erfahrungen mit Fördermaßnahmen für Kinder vor, die die Eltern – vor allem Mütter – einbeziehen.

Es ist mittel- und langfristig damit zu rechnen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch dann, wenn sie in Deutschland geboren sind oder hier aufwachsen – starke Bindungen an die mitgebrachten Sprachen und kulturellen Traditionen der Herkunft ihrer Familien besitzen und behalten. Dies beeinflusst die sprachlichen Voraussetzungen und andere Kenntnisse und Erfahrungen, die sie in den Bildungsweg einbringen.

Freilich wird sich diese allgemeine Lage regional sehr unterschiedlich konkretisieren. Bereits bekannt und auch künftig zu erwarten sind etwa folgende Szenarien, die an die Institutionen der Bildung und Erziehung sehr unterschiedliche Herausforderungen stellen:

### **2.2.3. Großstadt-Lage**

Der Hauptanteil künftiger Migrationen wird sich weiterhin auf städtische Konglomerate konzentrieren. Hier wird sich die auch jetzt bereits beobachtbare Situation weiterentwickeln, dass es Wohngebiete mit einer hohen Konzentration von Zuwanderern gibt. Zugleich ist zu beobachten, dass es kaum Wohngebiete ohne Zuwanderung gibt; Konzentration in einigen Bereichen und Verbreitung der Zuwanderung über ein gesamtes Stadtgebiet sind also einander komplementär. Charakteristisch für Großstadt-Lagen ist überdies, dass zwar durchaus Regionen mit einer relativen Konzentration der Zuwanderer einer Herkunft zu finden sind. Dennoch streut die zugewanderte Wohnbevölkerung auch in solchen Quartieren zumeist über

sehr viele Herkunftsregionen. Ein Beispiel für Zuwanderung dieses Typs ist Hamburg mit einem Ausländeranteil an der Wohnbevölkerung von 16%. Die beiden nachstehenden Grafiken illustrieren am Beispiel der Freien und Hansestadt Hamburg diese Lage und ihre Entwicklung über die letzten Jahrzehnte:

Abbildung 3: Anteil der Ausländer an den Einwohnern in den Ortsteilen Hamburgs am 20.09.1979



Abbildung 4: Anteil der Ausländer an den Einwohnern in den Ortsteilen Hamburgs am 31.12.1999



Karten: Projekt Integration.

Karte aus Abb. 3 erstellt nach: Bernd-Uwe Loll (1982): Zur Assimilation von Ausländern in Hamburg und Stuttgart. In: Statistisches Landesamt Hamburg (Hg.): Hamburg in Zahlen, Bd. 9: 286

Karte aus Abb. 4 erstellt nach eigenen Berechnungen auf Basis der Melderegisterdaten, Statistisches Landesamt Hamburg

Basis beider Darstellungen: Digitale Stadtkarte von Hamburg. Vervielfältigt mit Erlaubnis des Amtes für Geoinformation und Vermessung Hamburg, AZ 622.687 GV43 2000-300-248

Der Anteil der 15-Jährigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Hamburger Schulbevölkerung beträgt demgegenüber nach den Daten der PISA-Studie ca. 39%. In nur 2% der Hamburger Schulen sind keine Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vertreten. Die Schülerinnen und Schüler in Hamburger Grundschulen sprechen ca. 100 verschiedene Familiensprachen außer Deutsch (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yaşmur Hg. 2003). Für die Bildungsplanung bedeutsam ist es, dass ca. 93% der zweisprachigen Grundschulkindern in Hamburg zu Hause eine der 20 am häufigsten genannten Sprachen sprechen (ebd.). Ein Sprachlernangebot in diesen 20 Sprachen könnte – je nach Schülerzusammensetzung – teilweise dezentral, teilweise aber auch zentral errichtet werden, wie dies etwa in den Niederlanden oder Schweden der Fall ist.

Für die Institutionen der Bildung stellt sich in Metropolen die Herausforderung, mit einem Höchstmaß an sprachlicher, kultureller und sozialer Heterogenität zurechtzukommen zu müssen.

#### **2.2.4. Ländliche Lage mit geringer Zuwanderung**

Demgegenüber ist bereits heute der Fall gegeben und auch künftig zu erwarten, dass in vielen ländlichen Regionen eine sehr moderate Zuwanderung erfolgt. Hier stellt sich also nicht die Aufgabe der Integration einer großen Zahl von Migranten bzw. von Schülerinnen und Schülern mit sehr heterogenem Migrationshintergrund. Vielmehr besteht hier die Herausforderung darin, Integrationsangebote zu entwickeln, die bei geringer Zuwanderung einerseits funktional, andererseits aber auch erreichbar sind. International können Modelle, mit denen auf diese Herausforderung reagiert wurde, z.B. in Schweden, vor allem aber in Finnland beobachtet werden. Hier wird zum Beispiel verstärkt von den Möglichkeiten des Gebrauch gemacht, die durch elektronische Informations- und Kommunikationsplattformen für den Fernunterricht zur Verfügung stehen, ergänzt um flexible Präsenzphasen, zu denen ggf. Lehrkräfte anreisen.

#### **2.2.5. Ländliche oder städtische Lage mit hoher Konzentration von Zuwanderern einer Herkunft**

In ländlichen Regionen kann sich aber auch das Problem stellen, dass eine hohe Konzentration von Zuwanderern gegeben ist. Vielfach existieren gerade in ländlichen Regionen große Erstaufnahmeeinrichtungen für Neuzuwandernde. Diese stellen eine besondere Herausforderung für die Integration dar, weil in der Regel wenig Sozial- und Sprachkontakt mit der deutschsprachigen Umgebung besteht. Besonders prekär wird die Lage, wenn neuzugewanderte Kinder oder Jugendliche über längere Zeit nicht zur Schule gehen, etwa weil sie nicht der Schulpflicht unterliegen.

Ein solches Szenario finden wir beispielsweise in einigen Regionen Niedersachsens und anderer Flächenländer, aber auch in städtischen Wohnquartieren. Hierbei handelt es sich um die konzentrierte Niederlassung von Zuwanderern einer Herkunftsregion. Zwar kann in der Bundesrepublik Deutschland von einer „Ghettobildung“ oder dem Entstehen monoethnischer Wohnquartiere nicht die Rede sein; dennoch resultieren solche Konzentrationen aus Zuweisungsstrategien, etwa von öffentlich gefördertem Wohnraum. In solchen Regionen sind verstärkt Maßnahmen erforderlich, mit denen Abschottungstendenzen der Bevölkerungsgruppen voneinander vermieden werden können. Zugleich bieten solche Lagen gute Ansatzpunkte für pädagogische Arbeit und Förderung, wenn die existierenden, oft dichten Netzwerke im Migrationsmilieu einbezogen werden.

Für eine Initiative der BLK eröffnen sich durch die in diesem Kapitel geschilderten Entwicklungen und Tendenzen folgende Perspektiven:

Es ist davon auszugehen, dass Integration und die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache zu den Daueraufgaben im deutschen Bildungssystem gehören werden.

Es sollte – beispielsweise durch eine entsprechende Öffentlichkeitsarbeit, etwa die Präsentation erfolgreicher Modelle – darauf hingewirkt werden, dass die familiensprachlichen und kulturellen Erfahrungen der Kinder mit Migrationshintergrund nicht nur in den Institutionen der Bildung und Erziehung, sondern auch in der breiten Bevölkerung als spezifische individuelle und gesellschaftliche Ressource angesehen werden,

Ein Innovationsprogramm sollte die Entwicklung, Erprobung und Evaluation flexibler, der jeweiligen regionalen Lage entsprechender Modelle der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ermöglichen.

Diese Gesichtspunkte werden in den folgenden Kapiteln noch genauer beleuchtet und in ihren Konsequenzen für das deutsche Bildungssystem – den Elementarbereich, die Schule, die Einrichtungen der außerschulischen Bildung sowie die Qualifikation des pädagogischen Personals – weiter entfaltet.

### **3. Besondere Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Es ist aus den im zweiten Kapitel dargelegten Gründen auch auf längere Sicht damit zu rechnen, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besondere Sozialisationserfahrungen und Bildungsvoraussetzungen in die Institutionen der Bildung in Deutschland mitbringen – sei dies der Elementarbereich und der Bereich der außerschulischen Bildung, also Teile des Angebots der Kinder- und Jugendhilfe, oder sei es die öffentliche Schule.

Einige rechtliche Rahmenbedingungen für die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden nachfolgend vorgestellt. Von besonderer Bedeutung für den Bildungserfolg sind die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen; auf diese gehen wir daher ausführlicher ein. Andere bildungsrelevante Merkmale der Lebenslage ergeben sich durch die Mobilität der zugewanderten Familien. Insbesondere im Falle eines Aufwachsens im Kontext von Transmigration ist damit zu rechnen, dass Kinder und Jugendliche zwar ihren überwiegenden Lebensmittelpunkt in Deutschland haben, aber gleichwohl Phasen ihres Lebens, mehr oder weniger regelmäßig, im Land der Herkunft ihrer Familie verbringen. Diesem Aspekt ist ein weiterer Abschnitt dieses Kapitels gewidmet. Anschließend werden andere bildungsrelevante Konsequenzen der besonderen Lebenslage zugewanderter Familien und ihrer Einbindung in *communities* der Herkunft beleuchtet. Ein weiteres Feld besonderer Bildungsvoraussetzungen liegt in der weltanschaulichen Orientierung von Familien mit Migrationshintergrund bzw. ihren religiösen Bindungen. In Deutschland ist zwar nach wie vor eine christliche Orientierung am weitesten verbreitet, aber zugleich eine Vielfalt anderer Religionen und Weltanschauungen insbesondere in Familien mit Migrationshintergrund vertreten. Über die bildungsrelevanten Konsequenzen der nichtchristlichen Orientierungen liegt wenig Forschung vor; die Essenz der vorhandenen Informationen wird im fünften Abschnitt dieses Kapitels behandelt. Abschließend stellen wir einige Überlegungen zu den Anforderungen vor, die sich durch die besonderen Bildungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an ein Innovationsprogramm stellen.

#### **3.1. Die rechtliche Situation als Rahmenbedingung für die Bildungssituation**

Die PISA- und die IGLU-Studie haben gezeigt, dass ein großer Teil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, also dem Ausländerrecht unterliegt. Der überwiegende Teil besitzt einen ausländerrechtlichen Status, der Anwesenheit auf Dauer sichert. Auch die Eltern haben häufig einen so gesicherten Aufenthaltsstatus. Seit dem In-Kraft-Treten des neuen Staatsangehörigkeitsgesetzes am 1. 1. 2000 haben ca. 40 Prozent neugeborener Kinder ausländischer Eltern nach dem *ius soli* neben der ihrer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten. Die ausländerrechtliche Situation beeinträchtigt die Bildungsbeteiligung dieser Kinder mit einem gesicherten Aufenthaltsrecht nicht, denn grundsätzlich wird in allen Bundesländern davon ausgegangen, dass die Schulpflicht für alle Schülerinnen und Schüler gilt, die im jeweiligen Land Wohnung und gewöhnlichen Aufenthalt haben.

Anders sieht es bei Kindern und Jugendlichen aus, die einen ungesicherten Aufenthaltsstatus (Aufenthaltsgestattung, -befugnis, Duldung) besitzen. Sie können von rechtlichen Restriktionen betroffen sein, die ihnen Bildungschancen verwehren. Diese ergeben sich aus dem Asylrecht, dem Ausländerrecht und dem Arbeitsrecht. Immer mehr Bundesländer sind aber dazu übergegangen, auch Kinder mit einem ungesicherten Status in die Schulpflicht einzubeziehen (zuletzt Hamburg und Bayern); mindestens wird ihnen ein Recht auf Unterricht gewährt.

Ungelöst ist hingegen das Problem, wie Kinder, die selbst bzw. deren Eltern keinen Aufenthaltsstatus besitzen, Zugang zur Schule und Bildung bekommen können. Da sie nicht gemeldet sind, können sie nicht ordnungsgemäß an den Schulen angemeldet und dort aufgenommen werden. Solche Eltern fürchten, bei einer Anmeldung von den Behörden erfasst und ggf. in die Gebietskörperschaft gebracht zu werden, wo sie sich während bzw. nach Beendigung des Asylverfahrens aufhalten müssten, oder zwangsweise ins Ausland abgeschoben zu werden. Die Unabhängige Kommission „Zuwanderung“, die Deutsche Bischofskonferenz und die Ausländerbeauftragten des Bundes und der Länder haben mehrfach politische, gesetzgeberische und administrative Maßnahmen für die Durchsetzung eines Anspruchs auf Schulbesuch auch für solche Kinder gefordert, die sich im illegalen Aufenthalt befinden. Eine Lösung wurde aber bisher nicht gefunden.

Eigens zu betrachten ist die Situation der über 16-Jährigen Jugendlichen im allgemeinbildenden und im berufsbildenden Bereich, soweit sie als Flüchtlinge einen ungesicherten Aufenthaltsstatus haben (Neumann/Niedrig/Schroeder/Seukwa 2003). Diese Jugendlichen, die nach dem Ausländerrecht und im Asylverfahren wie Erwachsene behandelt werden, sind besonders dann in ihren Bildungsverläufen beeinträchtigt, wenn sie ohne Begleitung von Eltern oder Verwandten geflüchtet sind. Die psychische Belastung des Asylverfahrens, die häufig sehr kurz befristeten Duldungen und die allgemeine Unsicherheit der Zukunft beeinträchtigen den Schulbesuch – wenn er ermöglicht wurde – erheblich und führen zu einer Verkürzung der Bildungszeit, die ihnen verbleibt. Einander entgegenstehende Regelungen in Bezug auf die finanzielle Versorgung der Jugendlichen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG) bzw. Bundessozialhilfegesetz (BSHG) und dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) bzw. Arbeitsförderungsgesetzes (SGB III) können verhindern, dass Jugendliche an einem Bildungsangebot teilnehmen können.

Seit der Einführung des SGB III können nach Prüfung des Einzelfalls Flüchtlingsjugendliche als "Benachteiligte" nur dann gefördert werden, wenn ein dauerhafter Aufenthaltsstatus vorliegt. § 63 (1) des SGB III fasst hierunter: Kontingentflüchtlinge, Asylberechtigte sowie Konventionsflüchtlinge (Abschiebungsschutz nach § 51 (1) AuslG).

Eine Barriere im Bildungsweg von Flüchtlingsjugendlichen mit dem ausländerrechtlichen Status einer Aufenthaltsgestattung oder Duldung stellen solche rechtlichen Regelungen dar, die ihnen den Zugang zu einer Arbeitserlaubnis versperren. So können sie z.B. ohne Arbeitserlaubnis keinen Ausbildungsvertrag abschließen. Auch Ausbildungs(förder)maßnahmen außerhalb von Schulen setzen den Besitz einer Arbeitserlaubnis voraus. Ob das Arbeitsamt eine Arbeitserlaubnis erteilen kann, hängt wiederum vom Aufenthaltstitel ab bzw. davon, dass die Ausländerbehörden kein Arbeitsverbot erteilt haben.

Die große Mehrheit der Flüchtlingsjugendlichen hat lediglich Zugang zu einer Arbeitserlaubnis (§ 284 (5) SGB III), die im Unterschied zur Arbeitsberechtigung nur den nachrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt erlaubt. Bestimmte Berufe oder Wirtschaftszweige sind unter regionalen Gesichtspunkten von vornherein ausgeschlossen („Positivliste“) oder das Arbeitsamt muss prüfen, ob Bevorrechtigte (Deutsche, EU-Bürger, Ausländer mit bestimmten Status) auf die zu besetzende Stelle zu vermitteln sind. Aufgrund des Ausbildungsstellenmangels ist es aber nur in ganz seltenen Fällen möglich, dem Flüchtlingsjugendlichen eine befristete Arbeitserlaubnis zu erteilen. Auch die Befristung macht es für Ausbildungsbetriebe schwer, solche Jugendlichen einzustellen.

Die folgende Tabelle gibt einen vereinfachten Überblick über den Zusammenhang zwischen dem Aufenthaltsstatus und dem Zugang zu einer Arbeitsgenehmigung.

Tabelle 1: Zusammenhang von Aufenthaltsstatus und Arbeitsgenehmigung

<b>Aufenthaltstitel</b>	<b>Arbeitsgenehmigung</b>
<b>Aufenthalts-gestattung</b> (Asylbewerber)	Seit 1.1.2001: einjährige Wartefrist, dann Arbeitserlaubnis möglich (Arbeitsmarktprüfung und Nachrangigkeitsgebot) .
<b>Duldung</b>	Seit 1.1.2001: einjährige Wartefrist, dann Arbeitserlaubnis möglich (Arbeitsmarktprüfung und Nachrangigkeitsgebot); einschränkende Auflagen durch die Ausländerbehörde möglich und regelmäßig praktiziert: häufig pauschales Verbot.
<b>Aufenthalts-befugnis</b>	Arbeitserlaubnis (d.h. Arbeitsmarktprüfung und Nachrangigkeitsgebot); nach 6-jährigem Aufenthalt in Deutschland (Duldungszeiten werden angerechnet) Arbeitsberechtigung. Konventionsflüchtlinge nach § 51 (1) AuslG haben Anspruch auf eine Arbeitsberechtigung unabhängig von der Aufenthaltsdauer.
<b>Befristete Aufenthaltserlaubnis</b>	Abhängig vom Grund; i.d.R. durch Familie. Wenn Familienmitglied deutsch: Arbeitsberechtigung; ansonsten: Arbeitserlaubnis nach einem Jahr Wartezeit und nach 6-jährigem Aufenthalt in Deutschland Arbeitsberechtigung.
<b>Unbefristete Aufenthaltserlaubnis</b> <b>oder</b> <b>Aufenthaltsberechtigung</b>	Von Genehmigungspflicht befreit, also keine Arbeitsgenehmigung nötig. Asylberechtigte nach Art. 16a (1) GG haben eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis.

Zusammengestellt von Heike Niedrig nach Keßler 1999

### **3.2. Sprachliche Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

Zu den besonderen Bedingungen des Aufwachsens und Lebens in Familien mit Migrationshintergrund gehört es, dass zwei oder mehr Sprachen im Lebensalltag eine Rolle spielen. Wir verwenden im Folgenden den Begriff Zweisprachigkeit, um damit die Sprachsituation des einzelnen Menschen zu kennzeichnen – wohl wissend, dass in Familien mit Migrationshintergrund sehr häufig mehr als zwei Sprachen eine Rolle spielen. Den Begriff Mehrsprachigkeit verwenden wir zur Kennzeichnung der gesellschaftlichen Lage, in der viele verschiedene Sprachen zusammenkommen.

#### **3.2.1. Spracherhalt**

In Bezug auf die Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen ist zu unterscheiden zwischen dem Aufwachsen mit zwei Sprachen von Geburt an und einer Zweisprachigkeit, die in höherem Lebensalter entwickelt wird – also etwa bei Zuwanderung im Schulalter. Der überwiegende Teil der Kinder mit Migrationshintergrund ist in Deutschland geboren oder aufgewachsen. Auch in den PISA-Daten zeigt sich dies: ca. 70% der Getesteten mit Migrationshintergrund hatten den gesamten Bildungsweg in Deutschland durchlaufen.

Die Wahrscheinlichkeit, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auch künftig

mit Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung in den institutionellen Bildungsprozess eintreten werden, ist hoch. Im Kapitel 2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Loyalität gegenüber den mitgebrachten Sprachen der Familien und die Vitalität dieser Sprachen beträchtlich sind. Unterstützt wird die Vitalität der Familiensprachen von Zugewanderten durch viele dafür günstige Begleiterscheinungen: Sie sind beispielsweise in hiesigen Medien präsent, sie werden durch die Verbreitung technischer Kommunikationsmittel und durch die erleichterten Möglichkeiten zur persönlichen Mobilität weiterhin intensiv gebraucht. Ein weiterer bedeutsamer Grund für Sprachloyalität liegt in der Bindung Gewanderter an ihre religiöse Herkunft; aus der „klassischen“ Migrationsforschung in den USA, Kanada und Australien ist die enge Verbindung von Sprache und Religion bekannt (vgl. Fishman 1966).

Bislang liegen nur wenige Untersuchungen darüber vor, welche Sprachen in welchem Ausmaß und mit welcher Vitalität unter Schulkindern in Deutschland konkret vertreten sind. Andere europäische Staaten mit vergleichbarer Migration führen zu dieser Frage seit längerem Erhebungen durch und sie besitzen dadurch verlässlichere Grundlagen für die Sprachplanung, auch für den Bildungsbereich. Entsprechende Untersuchungen hierzulande liegen lediglich aus zwei Großstädten vor: aus Hamburg und Essen. In beiden Fällen wurden alle Grundschul Kinder nach ihrem sprachlichen Hintergrund gefragt. Es stellte sich jeweils heraus, dass ca. 100 verschiedene Sprachen von Schulkindern in die Grundschulen mitgebracht werden (vgl. Fürstenau/ Gogolin/ Yağmur Hg., 2003; Chlosta/ Ostermann/ Schroeder 2003). Ein Ergebnis dieser Studien ist, dass Sprachvitalität nicht unbedingt von der Größe einer Sprachgruppe abhängt. Weitere Faktoren spielen eine Rolle, etwa die regionale Verteilung von Sprechergruppen. In der erwähnten Hamburger Untersuchung stellte sich heraus, dass unter Kindern mit Romanes als Sprache der Familie eine besonders hohe Sprachvitalität gegeben ist. Romanes ist zwar in Deutschland vermutlich eine der kleineren Minderheitensprachen – genaue Zahlen hierüber liegen nicht vor –, gehört aber in Hamburg zu den 20 meistgesprochenen Sprachen (vgl. Fürstenau/Gogolin/Yağmur Hg., 2003: 105ff.).

Früher galt Assimilation an die umgebende Majoritätssprache nach etwa zwei, spätestens drei Generationen als allgemeingültiges Muster der sprachlichen Entwicklung nach einem Migrationsprozess. Dieses Muster hat aufgrund von demografischen, technischen und kulturellen Veränderungen seine Gültigkeit verloren – und zwar weltweit, nicht nur in Deutschland. Es ist langfristig damit zu rechnen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Formen von Zweisprachigkeit aufwachsen und leben. Zugleich aber stehen der Stellenwert und die Funktion des Deutschen als allgemeine Verkehrssprache nicht in Frage.

Somit ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass Kinder mit Migrationshintergrund zweisprachig in die Institutionen der Bildung eintreten. Aus der Forschung über Spracherwerb und Sprachentwicklung ist bekannt, wie tiefgreifend ein derartiges Aufwachsen jedes weitere sprachliche Lernen und das Lernen überhaupt beeinflusst. Besondere Bedeutung kommt dabei der primären Kommunikationssprache in der Familie zu. Zentrale Ergebnisse dieser Forschung werden nachfolgend kurz dargestellt; zugrunde gelegt wurden u.a. Arbeiten von Baetens-Beardsmore 1986; Baker/Prys-Jones 1998; Baker 2001; Gogolin/Neumann 1998; List 1981; dies. 1992; 1995; Meisel 2001; Romaine 1994).

### **3.2.2. Zweisprachigkeit im Primärspracherwerb**

Die Phase kindlicher Sprachaneignung, die mit dem ersten Lebenstag beginnt und allmählich endet, wenn eine Institution in den Aneignungsprozess steuernd eingreift, wird als Primär- oder

Erstspracherwerb bezeichnet. Jenseits aller Kontroversen, die in der Forschung über diese sehr bedeutende Phase des Spracherwerbs ausgetragen wurden – erinnert sei hier nur als Beispiel an die in den 1960er und 1970er Jahren ausgetragene „Anlage-Umwelt-Kontroverse“ (vgl. Miller/Weißborn 1998) – ist inzwischen unumstritten, dass sich Spracherwerb als Prozess der Wechselwirkung zwischen angeborenen Voraussetzungen und sozialen Einflüssen vollzieht. Jedes Kind bringt bei seiner Geburt das gesamte Rüstzeug mit, das es zum Spracherwerb benötigt (sieht man von den Ausnahmefällen spezieller Erkrankungen einmal ab). Damit sich ein Kind aber konkrete Sprache aneignen kann, muss es in einen intensiven Kontakt mit den Menschen und Dingen in seiner Umwelt treten.

Zunächst gewinnt das Kind seine Sprache primär von den Personen seiner engsten Umgebung, also der Familie im weiteren Sinne. Mit zunehmender körperlicher und geistiger Entwicklung macht es sich die außerfamiliale Lebenswelt und die weitere Objektwelt für die Sprachaneignung zunutze. Sprachaneignung, zunehmende physische und intellektuelle Mobilität und der weitere Ausbau sprachlicher Möglichkeiten stehen dabei in einem komplexen Wechselverhältnis. Mit dem Gewinn an Unabhängigkeit vom engsten familialen Kontext geht die Aneignung immer weiter entfalteter sprachlicher Mittel einher und mit der Komplexität des zur Verfügung stehenden Sprachvermögens wächst die Unabhängigkeit des Kindes – also erneut seine Möglichkeit, sich einen immer größeren Ausschnitt seiner Umwelt für die Sprachaneignung zu erschließen. Psycholinguistische Forschung belegt, dass sich das Kind durch sein praktisches Tun und seine geistigen Handlungen die eigene nervliche Organisation letztlich selbst herstellt. Die angeborenen Dispositionen zum Aufbau intellektueller und sprachlicher Kompetenz entwickeln sich also entscheidend durch die eigenen Aktivitäten des Kindes.

Im Verlauf der ersten Sprachaneignung kommt es zum zunehmenden Besitz von syntaktisch gegliederter Rede; zugleich wächst die Fähigkeit, Bedeutungen zu differenzieren. In dieser Phase lässt sich das Wechselverhältnis von Anlage, Umwelt und eigenen Aktivitäten des Kindes gut beobachten. In seiner allerersten Lebenspraxis ist das Kind auf den direkten Zusammenhang von Verständigungsmitteln und ihren Bedeutungen angewiesen. In dem Maße aber, in dem das Kind an Beweglichkeit gewinnt, wächst auch seine Fähigkeit, vom unmittelbar gegebenen, eindeutigen Kontext einer Äußerung zu abstrahieren. Es erfährt und benötigt nun auch komplexere Äußerungsformen, die ihm helfen, Situationen, Gefühle oder Handlungen zu deuten und zu bewerten. In diesem Prozess vollzieht sich nicht nur der Zugewinn an sprachlichen Erfahrungen und Mitteln im engeren Sinne. Vielmehr entwickelt das Kind allmählich auch das System an kulturellen und sozialen Regeln, Kontextwissen und Vorverständnissen, das ihm die Möglichkeit der Teilhabe an den Konventionen der Kultur- und Sprachgemeinschaft verschafft, in die es hineingeboren wurde.

Die Spracherwerbsforschung hat gezeigt, dass diese generellen Grundlagen zu deutlichen Differenzen im Ergebnis der Sprachaneignung einsprachig aufwachsender und zweisprachig aufwachsender Kinder führen. Beim einsprachig aufwachsenden Kind geschieht der Prozess der Sprachaneignung in einer im weiteren Sinne sprachhomogenen Situation. Zwar gibt es auch hier Verschiedenheit im sprachlichen Umfeld, beispielsweise durch unterschiedliche persönliche, soziale oder dialektale Varianten der Familiensprache. Auch erlebt das Kind eine Bandbreite von Stilen, Lebenslagen, Traditionen in seiner Umgebung. Dennoch weist das sprachliche Repertoire im weiteren Sinne, dessen Einfluss dieses Kind genießt, einen sehr großen Bestand an Grundgemeinsamkeiten auf. Daher können sich einsprachig aufwachsende Kinder vergleichsweise mühelos in ihrer sprachlichen Umwelt für die eigene Sprachaneignung bedienen. Beim Kind, das in einer Dialektumgebung aufwächst, kann - je nach Grad der Distanz zwischen Dialekt und Standardsprache - tendenziell auch von zweisprachigem Aufwachsen die Rede sein.

Bei Kindern, die zweisprachig aufwachsen, existiert diese relative Homogenität der Quellen für Sprachaneignung, aus denen sie sich bedienen können, nicht. In der familiären Kommunikation dieser Kinder wird in vielen Bereichen die Sprache der Herkunft gepflegt. Verschiedene Untersuchungen und Erfahrungen belegen, dass die mitgebrachten Sprachen von zugewanderten Familien auch dann von großer Bedeutung sind, wenn sie nicht mehr durchweg in der familialen Sprachpraxis dominant sind. So fungieren die Sprachen der Herkunft beispielsweise für die Eltern oft als Sprache der Gefühle oder der Regulierung elementarer Verhaltensformen – also als wesentliche Sprachen des „Erziehens“. Für die hohe Bedeutung der mitgebrachten Sprachen gerade im Primärspracherwerb spricht auch, dass Geschwister untereinander mit den Jüngeren eher in dieser Sprache kommunizieren, während in der Kommunikation mit den Älteren die umgebende Mehrheitssprache höheres Gewicht erhält (vgl. z.B. Extra/ Verhoeven 1998; siehe auch die entsprechenden Ergebnisse in Fürstenau/Gogolin/Yağmur 2003).

Aufgrund dieser Lebensumstände sind Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund in ihrem allerersten Spracherwerb von der Sprache der Herkunft beträchtlich beeinflusst. Mit ihrer zunehmenden Beweglichkeit erleben sie die dominierende Sprache der weiteren Umgebung, also hier das Deutsche, als zusätzliche bedeutende Einflussgröße. Diese Sprache unterscheidet sich nicht, wie dies bei regionalen oder sozialen Varietäten zumeist der Fall ist, nur graduell von der Familiensprache. Sie besitzt vielmehr einen deutlich anderen linguistischen Bestand – auch im Sinne der Konventionen und Traditionen, die das Sprechen im engeren Sinne begleiten (z.B. Mimik, Gestik und andere körpersprachliche Mittel; mitschwingende Bedeutungen von Redewendungen usw.). Dem Einfluss dieser weiteren Sprache kann das Kind nicht entgehen – auch dann nicht, wenn sie innerhalb der Familie selbst nicht oder kaum gesprochen wird: das Deutsche dringt durch Massenmedien, durch soziale Kontakte und durch die symbolische Ordnung des öffentlichen Raums in die familiäre Kommunikation ein, und es umgibt das Kind, sobald es die eigene Wohnung verlässt. Daher ist unabhängig von der in einer Familie konkret ausgeübten Sprachpraxis davon auszugehen, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Primärspracherwerb unterschiedliche Formen von Bilingualität entwickeln. Die genaue Ausprägung dieser Formen ist von der konkreten Lebenslage einer Familie abhängig: von ihren Sprachpraktiken, ihren sozialen Beziehungen, dem Medienkonsum und sonstigen Lebensumständen. Die wenigen hierzu aus dem deutschsprachigen Raum vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass höchst unterschiedliche Kompositionen aus Familien- und Umgebungssprache bei solchem Primärspracherwerb zustande kommen (vgl. z.B. Deutsches Jugendinstitut 1999 ff.; Reich 2001 ff.). In Bezug auf *beide* Sprachen sind zumeist mehr oder weniger deutliche Unterschiede zu den Formen des Sprachbesitzes bemerkbar, wie sie von Kindern entwickelt werden, die einsprachig in einer der beteiligten Sprachen aufwachsen. Diese Unterschiede können sich – je nach der jeweiligen konkreten Sprachsituation und abhängig vom Sprachkontakt – in allen sprachlichen Bereichen zeigen.

Diese Abweichungen von der „Normalerwartung“ führten vielfach zu der Befürchtung einer gestörten, gefährdeten oder defizitären Sprachentwicklung bei zweisprachig Aufwachsenden. Betrachtet man aber die sprachpsychologische Seite des Spracherwerbs, so ist diese Befürchtung grundlos (vgl. z.B. List 1985; Białystok/Hakuta 1994). Eine Ursache für die an der Oberfläche der Sprachproduktion mehr oder weniger deutlich bemerkbaren Unterschiede ist der schon erwähnte Umstand, dass alles Lernen von weiteren Sprachen von einem durch Erfahrung ausgearbeiteten Nervensystem gesteuert wird. Jeder Spracherwerb, der sich nach der allerersten Phase vollzieht, ruht auf der Erfahrung der vorherigen Sprachaneignung auf und ist durch sie bestimmt. Der Einfluss betrifft alle sprachlichen Bereiche: Jede neue linguistische Information durchläuft gleichsam den Filter des mit den ersten Spracherfahrungen angesammelten Bestands an Informationen. Auch die Aneignung von konventionellen Bedeutungen und die Teilhabe an Traditionen und am Alltagswissen ist in dieser Weise beeinflusst von den allerersten Spracher-

fahrungen.

Eine gute Illustration dessen bietet die Aneignung des Lautbestands von Sprachen. Ein kleines Kind kann in seinen ersten Lebenswochen den gesamten auf der Welt vorfindlichen Lautbestand menschlicher Sprachen artikulieren. Diese Plastizität aber geht im Laufe des ersten Lebensjahres mehr oder weniger stark zurück, da sich der Lautbildungs- und -wahrnehmungsapparat auf denjenigen konkreten Bestand an Lauten und Melodien einrichtet, der praktisch in der Umgebung des Kindes ausgeübt wird. So kommt es zu dem nicht selten zu beobachtenden Phänomen, dass Menschen zwar zwei oder mehr Sprachen erstklassig beherrschen, aber doch nie einen „Akzent“ verlieren, der darauf deutet, dass ihre erste Spracherfahrung vom Lautbestand einer anderen Sprache geprägt wurde.

Zweisprachiges Aufwachsen als solches gefährdet die Sprachaneignung nicht, aber es sorgt für Unterschiede im Sprachbesitz, in denen die spezifische Sprachaneignungssituation zum Ausdruck kommt. Die Unterschiede im Sprachbesitz Einsprachiger und Zweisprachiger bei ihrem Eintritt in die institutionelle Sprachförderung können als Fingerzeige darauf gelesen werden, dass spezifische Fördermaßnahmen vonnöten sind, und die Erfahrungen mit entsprechenden Programmen, auf die wir weiter unten eingehen, belegen, dass spezifische Maßnahmen zum Erfolg führen. Wo Gefährdungen der Sprachaneignung bei Zweisprachigen im weiteren Verlauf ihrer Sprachentwicklung beobachtet werden, sind die Ursachen dafür nicht in der Zweisprachigkeit als solcher zu suchen, sondern in den Bedingungen, unter denen sie zustande kommt. Hier sind soziale Zusammenhänge zu berücksichtigen, etwa eine allgemeine Sprach- und Bildungsferne der Familie oder andere allgemein entwicklungshemmende Sozialisationsbedingungen wie Vernachlässigung, Misshandlung, psychische Traumata. Aber es kann sich auch um ungewollte Nebenwirkungen von institutioneller Sprachförderung handeln; hierauf kommen wir später zurück.

### **3.2.3. Sprachbesitz zweisprachiger Kinder beim Eintritt in die Erziehungs- bzw. Bildungsinstitutionen**

Um den Sprachbesitz von Kindern mit Migrationshintergrund angemessen beschreiben zu können, reicht die Feststellung, dass sie mit zwei Sprachen leben, nicht aus. Vielmehr weisen diese beiden Sprachen noch in sich beträchtliche Besonderheiten auf, die für die Sprachaneignung von Bedeutung sind. Diese sollen hier umrissen werden, um die Komplexität der Konstellation anzuzeigen, in der sich Spracherwerb in der Migration vollzieht.

Die mitgebrachte Sprache der Familie weist im Migrationszusammenhang in der Regel Merkmale auf, die sie von der Variante derselben Sprache, die in der ursprünglichen Herkunftsregion oder anderswo in der Welt gesprochen wird, deutlich unterscheidbar macht. In den Sprachen der Zuwanderer zeigt sich dasselbe Phänomen, wie es z.B. an den verschiedenen „Englischs“ weltweit ablesbar ist: Sprachen verändern sich in neuen Lebensumgebungen. Das Englisch in Indien unterscheidet sich vom Englischen in Südafrika oder in Südengland. Das Türkisch der Türken in Deutschland ist nicht identisch mit dem Türkisch in der Türkei und beide unterscheiden sich vom Türkisch der Türkischsprechenden in England, Frankreich oder jeder anderen Sprachregion. Das rührt daher, dass Sprachen „lebendig“ sind: Sie werden von den Menschen, die sie benutzen, an die Verhältnisse angepasst, für deren Besprechung sie dienen. Die Sprachen der Migranten stehen vor allem unter dem massiven Einfluss der sie umgebenden Mehrheitssprachen. Dies macht sich an Veränderungen des Wortbestands zu allererst bemerkbar; Beispiele hierfür sind Einmischungen von deutschen Wörtern oder Redewendungen in die hiesigen

Zuwanderersprachen. Linguistischen Untersuchungen zufolge geht dieser Einfluss jedoch viel weiter: Er reicht in die syntaktischen Strukturen der Migrantensprachen hinein; er betrifft den Bestand an Bedeutungen, mit denen Wörter oder Redewendungen belegt werden, und er macht sich auch in der Aussprache bemerkbar, insbesondere in der Sprachmelodie. Zusätzliche Differenzen zu den Varianten, die in der Region der Herkunft gesprochen werden, ergeben sich daraus, dass auch dort eine Weiterentwicklung stattfindet, von der die Gewanderten – mindestens partiell – abgekoppelt sind (vgl. z.B. zum Türkischen in der Migrationssituation Pfaff 1994; dies. 1999).

Die beobachtbaren Veränderungen gehen gewiss – jedenfalls auf kürzere Sicht – nicht so weit, dass die Varianten in verschiedenen Weltgegenden füreinander unverständlich würden. Für den Bildungszusammenhang ist aber nicht so sehr dies bedeutsam, sondern das Problem der Maßstabsbildung, das sich aus diesen Zusammenhängen ergibt. Da die wesentliche Quelle, aus der das Kind einer Zuwandererfamilie seinen ersten Sprachbesitz schöpft, eine „Migrantensprache“ ist, wird der familiensprachliche Besitz eines Kindes mit Migrationshintergrund in Deutschland in aller Regel Unterschiede zum Sprachbesitz eines Kindes aufweisen, das mit der Sprache desselben Namens in der Region der Herkunft aufwächst. Aus diesem Grunde ist es „normal“, dass beim Eintritt in den institutionellen Bildungsprozess die sprachlichen Mittel und Fähigkeiten, die die zweisprachig aufwachsenden Kinder in der Sprache der Familie entwickeln, sich vom Sprachbestand von einsprachig im Herkunftsland aufwachsenden Kindern unterscheidet. Diese Feststellung hat zum einen Konsequenzen für die Gestaltung von Verfahren zur Sprachdiagnose beim Eintritt in den institutionellen Bildungsprozess; hierauf kommen wir in Kapitel 4 zurück. Sie deutet zum anderen auf die wichtige Rolle, die einem herkunftssprachlichen Unterricht für die Sprachentwicklung in dieser Sprache zukommt: Mit Hilfe einer Einführung in die Schrift kann die Annäherung an eine Standardvariante in dieser Sprache gelingen. Hier gilt ein allgemeiner sprachpsychologischer Befund: es bedarf – jedenfalls in schriftkulturellem Kontext – der Herausforderung des Lernens von Lesen und Schreiben, damit der Sprung von einer assoziativen, situationsgebundenen kommunikativen Fähigkeit zu einer auch bewusst gesteuerten, „regelgerechten“ Sprachkompetenz erfolgen kann (vgl. List 1992: 16 ff.).

Auch im Deutschen als zweiter Sprache führt der Primärspracherwerb eines Kindes aus einer zugewanderten Familie zu anderen Ergebnissen als der eines allein mit Deutsch aufwachsenden Kindes. Die Aneignung von Mitteln aus der zweiten Sprache durchläuft, wie ausgeführt, den Filter an Erfahrungen aus dem Erwerb der anderen beteiligten Sprache. Am leichtesten bemerkbar ist dies an phonetischen Eigenarten: z.B. einem besonderen Akzent bei der Aussprache von Einzellaute oder an einer für die Ohren des Einsprachigen „eigenartigen“ Sprachmelodie. Aber auch hier reicht die Beeinflussung tiefer; sie kann jeden sprachlichen Bereich betreffen – z.B. Bedeutungsbestände, syntaktische Muster oder den Bestand an mimisch-gestischen Konventionen, die redebegleitend eingesetzt werden und von hoher Bedeutung für Verständigungsprozesse sind („contextualisation cues“; vgl. Roth 2002: 530–537). Auch wenn an der Oberfläche die Unterschiede zuweilen sehr gering zu sein scheinen, gilt für den Bestand an zweitsprachlichen Redemitteln am Ende des Primärspracherwerbs: Das zweitsprachliche Repertoire bilingual aufwachsender Kinder bei Eintritt in den Bildungsprozess unterscheidet sich mehr oder weniger deutlich von dem Repertoire einsprachig Aufwachsender. Dies hat nicht zuletzt Konsequenzen für die Sprachdiagnostik an dieser Schwelle: In Diagnoseverfahren müssen spezifische Maßstäbe zugrunde gelegt werden, die nicht am Vorbild von einsprachig Aufgewachsenen entwickelt werden können, sondern zweisprachigen Primärspracherwerb berücksichtigen müssen (vgl. Reich 2001); auch dies wird in Kapitel 4 weiter ausgeführt.

Die Forschung zum frühkindlichen Spracherwerb gibt deutliche Hinweise darauf, dass Zweisprachigkeit im frühen Lebensalter für die gesamte sprachliche Entwicklung überaus günstig ist.

Durch Messung von Hirnaktivitäten wurde z.B. ermittelt, dass sich frühkindliche Zweisprachigkeit insbesondere positiv auf die Fähigkeit zur Ausbildung grammatischer Strukturen in beiden Sprachen auswirken kann; für die Ausbildung semantischer Strukturen hingegen scheint das Erwerbsalter weniger bedeutsam (vgl. Wartenburger u.a. 2003). Positive Effekte sind vor allem hinsichtlich des Erwerbs metasprachlicher Fähigkeiten ermittelt worden. Daher stellt zweisprachiges Aufwachsen – wenn nicht sehr ungünstige Lebensbedingungen vorhanden sind – eine positive Voraussetzung für die Entwicklung der gesamten sprachlichen und geistigen Leistungen eines Kindes dar. Dies erklärt sich nicht zuletzt daraus, dass den Kindern ihre sprachliche Umwelt nicht mühelos für die Aneignung sprachlicher Mittel zur Verfügung steht. Sie sind vielmehr permanent vor besondere Aufgaben gestellt, die einsprachige Kinder nicht so früh und intensiv bewältigen müssen. Um diese Anforderungen anzudeuten: Damit sich bilinguale Kinder in ihrer sprachlichen Umwelt orientieren können, müssen sie lernen, zu unterscheiden, dass sie es mit mehreren Sprachen zu tun haben. Weil die Kinder im Kontakt mit Personen sind, die nicht – wie sie selbst – zweisprachig sind, müssen sie differenzieren lernen, wann, unter welchen Umständen und mit wem sie in welcher ihrer Sprachen kommunizieren können. Um je nach Erfordernis zwischen den Sprachen wechseln zu können, müssen sie sich „Kriterien“ aneignen, die es ihnen erlauben, ihre sprachlichen Mittel der einen oder anderen Sprache zuzuordnen. Sie sind zudem stärker als monolinguale Kinder gefordert, Strategien zu entwickeln, die ihnen über Verstehens- oder Ausdrucksnot hinweghelfen. Für die Erfüllung solcher Aufgaben ist die Aktivierung von metasprachlichen Fähigkeiten vonnöten: von Kompetenzen, die nicht unmittelbar dem Bestand einer konkreten Sprache zuzuordnen, sondern sprachübergreifender Art sind.

Einsprachige Kinder machen besonders intensive Erfahrungen mit solchen Aufgaben eigentlich erst in dem Moment, in dem sie in gesteuerte Sprachausbauprozesse geraten – spätestens also mit dem Eintritt in die Schule und der Anforderung des Lesen- und Schreibenlernens, die dazu zwingt, von intuitiv beherrschten sprachlichen Mitteln zu abstrahieren, sprachliche Mittel bewusst, systematisch und reflektiert einzusetzen – also metasprachliche Fähigkeiten zu benutzen (vgl. Bialystock 1986). Dass zweisprachige Kinder metasprachliche Fähigkeiten sehr früh entfalten, gilt als förderliche Voraussetzung für jeden weiteren Spracherwerb und die kognitive Entwicklung (vgl. List 1997).

Wird allein spracherwerbstheoretisches Wissen zugrunde gelegt, so kann zusammenfassend festgestellt werden: Das zweisprachige Aufwachsen führt zu einem Sprachbesitz, der sich sowohl von dem einsprachiger Kinder in der Herkunftsregion als auch von dem einsprachig im Einwanderungsland aufwachsender Kinder ohne Migrationshintergrund unterscheidet. Die Beobachtungen von „abweichendem“ sprachlichen Verhalten bilingualer Kinder sind also zutreffend. Sie zeigen aber keineswegs unmittelbar eine gefährdete oder defizitäre Sprachentwicklung an. Die äußerlich bemerkbaren Anzeichen dafür, dass die Sprachen, aus denen sich das Kind seinen Sprachbesitz komponiert, miteinander in Kontakt stehen, besagen nichts anderes, als dass hier eine diesen Umständen entsprechende normale Sprachentwicklung geschieht, deren vorläufiges Ergebnis eine „Muttersprache: Zweisprachigkeit“ ist: eine andere Form der Komposition des Sprachbesitzes, die nicht einfach Kenntnisse und Kompetenzen in zwei Sprachen, sondern auch sprachliche Mittel umfasst, die aus synergetischen Effekten eines doppelten Erstsprach- oder verschränkten Erst- und Zweitspracherwerbs erwachsen. Prinzipiell sind mit zwei- oder mehrsprachigem Aufwachsen eine Reihe von Vorteilen für die sprachliche und kognitive Entwicklung verbunden. Allerdings bedarf es, um diese günstigen Voraussetzungen weiterzuentwickeln, ihrer expliziten Berücksichtigung und Förderung in den Prozessen gesteuerten sprachlichen Lernens, die im Elementarbereich oder spätestens in der Schule einsetzen.

Geschieht eine solche zugleich rücksichtsvolle und zielgerichtete Förderung, so kann davon ausgegangen werden, dass zweisprachig aufwachsende Kinder zu umfassender Kommunikati-

onsfähigkeit sowohl in ihrer Herkunftssprache als auch in der Zweitsprache gelangen. Dies belegen Forschungsergebnisse über die Leistungsfähigkeit von spezifischen Modellen der Erziehung und Bildung zweisprachig Aufwachsender.

### **3.2.4. Sprachentwicklung und Schulerfolg zweisprachiger Kinder aus Sicht der internationalen Zweitspracherwerbsforschung**

Mit den PISA-Ergebnissen ist die nicht hinreichende Einstellung des deutschen Bildungssystems auf die schulische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund deutlich worden. In der IGLU-Studie ergab sich, dass bereits in der Grundschule eine starke Differenz der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund entsteht. Auch wenn die Schere noch nicht so weit geöffnet ist wie in der Sekundarstufe, ist doch das Ergebnis bedrückend, dass bereits in der Grundschule die Leistungsdifferenz zwischen beiden Schülergruppen größer ist als in allen anderen verglichenen Ländern (vgl. hierzu Kapitel 1). Von daher ist in einem Innovationsprogramm zur Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Berücksichtigung der Forschung sinnvoll, die sich mit dem Zusammenhang von schulischer Sprachförderung, Sprachentwicklung und Schulerfolg befasst. Als einflussreiche Faktoren haben sich der Einsatz zweitsprachenspezifischer Fördermaßnahmen („Deutsch als Zweitsprache“) sowie der Umgang mit der Erst- oder Familiensprache erwiesen. Die folgenden Ausführungen stützen sich vor allem auf ein Gutachten über den entsprechenden Forschungsstand, das im Auftrag der Freien und Hansestadt Hamburg erstellt wurde (vgl. Reich/Roth u.a. 2002; siehe auch zsf. Siebert-Ott 1999; Cummins 2000; ders. 2003).

Nach der Analyse des Forschungsstands besteht ein straffer Zusammenhang zwischen dem Erwerb einer Zweitsprache und dem der jeweiligen Erstsprache. Hierzu liegt eine große Zahl an Studien vor, die von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter reichen (vgl. zsf. Baetens-Beardsmore 1986; Baker/Prys-Jones/Baker 2001; Romaine 1994). Kontrovers wurde diskutiert, ob es eine strenge quasi-kausale Interdependenz zwischen Erst- und Zweitsprache gibt und entsprechend schulorganisatorisch reagiert werden könne oder gar müsse. Inzwischen wird aber davon nicht mehr ausgegangen (Cummins 2003).

Zwar liegen für den Zusammenhang von Schulerfolg und Spracherwerb aus Europa im Gegensatz zum amerikanischen Raum keine Überblicksstudien vor (vgl. zu den USA Ramirez u.a. 1991; Thomas/Collier 1997 sowie die Metaanalysen bei Greene 1998; Cummins 2000). Jedoch gibt es einige regional und thematisch enger geschnittene Studien, die die folgende Tendenz erkennen lassen: Die schulische Förderung der Erstsprache wirkt sich im schlechtesten Fall neutral aus, hat also keine negativen Folgen für den Zweitspracherwerb (vgl. Felix 1997). In der Regel jedoch wirkt sie sich positiv aus (vgl. Verhoeven 1994; Westerbeek/Wolfgram 1999). Allerdings ist der positive Einfluss einer Förderung in der Erst- oder Familiensprache an Bedingungen gebunden: So konnte in niederländischen Studien (de Bot/Driessen/Jungbluth 1989; dies. 1991) gezeigt werden, dass ein isolierter zusätzlicher Unterricht in der Herkunftssprache zwar verbesserte Leistungen in dieser, aber keine Auswirkungen auf das Niederländische als Zweitsprache erbringt. Angenommen wird, dass ein solcher Effekt positiver Auswirkungen auf die Zweitsprache neben der angemessenen Dauer der Maßnahme auch die didaktische Koordination von herkunftssprachlichem Unterricht und Zweitsprachunterricht verlangt.

Neben der Dauer und der Koordination ist als dritter bedeutsamer Einflussfaktor die Art und Weise der Implementierung schulsprachlicher Programme zu berücksichtigen. So konnten Studien aus den USA (Thomas/Collier 1997) sowie den Niederlanden (Codina u.a. 1999) zeigen,

dass die Güte der Implementierung eines zweisprachigen Programms, seine Akzeptanz und Unterstützung durch die gesamte Schule maßgebliche Bedingungen für den Erfolg sind. Zum Teil lassen sich darüber sogar Effekte eines niedrigen sozioökonomischen Status ausgleichen (Thomas/Collier 1997). Diese begünstigenden Faktoren sind auch aus der Schuleffektivitätsforschung bekannt: In leistungsfähigen Schulen sind positive Einstellungen zu einer Maßnahme und gemeinsam getragene Ziele, klare Strukturen und Unterstützung durch Schulleitung und Schulaufsicht sowie die Anerkennung der mitgebrachten Fähigkeiten und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler vorfindlich. Übertragen auf die spezifische Lage der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bedeutet dies: Erfolg verspricht die Akzeptanz und Anerkennung ihrer besonderen Spracherfahrungen als *Fähigkeiten* und ein soziales Klima, in dem es wenig Diskriminierung, aber statt dessen viel Ermutigung gibt.

Modellevaluationen in den USA kommen zu dem Ergebnis, dass es einen klaren Zusammenhang zwischen Dauer und Intensität der Förderung in der Herkunftssprache mit dem Erfolg auch in der Zweitsprache gibt (vgl. Thomas/Collier 1997):

- Am schlechtesten schneiden Modelle ab, in denen zweisprachige Schülerinnen und Schüler umstandslos in Englisch unterrichtet werden – ohne oder mit spezieller Förderung als Zweitsprachenlerner. Dieses wird in der Praxis leicht übersehen und kann nur über Längsschnittuntersuchungen zu Tage gefördert werden, da diese Schülerinnen und Schüler in der Regel in den ersten Jahren durchaus große Fortschritte in der Zweitsprache machen, nach einigen Jahren aber stagnieren. Insbesondere ihre Leistungsfähigkeit in der kontextreduzierten und abstrakten „Sprache der Schule“ kommt nicht oder nur wenig voran; gerade hier aber wird mit zunehmender Dauer des Schulbesuchs sowohl mehr erwartet als auch weniger gezielt unterrichtet.
- Besser schneiden Modelle ab, die eine Förderung in der Herkunftssprache anbieten und transitorisch zunehmend in die Zweitsprache überleiten; dabei sind die längerfristig geführten Modelle / („late-exit“) den schneller zum ausschließlichen Unterricht in der Zweitsprache übergehenden noch einmal deutlich überlegen. Hier sind z.B. nicht nur positive Auswirkungen auf Leistungen in der Zweitsprache, sondern auch im Fachunterricht (Mathematik) belegt.
- Am besten schneiden konsequent bilinguale Modelle ab, die einen kontinuierlichen Unterricht in beiden Sprachen anbieten. Die Ergebnisse in der Zweitsprache, aber auch in Mathematik sind – neben den parallel steigenden Kompetenzen in der Erstsprache – deutlich besser; die Kinder holen gegenüber den einsprachig englischen Kindern stetig auf. Es scheint zudem ein straffer Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im Lesen und in Mathematik zu bestehen.

Der Zusammenhang von Sprachförderung und Fachleistungen wird in einigen Studien deutlich belegt. Dabei gilt als stärkster Prädiktor für einen erfolgreichen Abschluss der Schullaufbahn der mehrjährige fachbezogene Unterricht im Medium der Erstsprache (vgl. Thomas/Collier 1997). Von besonderer Bedeutung ist die Hinführung zur kognitiv anspruchsvollen Bildungssprache von Anfang an und durch die gesamte Schulzeit hindurch. Die Vermittlung mündlicher kommunikativer Fähigkeiten in der Herkunftssprache unterstützt den Erwerb anspruchsvoller sprachlicher Kompetenzen anscheinend kaum, jedenfalls nicht hinreichend. Hingegen ergibt schon eine Alphabetisierung in der Herkunftssprache auch eine Verbesserung der Leistungen in der Zweitsprache (vgl. Verhoeven 1994). Hier kommt das allgemeine, auch für einsprachig Aufwachsende gültige Ergebnis der Spracherwerbsforschung zum Tragen, dass es in Schriftsprachgemeinschaften der Herausforderung durch die Schrift bedarf, um das Stadium assoziativer Kommunikati-

onsfähigkeit zu überschreiten (vgl. List 1992).

Insgesamt gesehen scheint es, dass insbesondere für die schriftsprachlichen Teilfähigkeiten zwischen den jeweiligen Sprachen ein klarer Zusammenhang besteht. Das betrifft auch sprachübergreifende Aspekte wie Lesestrategien, Textkohärenz und Textsortenkenntnis (vgl. zsf. Cummins 1991; 2000). Für das Schreiben wird einerseits vermutet, dass die dominante Sprache eine Art Matrix für den Schriftspracherwerb darstellt (Berkemeier 1997; Maas/Mehlem 2002). Andererseits ist in bilingualen Modellen erkennbar, dass Kinder auch zwei Schriftsysteme parallel erwerben können und eher weniger Interferenzen auftauchen (Carlisle 1986; Hansen 2001; Gogolin/Neumann/Roth 2003); hier ist weitere Forschung nötig. Insgesamt deutet sich hier an, dass die didaktische Gestaltung des Lernprozesses höchst bedeutsam für den möglichen Erfolg ist – auch wenn andererseits sozioökonomische und kulturelle Faktoren, insbesondere die Bildungsnähe von Elternhäusern und der lebensweltliche Zugang zur Schriftkultur, stark wirken.

In didaktischer Hinsicht kann – gestützt auf Analysen zum „content based language learning“ (vgl. Crandall 1994; Krueger/Ryan 1993) – davon ausgegangen werden, dass ein Sprachunterricht, der sich auf das Lernen von „Sprache an sich“ beschränkt, weniger erfolgreich sein wird als ein Unterricht, der anspruchsvolle fachliche Anteile einbezieht und Spracherwerb an die Auseinandersetzung mit Fachinhalten koppelt.

Als weiterer Bedingungsfaktor für ein Gelingen der schulischen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die Dauer des Unterrichts in der Herkunftssprache zu nennen. Je nach Eingangsvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wird ein Zeitrahmen von fünf bis zehn Jahren angesetzt, wenn die aufgebaute sprachliche Leistungsfähigkeit nicht aufs Spiel gesetzt werden soll (vgl. Hakuta u.a. 2000; Thomas/Collier 1997). Als Erklärung dafür gilt die von Schuljahr zu Schuljahr zunehmende Komplexität und Abstraktion der einzelnen Fachsprachen und der schulischen Bildungssprache insgesamt. Strukturen und Wortschätze dieser Sprachen der Schule stellen kognitiv und sprachlich im Verlauf einer Schullaufbahn immer höhere Anforderungen.

Damit ist zugleich die Qualität von Unterricht in der Herkunftssprache angesprochen: Neben der fachlichen Orientierung in diesem Unterricht scheint vor allem die didaktische Koordination der Förderung in Erst- und Zweitsprache von großer Bedeutung. Darauf weisen auch europäische Studien zu den Effekten des Besuchs von herkunftssprachlichem (oder „muttersprachlichem“) Unterricht in den Niederlanden und Österreich hin. Die Ergebnisse weisen ferner auf Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachgruppen. So wurden in einer österreichischen Studie bessere Ergebnisse im Deutschen aufgrund des Besuchs des herkunftssprachlichen Unterrichts bei bosnisch, serbisch und kroatisch sprechenden Schülerinnen und Schülern festgestellt, hingegen keine Effekte bei türkischsprachigen (Grosse 2000). Allerdings bedürfte dieses Resultat der eingehenderen Prüfung, etwa im Hinblick auf eventuell wirksame sozioökonomische Faktoren. In den Niederlanden ließen sich für zusätzlichen, aber isolierten Unterricht zwar Leistungssteigerungen in den jeweiligen Sprachen verzeichnen, aber keine Auswirkungen auf andere Fächer (Verhoeven 1994). Hingegen zeigen sich bei in den Schulalltag integrierten materialgestützten Programmen auch Leistungsverbesserungen in der Zweitsprache (vgl. Skoleverkets Bericht o.J./2003). Aus Deutschland liegen lediglich auf Einschätzungen beruhende Ergebnisse zu polnischen Jugendlichen in Hamburg (Hyla-Brüschke 1999) und italienischen Kindern in Baden-Württemberg (Rothe 2001) vor, die einen positiven Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Besuch des herkunftssprachlichen Unterrichts nahe legen.

Des Weiteren sind die Leistungen bilingualer Schulen, insbesondere der in der Bundesrepublik Deutschland bislang als Modellversuche geführten bilingualen Grundschulen mit einer asymmet-

rischen Sprachzusammensetzung in den Blick zu nehmen. Es stellt sich die Frage, ob sie ihre Ziele erreichen können, neben der Einführung der monolingual deutschen Kinder in eine andere Sprache und neben der schulischen Bildung der Herkunftssprachen für die zweisprachigen Kinder auch Auswirkungen auf einen besseren Erwerb der Zweitsprache Deutsch für diese Kinder zu erbringen und auf diese Weise tendenziell die amerikanische Modellevaluation zu bestätigen. Die ersten Evaluationsergebnisse eines entsprechenden Hamburger Schulversuch deuten in diese Richtung: Die Fortschritte der Kinder, die ohne oder mit nur sehr geringen Deutschkenntnissen eingeschult wurden, sind erheblich. Die zweisprachigen Kinder entwickelten sich schon im ersten Schuljahr sowohl im Deutschen als auch in der Partnersprache deutlich weiter (Gogolin/Neumann/Roth 2003). Allerdings sind die Schulversuchsklassen erst in der dritten Jahrgangsstufe angekommen, so dass weiter reichende Aussagen noch nicht möglich sind.

Über den Berliner Schulversuch „Staatliche Europaschulen“ liegen bis auf eine Pilotstudie keine empirischen Ergebnisse vor. Die Untersuchung zur sprachlichen Entwicklung einer italienisch-deutschen Klasse ergab, dass die Erstsprachkompetenz durch den gleichzeitigen gesteuerten Erwerb von zwei Sprachen nicht beeinträchtigt wird. In den Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben entsprach das dort bis zum Ende des zweiten Schuljahrs erreichte Niveau dem Durchschnitt der monolingualen Kontrollgruppen. Das galt auch für die italienische Sprachgruppe. Allerdings wurden bei einigen der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler trotz guter Fortschritte noch erhebliche Schwächen im Italienischen festgestellt. Im Deutschen als Zweitsprache hingegen wurden kontinuierliche Fortschritte beobachtet (vgl. Graefe-Bentzien 2001). Die Autorin verweist ebenfalls auf die Vorläufigkeit der Ergebnisse angesichts der nicht abgeschlossenen Grundschulzeit der untersuchten Kinder. Ein für weitere Untersuchungen nicht unerhebliches Teilergebnis ist darin zu sehen, dass sich weder der Besuch einer vorschulischen Einrichtung noch der familiäre Hintergrund als erklärend für besondere Lernfortschritte in beiden Sprachen erwiesen, hingegen das allgemeine kommunikative Verhalten bedeutsam zu sein scheint.

Ein weiteres bilinguales Modell, die deutsch-italienische Schule in Wolfsburg, hat die Evaluation von vier Jahrgängen der Grundschule abgeschlossen. Im Ergebnis stehen gute Ergebnisse für das Italienische sowie eine hohe Schulzufriedenheit gerade der zweisprachigen Kinder. Die Abstände in den Leistungen im Deutschen zwischen den einsprachig deutschen und den zweisprachigen Kindern sind jedoch klar erkennbar. Zwar erreichen die zweisprachigen als Gruppe einen insgesamt guten Testwert, aber immerhin ein Viertel dieser Kinder wird weiterhin als förderungsbedürftig im Deutschen als Zweitsprache betrachtet (Sandfuchs/Zumhasch 2002). Die Autoren sehen einen wesentlichen Grund dafür in nicht gelungener Zweitsprachförderung und plädieren für eine Intensivierung dieses Unterrichts. Das Wolfsburger Ergebnis macht noch einmal deutlich, dass die Frage der Förderung in der Herkunftssprache und der Förderung des Deutschen als Zweitsprache nicht in Opposition zueinander stehen, sondern als einander ergänzende Elemente einer umfassenden sprachlichen Bildung für Kinder mit anderen Familiensprachen betrachtet werden können und sollten.

### **3.2.5. Schlussfolgerungen und Anschlussfragen**

Für die Bundesrepublik liegen nur punktuelle und lokale Studien über die Auswirkungen des Unterrichts im Deutschen als Zweitsprache vor. Das gleiche gilt für die Effekte einer Förderung in der Herkunftssprache für das Lernen der Zweitsprache Deutsch. Die vornehmlich aus den USA, den Niederlanden und Österreich vorliegenden Ergebnisse besagen, dass Merkmale der Implementierung von Programmen, die didaktische Gestaltung des Unterrichts sowie die Koor-

dination und die Dauer der Förderung diejenigen Faktoren sind, von denen ein Gelingen abhängt. Allerdings sind diese Ergebnisse möglicherweise von der unterschiedlichen Gestalt der Bildungssysteme oder von lokalen bzw. regionalen Bedingungen beeinflusst. Daher lassen sie sich nicht unmittelbar auf die Bildungswirklichkeit in der Bundesrepublik Deutschland übertragen. Sie eröffnen jedoch einen Fragehorizont für die Gestaltung innovativer Programme in Deutschland und für die Prüfung ihrer Effekte und Resultate. Folgende Fragen sollten in Bezug auf die spezifischen, regional sehr unterschiedlichen Migrationssituationen und anderen Kontextbedingungen in Deutschland durch Forschung in Begleitung von Projekten zur Reform der sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund überprüft werden:

- Welche Erfahrungen werden mit der Einbeziehung von zweitsprachenspezifischen Fördermaßnahmen – sei es im Medium der Herkunftssprache, sei es im Medium des Deutschen – gemacht? Welche Faktoren lassen sich als Gelingensbedingungen erkennen, und welche Faktoren behindern eine gelingende Förderung?
- Welche Erkenntnisse können aus den unterschiedlichen Modellen der Koordinierung von Unterricht im Deutschen und in den Herkunftssprachen gezogen werden? Welche Elemente können auch im einsprachigen Unterricht des Deutschen (als Zweisprache) eingesetzt werden?
- Welche Elemente der Einbeziehung von Herkunftssprachen können auch in multilingualen Lerngruppen erfolgreich eingesetzt?
- Welche Rolle können bei der sprachlichen Förderung anderssprachige Medien spielen?
- Welche Rolle können außerschulische Einrichtungen oder Personen – nicht zuletzt: der zugewanderten Familien selbst und die *Zuwanderer-Communities* – bei der sprachlichen Förderung übernehmen und wie lässt sich die Kooperation am besten gestalten?
- Wie lässt sich sprachliche Förderung, die an den sprachlichen Stärken der Kinder ansetzt, am besten gestalten? Welche guten Beispiele dafür liegen vor?
- Welche Leistungen erbringen bilinguale Ansätze, in denen einsprachig deutsche und zweisprachige Kinder gemeinsam im Medium beider Sprachen lernen, für den Zweitspracherwerb der Kinder mit Migrationshintergrund und für die Sprachentwicklung der einsprachigen Kinder? Wirkt sich die Stabilisierung und Weiterentwicklung der Familiensprache förderlich auf den Erwerb der Zweitsprache aus? Entwickelt sich eine auf Balance hin ausgerichtete Zweisprachigkeit?
- Wie lässt sich die Verknüpfung von sprachlichem und fachlichem Lernen am besten gestalten? Welches sind entscheidende organisatorische, didaktische und methodische Bedingungen, die einen solchen Unterricht erfolgreich werden lassen?

Dimensionen jeder der angeführten Fragen sind:

- die Qualifikation bzw. Qualifizierung des beteiligten Personals für die angedeuteten Aufgaben;
- die Erfolgsprüfung sowie
- die Übertragbarkeit einer lokal bzw. im Einzelfall erfolgreichen Lösung.

### **3.2.6. Eine kontinuierliche Herausforderung: Die Sprache der Schule**

Unabhängig davon, ob Kinder mit Migrationshintergrund in den Genuss eines spezifischen Modells der Sprachbildung kommen, das ihre Zweisprachigkeit berücksichtigt, stellt sich das Problem ihrer adäquaten sprachlichen Förderung an jedwede Bildungsinstitution. Es kann, wie ausgeführt, als gesichert gelten, dass Kinder aus zugewanderten Familien – jedenfalls diejenigen, die in Deutschland geboren werden oder aufwachsen – in aller Regel mit Formen von Zweisprachigkeit aufwachsen und in den institutionellen Bildungsprozess eintreten. Die Bedeutung des Deutschen als allgemeines Verständigungsmittel, und erst recht: als Schlüssel zum Bildungserfolg, wird von den Zugewanderten fraglos anerkannt, ohne dass damit verbunden wäre, dass sie deshalb ihre mitgebrachten Sprachen aufgeben würden.

Für die Gestaltung von Bildungsprozessen im Elementarbereich und in der Schule folgt hieraus, dass Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung für die Aneignung und Verarbeitung des Lernangebots dauerhaft relevant bleibt. Der Einfluss der Zweisprachigkeit auf die sprachliche und intellektuelle Entwicklung bleibt auch dann erhalten, wenn keine institutionelle Förderung beider Sprachen erfolgt; nicht zuletzt darauf deutet das Ergebnis der PISA-Studie hin, dass Fünfzehnjährige mit Migrationshintergrund trotz des kompletten Durchlaufens einer Schule in Deutschland geringere Lesekompetenzen erreichen als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund. Dies zeigt, dass „dieselbe“ Förderung, wie sie Einsprachigen gegeben wird, bei Zweisprachigen zu anderen – schlechteren – Ergebnissen führt.

In Untersuchungen aus der Perspektive interkultureller Bildungsforschung – zum Beispiel im Rahmen des Schwerpunktprogramms FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) der DFG – wurde darauf hingewiesen, dass Maßnahmen, die zur Sprachförderung in den deutschen Schulen ergriffen wurden, häufig folgende Charakteristika aufweisen, die als Ursachen für geringe Fördererfolge gelten können:

- Es erfolgte eine weitgehende Konzentration auf das Deutsche – also nur einen Teil der sprachlichen Gesamtkompetenz der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.
- Es war vielfach die Grundauffassung leitend, dass man es mit einem Übergangsproblem zu tun habe. Daher wurden Maßnahmen von begrenzter Dauer etabliert, in denen eine Intensivförderung gegeben werden sollte. Die mitschwingende Hoffnung oder Annahme dabei ist, dass am Ende dieser Förderung eine Situation erreicht sei, die keine spezifische Rücksichtnahme oder Förderung mehr erforderlich mache, da die Besonderheiten der Zweisprachigkeit quasi ausgeräumt wären.

Dies aber ist ein Irrtum. Zweisprachigkeit bleibt permanent als Bildungsvoraussetzung erhalten, und nachhaltig positive Einflüsse auf die sprachliche und sonstige schulische Entwicklung von Kindern, die in zwei Sprachen leben, können nicht von kurzfristigen Interventionsmaßnahmen erwartet werden, sondern – wie im vorigen Abschnitt ausgeführt – nur von solchen mit einem langen Atem.

Dies hat zur Konsequenz, dass auf die spezifischen sprachlichen Anforderungen der Schule und des Unterrichts nicht allein mit „Vorbereitung“ reagiert werden kann. Dafür ist verantwortlich, dass diese Anforderungen sich erst mit dem Bildungsprozess selbst entwickeln und kontinuierlich verändern. Angesprochen ist hier das Deutsche als „Sprache der Schule“, das im vorigen

Abschnitt schon mehrfach anklang, wegen seiner hohen Bedeutung hier noch einmal ausführlicher diskutiert wird:

### **Merkmale des „Deutschen der Schule“**

Das Deutsch, das die Kinder in der Schule verstehen und gebrauchen lernen müssen, hat die eigenen Gesetzmäßigkeiten einer formalisierten Fachsprache. Schulische Kommunikation hat auch dann, wenn sie sich mündlich vollzieht, tendenziell die konzeptionellen Merkmale der Schriftlichkeit. Sie ist situationsentbunden, arbeitet stark mit symbolischen und kohärenzbildenden Redemitteln, z.B. mit eigentlich „inhaltsleeren“ Funktionswörtern wie Artikeln, Pronomen oder anderen Verweisformen und mit komplexen Strukturen. Damit unterscheidet sich das Deutsch der Schule sehr deutlich von den Sprachvarianten, die in der alltäglichen mündlichen Kommunikation eine Rolle spielen. In der alltäglichen Kommunikation überwiegen die kontextabhängigen, die bedeutungstragenden, assoziativen, konkreten und illustrativen Elemente.

Für sprachlernende Menschen ist besonders gravierend, dass die Unterschiede zwischen der mündlichen Alltagssprache und der Sprache der Schule vor allem im strukturellen Bereich liegen. Gewiss ist es unerlässlich, dass Schülerinnen und Schüler lernen, über die mit einer Sache sich verbindenden bedeutungstragenden Wörter zu verfügen – also den Fachwortschatz im engeren Sinne. Aber damit, dass ein solcher spezieller Vokabelschatz unterrichtet bzw. gelernt wird, ist das grundlegende Sprachlernproblem nicht gelöst. Die Hauptschwierigkeit der Sprache der Schule bilden nämlich die immer komplizierter werdenden Strukturen und abstrakten textlichen Formen, in die die „Fach-Vokabeln“ eingebettet sind. Je länger eine Schülerbiografie dauert, desto komplexer ist der sprachliche Anspruch in diesem Sinne, den der Unterricht stellt. Das bedeutet unter anderem: Die verlangte sprachliche Leistung wird immer abstrakter, inhaltliche Signale werden immer stärker in grammatischen oder anderen Strukturen „versteckt“ – beispielsweise im Aufbau von Texten. Die Sprache der Schule entfernt sich im Laufe der Zeit immer weiter von den Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen Sprache in Richtung auf zunehmende Abstraktion.

Als grobe Charakterisierung kann gelten, dass Schulsprache mit den Regeln schriftsprachlicher Kommunikation mehr gemeinsam hat als mit alltagssprachlichen mündlichen Gesprächsweisen. Die Schule selbst ist die Institution, die diese spezifische Form der Sprache zu vermitteln hat. Sie wird dabei sicherlich durch andere Institutionen, etwa die öffentlichen Medien, unterstützt. Es ist aber letztlich primär die Sache der Schule, Kindern den Zugang zur Schrift und zum Schrifttum zu vermitteln und dafür zu sorgen, dass sie mit den sich steigernden Anforderungen an die Schriftförmigkeit der Unterrichtskommunikation Schritt halten können.

Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern haben die Chance, die sprachlichen Varianten, um die es in der Sprache der Schule geht, auch zu Hause zu lernen oder zu üben. Sie durchlaufen beispielsweise eine Lesesozialisation, die den schulsprachlichen Anforderungen entgegenkommt. Dies gilt selbstverständlich prinzipiell auch für diejenigen, die aus zugewanderten Familien kommen und mehrsprachig aufwachsen. Kinder aber, deren Familien nicht schriftsprachbeflissen sind, also nicht intensiv auf die Schriftförmigkeit der schulischen Kommunikation vorbereiten, haben so gut wie keinen anderen Lernort dafür, diese Anforderungen erfüllen zu lernen, als eben die Schule.

Auf das Deutsch der Schule kann nur in sehr eingeschränktem Maße vor oder außerhalb der Schule „vorbereitet“ werden. Es ist unbestreitbar wichtig, dass sich vorschulische Einrichtungen

zunehmend um die Sprachförderung von Kindern kümmern; dies wird nicht nur den zugewanderten helfen, sondern allen, die in eher bildungsfernen Verhältnissen aufwachsen. Damit kann eine bessere Startposition vermittelt werden. Aber an der Notwendigkeit einer kontinuierlichen, die Schülerkarriere begleitenden sprachlichen Förderung ändert das nichts. Ein Innovationsprogramm der BLK sollte sich also nicht auf einen bestimmten Abschnitt des Bildungsweges konzentrieren, sondern vielmehr darauf gerichtet sein, dass adäquate Wege der Sprachförderung gefunden werden, die eine Bildungsbiografie kontinuierlich begleiten. Die Entwicklung von flexiblen Modellen der Aufnahme herkunftssprachlichen Unterrichts in den regulären Sprachkanon sowie von methodischen Konzepten jenseits des üblichen regelmäßigen Präsenzunterrichts sollte Bestandteil des Innovationsprogramms sein.

### **3.3. Besondere Lebenslage: Aufwachsen im Kontext von „Transmigration“**

Zu den weiteren besonderen Bedingungen des Aufwachsens und der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gehört, dass ein beträchtlicher Teil von ihnen in einem Milieu mobiler Lebensweisen heranwächst und hieraus seine Lebensperspektiven und Zukunftsvorstellungen gewinnt. Im Kapitel 2 wurde das Phänomen der Transmigration bereits angesprochen; angesichts seiner hohen Bedeutsamkeit für den Bildungszusammenhang wird es nachfolgend noch einmal ausführlicher vorgestellt.

Seit den 1990er Jahren werden in der Migrationsforschung verstärkt qualitative und quantitative Veränderungen in den weltweiten Wanderungsbewegungen beobachtet, die im Gesamtzusammenhang so genannter Globalisierungsprozesse stehen (vgl. Pries 1997). Eine auffällige Veränderung gegenüber früheren Wanderungsbewegungen ist die weltweite Zunahme von Migrationen, die zeitlich *nicht* begrenzt sind, sondern als dauerhafte soziale Realität betrachtet werden müssen. Ihre Folge sind gesellschaftliche Veränderungen, die sich nicht zuletzt auf die existierenden Sozial- und Bildungssysteme auswirken, die auf den Normalfall der „Sesshaftigkeit“ ausgerichtet sind. Neuere Ansätze zur Beschreibung dieser Entwicklungen bezeichnen sie als „transnationale Migration“ oder „Transmigration“. Die Forschung über die damit verbundenen Phänomene verfolgt den Anspruch, der Bedeutung internationaler Mobilität für die Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten gerecht zu werden.

Faktum ist, dass eine zunehmende Zahl von Migrantinnen und Migranten dauerhaft zwischen Herkunfts- und Ankunftsregionen pendelt. Im Zusammenhang mit internationaler Migration herrscht zwar meist die Vorstellung vor, dass „Sesshaftigkeit“ der Normalfall sei, der durch Migration nur kurzzeitig unterbrochen werde. Die Analyse „transnationaler Migration“ aber ergibt für eine große Zahl aktueller Wanderungen ein ganz anderes Bild: nämlich dauerhaft von Mobilität geprägte Lebensweisen. Die Entwicklung neuer Transport- und Kommunikationstechnologien ermöglicht nicht nur eine weltweite Zunahme internationaler Wanderungsbewegungen, sondern auch, den Wanderungsprozess unabgeschlossen zu halten. Durch diese Phänomene werden theoretische Klassifikationen der Migrationssoziologie in Frage gestellt: Klare Unterscheidungen zwischen temporärer und definitiver Wanderung oder zwischen Migration aus wirtschaftlichen und aus anderen Gründen lassen sich immer weniger treffen. Die erleichterte Überwindung von Entfernungen erlaubt es einer zunehmenden Anzahl von Migranten, sich Lebensperspektiven sowohl im Herkunfts- als auch im Einwanderungsland offen zu halten und familiäre Kontakte dauerhaft und intensiv über die Grenzen hinweg zu pflegen.

In diesen Fällen ist Migration nicht nur eine kurzfristige Unterbrechung von Sesshaftigkeit. Die Vorstellung, Migranten würden ihren ursprünglichen sozialen Kontext für immer verlassen und

sich nach der Wanderung an neue soziale Zusammenhänge anpassen, trifft so nicht zu. „Hier“ und „dort“ zu leben wird vielmehr zur dauerhaften sozialen Wirklichkeit für die Gewanderten. „Integration“ und „Mobilität“ sind für diese Menschen keine Widersprüche, sondern die beiden komplementären Seiten ihrer Lebenswirklichkeit.

Die sozialen Verflechtungszusammenhänge der Transmigranten überschreiten nationale Grenzen. Es entstehen „transnationale soziale Netzwerke“, die nicht nur vorübergehende Orientierungshilfe im Migrationsprozess darstellen, sondern eine dauerhafte Referenzstruktur. Internationale Mobilität bleibt auf diese Weise als allgegenwärtige Option erhalten, ohne dass damit ein Verlassen des Sozialraums verbunden wäre. Beispiele für diese Entwicklungen sind Einrichtungen der „ethnischen Communities“ in den Zielländern, die Verbindungen mit den Herkunftsländern unterhalten und auf diese Weise „transnationale soziale Räume“ auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen etablieren bzw. institutionalisieren.

Man kann zwar nicht feststellen, dass alle Migrantinnen und Migranten dauerhaft in „transnationale soziale Räume“ eingebunden sind. Die Form der Migration, dass ein Lebensraum verlassen wird und ein neuer Raum den einzigen Lebensmittelpunkt darstellt, gibt es nach wie vor, ebenso wie sehr viel „flüssigere“ Formen von Migration wie etwa die vorübergehende Arbeitsaufnahme im anderen Land (z.B. Saisonarbeit). „Transmigration“ ist vielmehr eine Ergänzung von Migrationsperspektiven, die quantitativ stark an Bedeutung gewinnt. „Transmigranten“ unterscheiden sich durch die Offenheit ihrer Migrationsprojekte von klassischen Aus- oder Einwanderern ebenso wie von denjenigen, die sich endgültig für eine Rückkehr in das Herkunftsland entscheiden.

Welche Bedeutung „Transmigration“ für Deutschland hat, beginnt gerade erst untersucht zu werden (vgl. Pries 2000; Haug/Pichler 1999; siehe auch Ausführungen im 6. Familienbericht der Bundesregierung, Deutscher Bundestag 2000: 126f). Es lassen sich jedoch bereits Annahmen über die Relevanz formulieren, die diese Form der Migration für verschiedene Zuwanderergruppen hat. Von Einfluss sind hier insbesondere die politisch-legalen Rahmenbedingungen, die mehrfache Migration sowie soziale Zugehörigkeit und Teilhabe in mehr als einem Staat für einige Zuwanderergruppen beschränken, für andere aber ermöglichen oder gar herausfordern. Zu Letzteren gehören insbesondere die Angehörigen von EU-Mitgliedstaaten. Innerhalb der Europäischen Union existieren staatenübergreifende Regelungen, die die Lebenswirklichkeit von Transmigranten in besonderer Weise begünstigen. Davon profitieren zum Beispiel die transnationalen Netzwerke derjenigen Arbeitsmigranten, die in den 1960er und 1970er Jahren nach Deutschland kamen und deren Herkunftsländer inzwischen zur Europäischen Union gehören (Griechenland, Italien, Portugal, Spanien). Demgegenüber stellt sich die Situation der so genannten Spätaussiedler, vornehmlich aus den GUS-Staaten und Polen, ganz anders dar. Für diese Gruppe, die die deutsche Staatsangehörigkeit aufgrund ihrer erklärten Identifikation mit der deutschen Herkunft erhielt, ist die Migration in stärkerem Maße mit einer eindeutigen Orientierung an einer Zukunft in Deutschland verbunden.

Für den Kontext eines Innovationsprogramms ist besonders bedeutsam, dass mit dem Konzept der „Transmigration“ die Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen erfasst werden, deren Lebenswirklichkeit durch unabgeschlossene Migrationsprojekte geprägt ist. Für sie ist Sesshaftigkeit nicht der Normalfall. Sie erfahren Mobilität innerhalb ihrer sozialen - oft auch verwandtschaftlichen - Netzwerke als bleibende Option. Bei kürzeren oder längeren Aufenthalten in den Herkunftsregionen machen sie außerdem eigene Erfahrungen mit dem Leben im Herkunftsland. Wie es scheint, beeinflusst dies ihre Lebensplanung und die Entwicklung von Zukunftsplänen stark; dies lässt sich an ersten Untersuchungen zugewanderter Jugendlicher unter dieser Perspektive feststellen (vgl. Fürstenau 2003; Hyla-Brüschke 1999; siehe auch Einzelfall-

studien in Deutsche Shell 2000).

Aufgrund ihrer mobilen Lebenspraxis können Kinder, die im Kontext von Transmigration aufwachsen, keiner „Einwanderungsgeneration“ zugeordnet werden, zum Beispiel der „dritten Generation“ nach der Arbeitskräfteanwerbung in den 1960er und 1970er Jahren. Die Beziehungen und Pendelbewegungen zwischen Herkunfts- und Ankunftsregionen führen dazu, dass das Alter der Familienmitglieder nicht unbedingt etwas darüber aussagt, in welchem Land sie geboren wurden und wo sie die meiste Zeit gelebt haben. Es ist also keine Besonderheit, wenn Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die Enkelkinder von in Deutschland lebenden Arbeitsmigranten sind, dennoch einen Elternteil haben, der die meiste Zeit seines Lebens im Herkunftsland gelebt hat. In „transnationalen sozialen Räumen“ ist von spezifischen sozialisatorischen Bedingungen auszugehen, die im Hinblick auf die Bildungskarrieren der Kinder zu berücksichtigen sind.

Im Kapitel 2 wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Loyalität gegenüber den mitgebrachten Sprachen der Familien und die Vitalität dieser Sprachen beträchtlich sind. Unterstützt wird die Lebenskraft der Familiensprachen von Zugewanderten durch viele dafür positive Begleiterscheinungen: sie sind beispielsweise in hiesigen Medien präsent, sie werden durch die Verbreitung technischer Kommunikationsmittel und durch die erleichterten Möglichkeiten zur persönlichen Mobilität weiterhin intensiv gebraucht. Die Assimilation an die umgebende Majoritätssprache nach etwa zwei, spätestens drei Generationen ist heute nicht mehr als allgemeingültiges Muster der sprachlichen Entwicklung nach einem Migrationsprozess, es ist daher langfristig mit sprachlichen Bindungen an die Herkunftssprachen zu rechnen – ohne dass hierdurch der Stellenwert des Deutschen als allgemeine Verkehrssprache in Frage steht.

Die Aufrechterhaltung der – mindestens mündlichen – Fähigkeiten, die Sprache(n) der Familie zu gebrauchen, wird durch die kontinuierliche internationale Mobilität als dauerhafte Sozialisationsbedingung gefestigt. Für viele Kinder, die in Deutschland zur Schule gehen, ist es selbstverständlich, sich regelmäßig in der Herkunftssprache ihrer Familie mit Menschen zu verständigen, die erst kürzlich zugewandert sind. Auch bei Aufenthalten im Herkunftsland sind sie auf den Gebrauch der Familiensprache angewiesen, und zwar mit Gesprächspartnern, die nicht über die deutsche Sprache verfügen. Für die Familiensprache ergeben sich somit quasi verschiedene sprachliche Lebenswelten: die oben bereits beschriebene „migrantensprachliche“ Lebenswelt, in die die Zeichen der umgebenden Mehrheitssprache eingegraben sind, und die „familie-sprachliche“ mit solchen Sprecherinnen und Sprechern, die entweder im Land der Herkunft oder in einem anderen Auswanderungsland leben. Aus ersten Untersuchungen über die sprachliche Praxis Jugendlicher in Deutschland liegen Ergebnisse vor, die die hohe Bedeutung zeigen, die die Jugendlichen selbst ihrer differenzierten sprachlichen Praxis zumessen (vgl. Fürstenau 2003 und dort zitierte Literatur).

Es ist des Weiteren davon auszugehen, dass es im Kontext von Transmigration immer Kinder geben wird, deren Bildungslaufbahnen zwischen den Institutionen verschiedener Nationalstaaten verlaufen. Ihre Bildungschancen hängen unter anderem davon ab, wie sich ein Wechsel zwischen den nationalen Bildungssystemen gestaltet. Aus einer verbreiteten Sichtweise gelten die Bildungschancen von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, die als so genannte Seiteneinsteiger in das deutsche Bildungssystem eintreten, als gefährdet. Im Vergleich werden denjenigen, die bereits in Deutschland geboren und eingeschult werden, bessere Chancen für Bildungserfolg vorausgesagt. Dass dies der Realität nicht entspricht, hat sich in Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung, etwa im Rahmen der PISA-Studie herausgestellt (vgl. hierzu Kap. 1). Transnationale Bildungslaufbahnen sind für Kinder aus zugewanderten Familien, die in das deutsche Schulsystem integriert werden sollen, nicht vorgesehen.

In den 1970er Jahren bestand noch der Anspruch, die Kinder der Arbeitsmigranten auf eine Rückkehr in das Herkunftsland und den dortigen Schulbesuch vorzubereiten. Den transnationalen Lebensentwürfen entsprechen jedoch weder die Vorbereitung auf eine endgültige Rückkehr noch die Forderung einer vollständigen Assimilation im einsprachigen deutschen Schulsystem. Im Kontext von Transmigration sind vielmehr Konzepte gefragt, die den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen unterstützen, deren Schullaufbahnen potenziell zwischen dem deutschen und dem Bildungssystem des Herkunftslandes verlaufen. Solche Konzepte gewinnen zunehmend an Bedeutung für Kinder und Jugendliche jedweder Herkunft, denn die Anforderung der Mobilität, also des ein- oder gar mehrmaligen Wechsels der Lebensorte, auch über Staatsgrenzen hinweg, stellt sich angesichts ökonomischer Entwicklungen und der Entwicklungen des Arbeitsmarkts an immer mehr Menschen, und politische Entscheidungen unterstützen die Mobilität der Menschen – man denke nur an die Europäische Union und ihre bevorstehende Erweiterung. Die Ermöglichung „mobiler Bildungskarrieren“ ist deshalb eine generelle Herausforderung an nationale Bildungssysteme.

Vorbilder dafür können aus den Vorkahrungen gewonnen werden, wie sie bei internationalen Elitemigrationen selbstverständlich sind. Hier gelten transnationale Bildungskarrieren als positiv. Daher wurden auch formale Regelungen geschaffen, die die wechselseitige Anerkennung der Ergebnisse eines Bildungsprozesses ermöglichen. Hierzu zählt zum Beispiel, dass ein Bildungsabschluss so erworben wird, dass er in mehreren Staaten ohne weitere Verfahren anerkannt wird.

Angesichts des offiziellen Anspruchs der Förderung von Mobilität innerhalb der Europäischen Union ist die Weiterentwicklung entsprechender Konzepte – nicht nur in Deutschland – überfällig. Im hier besprochenen Kontext der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wäre es besonders bedeutsam, quasi mobile Möglichkeiten der Leistungstestierung zu entwickeln, die ihren Wert auch bei Grenzüberschreitung nicht verlieren. Ansätze dazu liefern der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen“ und das „Europäische Portfolio der Sprachen“ oder – im tertiären Bereich – das „European Credit Transfer System ECTS“. Diese Ansätze sollten im Innovationsprogramm aufgegriffen und weiterentwickelt werden.

Es sei abschließend für diesen Abschnitt darauf hingewiesen, dass sich durch die geschilderten Lebenspraktiken ein enormes „sprachliches Kapital“ in Deutschland akkumuliert, dessen gesamtgesellschaftlicher Wert in Zeiten der Globalisierung nicht gering zu schätzen ist. Es empfiehlt sich daher die Ausarbeitung von Strategien, mit denen der Ausbau dieses Sprachenkapitals erzielt werden könnte. Die erwähnten Sprachenerhebungen in Essen und in Hamburg zeigen, dass mit einem Angebot von Unterricht in den 20 am häufigsten vertretenen Familiensprachen etwa 90% der zweisprachigen Schülerschaft erreicht werden können. Dies zeigt, dass die Realisierung von flexiblen Konzepten der Förderung des bei den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorhandenen Sprachenkapitals bei vertretbarem Aufwand gelingen kann.

### **3.4. Eltern, Familie und *community***

Wie im Sechsten Familienbericht der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2000) eingehend dargelegt wird, leisten „Familien ausländischer Herkunft in Deutschland“ und ihre Selbstorganisationen einen erheblichen Beitrag zur individuellen und sozialen Orientierung und Integration von Migrantinnen und Migranten in die Aufnahmegesellschaft. In ihren sozialen Beziehungen spielen Familie und Verwandtschaft eine sehr wichtige Rolle. Durch Kettenmigration sind häufig sehr verzweigte familiäre und verwandtschaftliche Netzwerke entstanden, die einen beträchtlichen Beitrag zur sozialen Integration in die deutsche Gesellschaft leisten.

Obwohl von einer Unterschichtung der Gesellschaft durch Arbeitsmigration zu sprechen ist und Migrantinnen und Migranten eher den „bildungsfernen Schichten“ zuzurechnen sind, ist von einer erheblichen Statusdifferenzierung und sozialen Schichtung innerhalb der ethnischen Gemeinschaft der Zuwanderer auszugehen. Auch unterscheiden sich einzelne Zuwanderergruppen deutlich voneinander. Ein Beispiel sind die Vietnamesen: In den westlichen Bundesländern handelt es sich meist um Personen, die als Flüchtlinge („boat people“) anerkannt wurden, vor ihrer Flucht über erhebliches ökonomisches und kulturelles Kapital verfügten und deren Kinder überdurchschnittliche Bildungserfolge verzeichneten (vgl. Beuchling 2003). Bei den in den östlichen Bundesländern lebenden Vietnamesen handelt es sich hingegen meist um die im Lande verbliebenen ehemaligen Werkvertragsarbeitnehmer der DDR, die unter wesentlich ungünstigeren ökonomischen und sozialen Bedingungen leben und deren Kinder niedrigere Bildungserfolge verzeichnen. Auch bei anderen Migrantengruppen gilt, dass nicht die Nationalität, sondern das Verfügen über ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital die Möglichkeiten zur Migration bestimmen, also dieselben Faktoren, die auch den Bildungserfolg beeinflussen.

Vor allem in den Studien von Nauck (z.B. 1994; 1998) wurde nachgewiesen, dass die familiären Bindungen in Migrantenfamilien sehr eng sind und wichtige Orientierungen, u. a. Geschlechterrollenerwartungen, durch die Söhne und Töchter von ihren Eltern übernommen werden. Dies kann zu konflikthafter Situationen führen, wenn die Kinder sich vor allem von den Erwartungen an beruflichen Aufstieg und ökonomische Besserstellung der Familie überfordert fühlen oder verwandtschaftliche Unterstützungsleistungen in Anspruch genommen haben, ohne sie „zurückgeben“ zu können. Es ist davon auszugehen, dass – insbesondere bei einer unsicheren Aufenthaltsrechtlichen Situation – die Loyalität bis hin zu Konformitätsbezeugungen gegenüber der Herkunftskultur auf diese Weise gestärkt werde. Wie ausgeführt, ist das familiäre Bestreben, die Herkunftssprachen lebendig zu halten, u. a. als eine Ausdrucksform dieser Loyalität gegenüber dem sozialen Netz und der Herkunftskultur zu werten. Allerdings führt diese Orientierung nicht unbedingt zu einem „Fundamentalismus“, wie er zum Beispiel den erfolglosen Söhnen der türkischen Arbeitsmigranten in der „dritten Generation“ zugeschrieben wird (z. B. in Heitmeyer 1997), sondern oft zu einer bewussten Auswahl ihrer beruflichen Qualifikationswege und dem weiteren Ausbau ihrer Sprachkenntnisse, um ihren potentiellen Arbeitsmarktwert zu erweitern. Im Sechsten Familienbericht der Bundesregierung (Deutscher Bundestag 2000) heißt es dazu, dass viele Migrantenfamilien sich für eine berufliche Ausbildung entscheiden, die sowohl für den deutschen Arbeitsmarkt als auch den des Herkunftslandes Erfolg verspricht und einen Transfer von kulturellem Kapital ermöglicht.

Alle Studien, die seit Beginn der 1970er Jahre über die Bildungs- und Berufsorientierungen von Zuwandererfamilien durchgeführt wurden, haben belegt, dass diese wie einheimische Familien auch bestrebt sind, ihr ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital zu vermehren, um einen sozialen Aufstieg zu erreichen. Hohe Bildungsziele und der Wunsch nach einer möglichst guten Ausbildung für die Kinder waren nicht selten bereits wichtige Gründe für die Migration selber. Die hohen Bildungsaspirationen können von den Familien aber nicht immer in Bildungserfolge umgesetzt werden. Einzelne Untersuchungen bei den sog. „Bildungserfolgreichen“ haben Hinweise darauf geliefert, dass diese sich eher in einem Prozess der „Selbstplatzierung“ (Leenen u. a. 1990) durchgesetzt haben, als dass sie auf die Unterstützung ihrer Eltern haben zurückgreifen können. Gewährt wurde ihnen Freiraum und emotional-affektive Hilfe, sich gegen negative Zuschreibungen durchsetzen zu können, jedoch keine strategische Unterstützung. Vielen Migrantenfamilien fehlen die materiellen, sozialen und kulturellen Ressourcen in Deutschland, um die angemessenen Strategien zur Umsetzung ihrer Bildungserwartungen in Bildungserfolg einzusetzen zu können.

Ein Ausdruck davon ist der von vielen Bildungsinstitutionen beklagte mangelnde Kontakt zu den Elternhäusern. Eine Zusammenarbeit zwischen Einrichtungen der Elementarerziehung, der Schule und den Eltern findet oft nicht statt. An den gesetzlich vorgesehenen Gremien sind Migranteneltern unterproportional beteiligt. Ein nicht zu unterschätzendes Hindernis ist dabei die sprachliche Barriere, wenn Migranteneltern die deutsche Sprache nicht in dem Maße beherrschen, das ihnen eine qualitätsvolle Kommunikation mit den deutschen Pädagoginnen und Pädagogen ermöglichen würde. Auch die Lehrerinnen und Lehrer des herkunftssprachlichen Unterrichts klagen zuweilen über mangelnden Kontakt zu den Familien ihrer Schülerinnen und Schüler, so dass nicht nur sprachliche Gründe vorliegen. Zu vermuten ist, dass die Gründe z. T. materieller Art sind, weil aufgrund der schlechten ökonomischen Lage vieler Familien die Eltern vielerlei Beschäftigungen (z. B. verschiedene Putzstellen) nachgehen müssen. Eine schlechte ökonomische Situation von Migrantenfamilien (ebenso wie von Familien deutscher Herkunft) in verarmten Stadtteilen führt eher zur Vernachlässigung von Bildungsfragen als zu einer verstärkten Zusammenarbeit mit Bildungsinstitutionen. Weiterhin können sich Bildungseinstellungen aus den Herkunftskulturen, Erfahrungen mit Kindergarten und Schule dort und mangelnde Information für das hiesige Bildungssystem so auswirken, dass kein Kontakt gesucht wird. Umgekehrt sind die Institutionen und die dort tätigen Kräfte häufig nicht in der Lage, sich auf die Bedürfnisse der Migranten einzustellen. Auch ihnen fehlen Informationen und Strategien im Zugang zu den Migranten-Communities, besonders dann, wenn das pädagogische Personal den Familien selbst nicht außerhalb der Institutionen begegnet. In den Gesetzen und Regelungen zur Mitarbeit von Eltern in Kindergarten und Schule sind keine rechtlichen Restriktionen gegeben, aber viele Umstände sorgen dafür, dass sie ihre Partizipationsmöglichkeiten nicht ausschöpfen. Hier sind Maßnahmen erforderlich, die sie ermutigen und ihnen Wege aufzeigen.

Als ein erfolgversprechender Weg hat sich die Zusammenarbeit mit den Selbstorganisationen der Migrantinnen und Migranten erwiesen. Es hat sich in Deutschland eine große Zahl von Vereinigungen herausgebildet, die z. T. in Dachorganisationen und -verbänden zusammengeschlossen sind. Wichtige Verbände, die sich auch zu bildungspolitischen Fragen äußern und eine Reihe von Projekten durchführen, die der Beratung von Eltern, Ausbildung von Jugendlichen und der religiösen Bildung dienen, sind z.B. die Türkische Gemeinde in Deutschland (TGD), Landesverbände von Migrantinnen und Migranten türkischer Herkunft sowie weitere nationalitätenggebundene (z.B. Griechischer Elternverein, Spanischer Elternrat) oder auf religiöse Bekenntnisse zugeschnittene Dachorganisationen. Auch erste kommerzielle Bildungseinrichtungen sind entstanden, die z.B. als „Hausaufgabenhilfe“ Kinder und Jugendliche in ihren schulischen Leistungen unterstützen. Regionale Bestandsaufnahmen, die zeigen, welche Kooperationen möglich und effektiv sind, müssten erstellt werden.

Manche Eltern, zu denen die Schule keinen Zugang hat, können u.U. durch die Religionsgemeinschaften erreicht werden. So sind z.B. die katholische Kirche an der Bildungsarbeit, insbesondere dem Sprachunterricht spanischer, portugiesischer und polnischer Kinder beteiligt, die orthodoxen christlichen Kirchen bei aramäischen, griechischen und russischen Christen. Anders als die christlichen Kirchen sind die muslimischen Gemeinden keine „Körperschaften Öffentlichen Rechts“ (Artikel 140 GG), was einige Konsequenzen hat. Die staatliche Zuerkennung dieser Rechtsform ist von der Erfüllung festgelegter Kriterien abhängig; ihn zu erreichen erfordert einen erheblichen Organisations- und juristischen Aufwand und eine detaillierte Kenntnis der gesellschaftlichen Strukturen. Es ist für die nähere Zukunft als unwahrscheinlich einzuschätzen, dass die muslimischen Gemeinschaften diesen Status erreichen können (einige Anträge liegen vor).

Die meisten muslimischen Gemeinden sind deshalb „eingetragene Vereine“, um z.B. Räume für das Freitagsgebet anmieten zu können oder Korankurse für die Kinder zu organisieren. Nicht

selten schlossen sich Gruppen auch bestehenden Vereinen an, ohne die politischen Ziele dieser Organisation zu teilen, weil ihnen ansonsten die Anmietung von Räumen verwehrt wurde. Der wichtigste Unterschied zwischen den islamischen Vereinen bzw. Moscheevereinen und anderen in Deutschland etablierten Vereinen oder vergleichbaren Organisationen besteht in dem grundsätzlich anderen Verhältnis zwischen der Mitglieder- und der Beteiligungsstruktur. Islamische Religionsvereine bestehen meist aus einer kleinen Gruppe von Mitgliedern; sie tragen die Moschee, die sich aber einer großen Zahl von Besuchern für eine aktive Beteiligung öffnet. Die Finanzierung läuft in aller Regel über Spenden der Moscheebesucher, nur zu einem geringen Teil über Mitgliedsbeiträge. Die Gläubigen fühlen sich einer bestimmten Moschee zugehörig, beteiligen sich aber außer durch Spenden und das gemeinsame Gebet nur informell am Willensbildungsprozess in der Moschee. Ihre Zahl übersteigt oft die der formalen Vereinsmitglieder um ein Vielfaches: Beispielsweise kommen in einer großen Moschee u.U. 1.000 Menschen zu einem normalen Freitagsgebet, deren Verein nicht einmal zwei Dutzend Mitglieder hat. Genauere Daten über diese Situation sind nicht verfügbar. Weder liegt eine Auswertung des Vereinsregisters vor, noch gibt es entsprechende repräsentative Erhebungen. Folge dieser Situation sind sowohl eine sehr unsichere und unzureichende finanzielle Basis als auch eine interne Struktur, die im Hinblick auf Entscheidungsfindung und oft auch Zielsetzung kaum transparent ist.

Trotz aller Verschiedenheit der muslimischen Organisationen kann generell davon ausgegangen werden, dass von ihnen ein herkunftsbezogenes, beharrendes Moment ausgeht. Dies hängt damit zusammen, dass ihre Priester und Prediger in der Regel in den Herkunftsländern der Migrantinnen und Migranten aufgewachsen oder ausgebildet sind, ihre Sozialisation also nicht in Deutschland erfahren haben. Solange die Moscheen ihr Personal „importieren“ müssen, werden Prozesse der Akkulturation an die bzw. Auseinandersetzung mit der hiesigen Gesellschaft erschwert. Da es keine spezifischen Angebote an Imame zum Erlernen der deutschen Sprache und Vermittlung von Grundkenntnissen über die deutsche Gesellschaft gibt, hängt es allein von ihrem persönlichen Engagement ab, inwieweit sie überhaupt die deutsche Sprache lernen und sich den spezifischen, von der Situation in den Herkunftsländern doch sehr anderen Problemen der hiesigen Gemeindeglieder zuwenden. Auch die beamtenrechtliche Weisungsgebundenheit durch einen anderen Staat ist einer unabhängigen Tätigkeit nicht zuträglich.

Da sich die Moschee-Vereine darum bemühen, Bildungsarbeit für Kinder und Jugendliche zu leisten, üben sie einen direkten Einfluss auf diese aus – unabhängig davon, ob an deutschen Schulen islamischer Religionsunterricht eingeführt wurde oder nicht. Indirekt kann ein Einfluss von ihnen ausgehen, wenn sie die Eltern- oder Großelterngeneration mittels Predigten oder Schriften erreichen. Ob die vermittelte Haltung konservativer Art ist und die nicht-muslimische Gesellschaft als „feindlich“ oder „fremd“ dargestellt wird, hängt ganz wesentlich davon ab, nach welchen politischen Vorgaben oder Überzeugungen sie handeln. Eine wichtige Zukunftsaufgabe liegt darin, die Potenziale der Religionsgemeinden für eine Zusammenarbeit in Bildungsfragen zu nutzen, und zwar für solche Gruppen, die durch diese leichter zu erreichen sind als durch staatliche deutsche Institutionen. Voraussetzung für eine solche Entwicklung auf beiden Seiten wäre die Ausbildung des pädagogischen und geistlichen Personals an den Universitäten der Bundesrepublik Deutschland bzw. Angebote zur Fort- oder Weiterbildung derselben.

### **3.5. Religiöse Bindungen**

Verschiedene Studien zur Religiosität von Jugendlichen haben schon ab Mitte der 1990er Jahre gezeigt, dass bei ihnen ein breites Spektrum an religiösen Bindungen besteht, das ganz unterschiedliche Intensitäten, Überzeugungen und lebensweltliche Formen auch innerhalb von Religionsgemeinschaften besitzt. Die kulturelle Heterogenität der hiesigen Gesellschaft drückt

sich unter anderem in religiöser Vielfalt aus, die weit über die mehr als 100 Religionen, Religionsgemeinschaften und Denominationen hinausgeht. In den großen Jugendstudien wurden Migrantenjugendliche i.d.R. nicht berücksichtigt, aber einzelne Untersuchungen zeigen, dass religiöse Fragen im Jugendalter eine besondere Bedeutung gewinnen – auch für solche Jugendliche, die sich selber als „atheistisch“ einschätzen (vgl. Sandt 1996; Karakaşoğlu-Aydın 2000).

Für die Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist bedeutsam, dass ein Zusammenhang zwischen Sprache und Religion besteht. Ebenso wie in den Familien der Migranten eine starke Loyalität gegenüber den Herkunftssprachen besteht, ist von einer kulturellen Bindung an die Religion der Herkunft auszugehen. Beide Orientierungen sind verknüpft und in der Praxis der Familien oft aneinander gebunden. Dies betrifft neben dem Aspekt, dass die religiöse Bildung und die je spezifische religiöse Bindung das Begriffsverständnis bestimmt und beeinflusst, auch die symbolische Bedeutung von Sprache. So verzichten religiöse Minderheiten nicht auf die Sprachen ihrer Religionen, sondern vermitteln sie in ihren Gemeinden an die Kinder, in Ergänzung zu den National- oder Familiensprachen (z.B. Aramäisch bei syrischen oder türkischen Christen, Arabisch bei Muslimen oder andere alte Sprachen mit liturgischer Funktion). Die religiösen Bindungen der Migrantenfamilien wirken sich demnach spracherhaltend und -pflegend aus, erweitern aber auch das Repertoire der Sprachen.

Im Hinblick auf die spezifischen Bildungsvoraussetzungen, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in Bezug auf die religiöse Bildung mitbringen, steht – ungeachtet der Heterogenität der religiösen Bindungen – zumeist der Islam im Mittelpunkt des Interesses. Dies ist einerseits durch den hohen Anteil und die große Zahl von Schülerinnen und Schülern dieser Religionszugehörigkeit begründet, andererseits durch die politische Bedeutung, die dieser Weltreligion beigemessen wird. Auch die folgende Darstellung konzentriert sich auf Schülerinnen und Schüler mit muslimischem Hintergrund. Nach Schätzungen der Bundesregierung besuchen ca. 700.000 Schülerinnen und Schüler islamischen Glaubens deutsche Schulen. Wie hoch der Anteil alevitischer, sunnitischer und schiitischer Muslime daran ist, kann ebenfalls nur geschätzt werden; zwischen 15 und 20% sind vermutlich Aleviten, 10% Schiiten und 60 – 70% Sunniten türkischer Herkunft. In der Diskussion um religiöse Bildung spielen diese Unterschiede nur dann eine Rolle, wenn unter interkultureller Perspektive über einen „Interreligiösen Dialog“ sowie die Auseinandersetzung mit den verschiedenen „Weltreligionen“ im konfessionellen Religionsunterricht diskutiert wird.

Religiosität und die Bindung an Religionsgemeinschaften gilt als bedeutender Einflussfaktor auf Bildungsorientierungen und Bildungserfolg („katholisches Arbeitermädchen vom Lande“ vs. „muslimischer Arbeiterjunge aus der Großstadt“), ohne dass dies in der neueren empirischen Bildungsforschung belegt worden wäre. Nauck hat in mehreren Studien nachgewiesen (z.B. 1994; 1998), dass nicht die Religion (hier der Islam), sondern das Ausbildungsniveau der Eltern ein wichtiger Faktor für das Erziehungsverhalten ist. Nicht Religiosität und Autoritarismus, sondern vielmehr eine hohe emotionale Bindung zwischen den Generationen, verbunden mit hohen Erwartungen an Leistung und schulischen Erfolg, kennzeichnen beispielsweise den Erziehungsstil türkischer Migrantinnen und Migranten in Deutschland.

Karakaşoğlu-Aydın kommt in ihrer Untersuchung von Orientierungen bei türkischen Lehramts- und Pädagogik-Studentinnen in Deutschland zu dem Schluss, dass die vorliegenden Interpretationen der Ergebnisse diverser Untersuchungen zu Erziehungsvorstellungen türkischer Eltern im Zusammenhang mit Religiosität verkürzt sind und auf ein Forschungsdesiderat verweisen. Die Untersuchung weist ferner darauf hin, dass künftig Musliminnen und Muslime nicht nur von außen, z.B. als Eltern oder Vertreterinnen und Vertreter von Religionsgemeinschaften, sondern von innen als Lehrerinnen und Lehrer Akteurinnen bzw. Akteure im Bildungskontext sein

werden. Welche Konsequenzen diese Partizipation der neuen Minderheiten in Zukunft haben wird, ist für die Verhältnisse in Deutschland noch unerforscht.

### **3.6. Anforderungen an ein Innovationsprogramm**

Nach den Analysen dieses Kapitels lassen sich Anforderungen formulieren, denen Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund genügen müssten.

#### (1) Dauer und Kontinuität der Maßnahmen

Es ist nach allen vorliegenden Forschungsergebnissen erforderlich, dass die Förderung langfristig angelegt ist. Sie muss frühzeitig beginnen und so konzipiert sein, dass sie einen individuellen Bildungsgang kontinuierlich begleiten kann.

#### (2) Kooperation zwischen den Instanzen der Erziehung und Bildung

Um die Kontinuität der Förderung sicherzustellen, sind Anstrengungen zur Erhöhung der Durchlässigkeit und Vernetzung der institutionellen Ebenen – etwa des Elementarbereichs und der Schule, der Grundschule und der weiterführenden Schulen, der Schule und den außerschulischen Fördereinrichtungen sowie der allgemeinbildenden Schule mit dem berufsbildenden Bereich – erforderlich. Auch die Stärkung der Zusammenarbeit mit Eltern und den Zuwanderer-*Communities* ist sinnvoll; hier kann eine bedeutende Ressource für die Förderung der Kinder und Jugendlichen existieren, die bislang unzureichend erschlossen ist.

#### (3) Förderung des Erwerbs der spezifischen Sprache der Schule

Bei der Entwicklung geeigneter Interventionsmaßnahmen in einem Innovationsprogramm ist es notwendig, Ursachen nicht mit Wirkungen zu verwechseln. Den bestehenden Erfordernissen einer effektiven Förderung im Deutschen kann nicht allein mit quantitativer Steigerung der bestehenden Maßnahmen begegnet werden; ebenso unzureichend wäre eine Konzentration auf „Vorbereitungen“. Die kontinuierliche Förderung muss vielmehr an den sich kontinuierlich ändernden sprachlichen Anforderungen orientiert sein, die sich im Verlauf einer Bildungskarriere stellen. Das Problem der Sprache der Schule zu lösen ist nicht allein, und wahrscheinlich nicht einmal primär, eine Aufgabe des Sprachunterrichts im engeren Sinne. Es stellt sich vielmehr durch das gesamte Curriculum hindurch in allen Fächern. Notwendig ist die Entwicklung einer in Deutschland kaum verbreiteten Auffassung, dass eine jede Lehrerin, ein jeder Lehrer auch für die Vermittlung der sprachlichen Mittel zuständig ist, die das Lernen der Sache oder das Lernen im Fach stellt. Hierzu liegen in anderen Bildungssystemen Erfahrungen vor, die aufgegriffen und für Deutschland weiterentwickelt werden sollten. Dazu gehört beispielsweise der in England etablierte Ansatz „*language across the curriculum*“ – frei übersetzt: Sprache lernen in jedem Unterricht (vgl. Bourne 2003). Eine Voraussetzung *sine qua non* hierfür ist die entsprechende Qualifikation der Lehrkräfte, sowohl für sprachdiagnostische Aufgaben als auch dafür, auf die Diagnoseergebnisse gestützte Fördermaßnahmen entwickeln zu können.

Auch dieser Bereich verweist auf die Notwendigkeit der Institutionen übergreifenden Kooperation. Vorbildliche Praxis in diesem Feld findet sich in Deutschland bislang eher im Bereich der außerschulischen Initiativen. Nachhaltig erfolgreiche Projekte sind z.B. seit vielen Jahren an der Universität Essen und neuerdings auch an der Universität Bielefeld etabliert. Dort werden Schülerinnen und Schüler schulbegleitend in der Entwicklung ihrer fachlichen und zugleich fachsprachlichen Kenntnisse im Deutschen gefördert und zwar unter Berücksichtigung ihrer Zweisprachigkeit. Durch die Lozierung an der Universität und die Betreuung durch Hochschul-lehrer ist hiermit zugleich ein Ansatzpunkt für die Qualifizierung pädagogischen Personals in

der Erstausbildung gegeben.

#### (4) Berücksichtigung und Förderung der Zweisprachigkeit

Die kontinuierliche und im dargestellten Sinne systematische Förderung der Sprachkenntnisse zweisprachig Aufwachsender kann sich nicht mit der Förderung eines Teils ihrer sprachlichen Fähigkeiten begnügen, sondern sollte die sprachliche Gesamtfähigkeit betreffen – also ihre beiden Sprachen. Die vorliegenden internationalen Untersuchungen belegen, dass Modelle, in denen zweisprachig lebende Kinder in beiden Sprachen gefördert werden, denen, die sich nur einer der beiden Sprachen zuwenden, überlegen sind.

Hieraus folgt zweierlei:

- Zum einen muss bei der Förderung der deutschen Sprache die Voraussetzung Zweisprachigkeit mitbedacht werden. Die Förderung im Elementarbereich und in der Schule muss also methodisch und inhaltlich anders gestaltet sein, als dies bei einsprachig Aufgewachsenen der Fall ist. Anhaltspunkte für die Gestaltung liegen in Konzepten der Zweitsprachförderung vor, die unter dem Gesichtspunkt, dass sie eine Bildungsbiografie begleiten sollen, weiterentwickelt werden müssen.
- Zum anderen ist es erfolgversprechend, zweisprachig lebende Kinder schon im Elementarbereich in beiden Sprachen zu fördern. Insbesondere aber sollten sie in beiden Sprachen Zugang zur Schrift erhalten, und zwar in aufeinander abgestimmtem und ergänzenden Unterricht.

Vorbildliche Praxis, in der diese Bedingungen erfüllt werden, ist in Deutschland rar (vgl. hierzu Kap. 4 und 5). Bekannt sind Beispiele von Kindergärten und Schulen, in denen Zweisprachigkeit bei der Förderung des Deutschen zu berücksichtigen und, wenn auch in bescheidener Weise, weiterentwickelt wird. Für die eigentlich konsequente Förderung der Zweisprachigkeit durch Unterweisung in beiden Sprachen gibt es aber hierzulande nur vereinzelte Beispiele, etwa Ansätze der bilingualen Literalisierung in Grundschulen, wie sie oben vorgestellt wurden. Hier ist also Entwicklungsarbeit zu leisten, insbesondere im Hinblick auf flexible Modelle, mit denen auf unterschiedliche Gruppenkonstellationen eingegangen werden kann. Für diese Arbeit kann man sich an internationalen Vorbildern – z.B. an Schweden oder den Niederlanden – orientieren. In diesen beiden und anderen Staaten gibt es auch Vorbilder für organisatorisch flexible Konzepte eines gleichwohl qualitativ hochwertigen Unterrichts der Familiensprachen, die aufgreifenswert sind.

#### (5) Berücksichtigung mobiler Lebensweisen

Mit der Heterogenität in der Schülerschaft und der Zunahme mobiler Lebensweisen wird das deutsche Schulsystem dauerhaft rechnen müssen – zumal angesichts der bevorstehenden Erweiterung der EU. Daher sollten die Regeleinrichtungen des deutschen Bildungssystems Vorkehrungen enthalten, mit denen flexibel und angemessen auf diesen Sachverhalt reagiert werden kann. Zu den dafür notwendigen Voraussetzungen gehören vor allem

- eine Bildungsberichterstattung, durch die die Entwicklungen in der Schülerschaft zeitnah und realistisch abgebildet werden, als Grundlage für Planungsentscheidungen;
- Modelle der Kooperation zwischen Institutionen – insbesondere zwischen der Schule und außerschulischen Einrichtungen sowie am Übergang in das Berufsleben –, mit denen auf mobilitätsbedingte Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler flexibel und sachgerecht reagiert werden kann. Hierzu gehören z.B. Partnerschaften zwischen Institutionen in ver-

schiedenen Ländern, die die Möglichkeit eröffnen, Teile eines Bildungsganges am anderen Ort zu absolvieren, wie dies etwa bei internationalem Schüleraustausch heute bereits vielfach der Fall ist.

- die Qualifikation des pädagogischen Personals, Lebenslagen, Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler adäquat einzuschätzen und fördernde Maßnahmen auf diese Einschätzungen zu gründen.
- für die Schülerinnen und Schüler selbst Instrumente für die Dokumentation ihrer Bildungserfahrungen, Fähigkeiten und Leistungen, die auch im Falle eines Wechsels des Lebensorts von Wert bleiben – wie etwa die erwähnten Portfolio-Modelle oder andere Transfer-Systeme.

#### **4. Bildungspolitische Grundlinien zur Förderung von Migrantinnen und Migranten in den Bundesländern**

Für die Gestaltung eines innovativen Förderprogramms ist es eine notwendige Voraussetzung, das bestehende Bildungsangebot daraufhin zu prüfen, welches Potenzial und welche Anknüpfungspunkte dieses bereits für das Anliegen der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bietet. Die Voraussetzungen und die vorhandenen Maßnahmen sind in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich, je nachdem, wie hoch der Anteil der Migrantenbevölkerung ist, aus welchen Herkunftsländern und mit welchem Aufenthaltsstatus diese Menschen leben, welche integrationspolitische Zielsetzung mit welchen Mitteln verfolgt wurde und welche bildungspolitischen Schwerpunkte in der jüngeren Vergangenheit gesetzt wurden.

##### **4.1. Schulorganisatorische Grundlagen und Definition der Zielgruppe**

In den meisten Verordnungen und Erlassen wird eine historisch oder am Rechtsstatus orientierte Bezeichnung von Migrantenkindern gewählt und von „Kindern ausländischer Arbeitnehmer“, „Aussiedlerkindern“ oder „Kindern von Asylbewerbern“ gesprochen. Es beginnt sich jedoch allmählich eine neue Perspektive auf die gemeinte Gruppe von „Kindern mit Migrationshintergrund“ durchzusetzen, die sich an den sprachlichen Voraussetzungen der Kinder orientiert. Sie drückt sich in Bezeichnungen wie „Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache“ (Berlin), „Kinder mit nicht deutscher Erstsprache“ (Bayern) oder „Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Muttersprache“ (Schleswig-Holstein) aus. In Anbetracht der Tatsache, dass die Kinder von Aussiedlerinnen und Aussiedlern die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, aber dennoch ähnliche Anforderungen in Bezug auf den Erwerb der deutschen Sprache zu bewältigen haben wie Kinder ausländischer Staatsangehörigkeit, und in Vorausschau auf die Auswirkungen des Staatsangehörigkeitsrechts, das am 1.1.2000 in Kraft getreten ist, ist eine Orientierung in den schulischen Maßnahmen am Rechtsstatus bzw. an der Staatsangehörigkeit von Kindern obsolet und die Orientierung an den sprachlichen Voraussetzungen richtungweisend. Konsequenzen ergeben sich vor allem mit Blick auf den Einsatz von Mitteln des Garantiefonds nach dem Bundesvertriebenengesetz sowie für Kontingentflüchtlinge, Diagnosen über den Sprachstand bei Aufnahme in die Schule, die Organisation des herkunftssprachlichen Unterrichts („Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht“) und in der Bildungsberichtserstattung für die statistische Erfassung von Kindern mit Migrationshintergrund.

##### **4.2. Schuleintritt**

In der Diskussion um eine Verbesserung der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die Situation bei der Aufnahme in die Schule im ersten Schuljahr in den Mittelpunkt des Interesses gerückt. Es bestand zuvor die Erwartung, dass Kinder aus Migrantenfamilien, die im Inland geboren werden, vor ihrer Einschulung ähnliche Bildungsvoraussetzungen wie deutsche Kinder erwerben würden. Sowohl die Vitalität der Herkunftssprachen als auch das Einwanderungsverhalten (z.B. Heiratsmigration) wurden anders eingeschätzt, als sie sich tatsächlich entwickelten. Von daher scheint sich die Fortentwicklung und der Einsatz von Deutsch-als-Zweitsprache-Förderung auf die sog. „Seiteneinsteiger“ konzentriert zu haben. Diese Beobachtung wird tendenziell auch von den jüngsten PISA-Auswertungen gestützt, wonach Förderung anscheinend erst bei einem höheren Anteil von zu fördernden Kindern mit Migrationshintergrund ‚anspringt‘ (vgl. Baumert et al. 2003: 56).

Grundsätzlich gilt, dass Kinder aus sprachlichen Gründen nicht vom Schulbesuch ausgeschlossen oder zurückgestellt werden dürfen. Einige Länder haben diesen Grundsatz aus-

drücklich in ihre Verordnungen und Erlasse aufgenommen. Es gilt der Grundsatz der Integration, d.h. der gemeinsamen Aufnahme von Kindern in die Schule, unabhängig von ihrem kulturellen oder sprachlichen Hintergrund. Einige Bundesländer gehen so weit, prinzipiell keine segregierenden Vorbereitungsmaßnahmen (z.B. Vorbereitungsklassen) im ersten und zweiten Schuljahr einzurichten. Einzig Hessen sieht mit seinem neuen Schulgesetz vom August 2002 in § 58(5) die Möglichkeit einer Zurückstellung vor. Ohne ausdrücklich im Schulgesetz vorgesehen zu sein, kommen Zurückstellungen aus sprachlichen Gründen allerdings auch in anderen Bundesländern vor. Es ist unklar, in welchem Maß Migrantenkinder von Zurückstellungen betroffen sind, da die Staatsangehörigkeit in den Einschulungsdaten nicht vermerkt ist. Die Schulentwicklungsforschung geht jedoch davon aus, dass sie überproportional von Selektionsentscheidungen zu Beginn und während der Schullaufbahn betroffen sind (Bellenberg 1999).

Wie Studien von Radtke u.a. (z.B. Gomolla & Radtke 1999) gezeigt haben, kann die Zurückstellung von Kindern mit Migrationshintergrund als eine Form „struktureller Diskriminierung“ im Bildungssystem interpretiert werden, die als Mechanismus – also nicht durch die Pädagoginnen und Pädagogen intendiert – zur Benachteiligung dieser Kinder beiträgt. Eine weitere benachteiligende Weichenstellung ist die Überweisung an Sonder- bzw. Förderschulen, in denen der überproportionale Anteil von Migrantenkindern weiter wächst (Kornmann 2001, 2002). Die Schulen haben nach diesen Studien Praxen und Routinen entwickelt, die im Bemühen um Funktionsfähigkeit, Effektivität und Bestandserhalt dazu beitragen, Diskriminierungen in Gang zu halten. Im Zuge der Begründung von Einzelentscheidungen (z.B. Zurückstellungen, Sonderschulüberweisungen) würden ethnische Merkmale „valorisiert“, bekämen also eine Bedeutung, die sie bis dahin nicht besaßen und die keine Erklärungskraft besitzen (z.B. Nationalität). Solche Prozesse müssten systematisch beobachtet und auf ihre strukturellen Gründe (z.B. Fehlplanungen in der Prognostik der Schülerzahl, mangelnde Auslastung von vorschulischen Einrichtungen, Förderschulen bzw. Überlast von Grundschulen etc.) zurückgeführt werden.

Nachgewiesen wurde, dass das Risiko eines schulischen Misserfolgs mit Zurückstellungen und der Wiederholung von Klassenstufen wächst. In der bei PISA identifizierten „Risiko-Gruppe“ sind solche Schülerinnen und Schüler überproportional häufig enthalten. Eine Lösung wird in einigen Bundesländern darin gesucht, von Zurückstellung bedrohte oder betroffene Kinder zur Teilnahme an vorschulischen Fördermaßnahmen zu gewinnen. Dies kann auf freiwilliger Basis oder verpflichtend (nach Eintritt der Schulpflicht) geschehen. Voraussetzung ist in der Regel eine Einschätzung der Sprachentwicklung im Deutschen – diskutiert werden Zeitpunkte von eineinhalb Jahren bis einem halben Jahr vor der Einschulung.

So wurde bereits früher – z.B. in Nordrhein-Westfalen und Hamburg in den 1980er Jahren – die Einrichtung von Vorlaufgruppen für Kinder, die keine vorschulische Einrichtung besuchen, erprobt. Zur Erfassung der Kinder wird der Anmeldezeitpunkt vorgerückt (z.B. in Hessen, Niedersachsen und Schleswig-Holstein auf den Herbst des Vorjahres) und in Kombination mit einer Einschätzung des Sprachstands des Kindes im Deutschen eine entsprechende Empfehlung an die Eltern ausgesprochen. In einer ersten Erprobungsphase (2002-2003) wurden in Hessen ca. 5000 Kinder erfasst und 569 Vorlaufkurse für sie eingerichtet.

### **4.3. Förderung im Regelunterricht**

Reine Submersionsprogramme zur Eingliederung von Zuwandererkindern aus dem Ausland werden in der Bundesrepublik nicht vertreten. So schloss sich die KMK im September 2001 erneut dem Ergebnis der Spracherwerbsforschung (vgl. Reich/Roth u.a. 2003: 24) an, dass

sich die Vorstellung, Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse könnten allein durch die Teilnahme am Regelunterricht zum Erfolg geführt werden, als Irrtum erwiesen hat. In allen Bundesländern ist Förderunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, deren Deutschkenntnisse nicht ausreichend erscheinen, vorgesehen. Dieser Unterricht ist jedoch weder konzeptionell noch praktisch zufriedenstellend entwickelt, u.a. weil Forschungsdesiderate (z.B. über das Verhältnis von gesteuertem zu ungesteuertem Zweitsprachenlernen) bestehen und didaktische Konzepte kaum entwickelt worden sind (vgl. Kuhs 2000). Zum Teil werden erhebliche zusätzliche Mittel für Förderunterricht bereit gestellt, deren Verwendung entweder von den Schulen autonom geregelt wird (z.B. in Form von Doppelbesetzung, Teilungsstunden, Senkung der Klassenfrequenz) oder durch die Schulverwaltung in der Weise festgelegt wird, dass Kinder in kleinen Gruppen oder einzeln zusätzlichen Unterricht erhalten. In beiden Fällen besteht das Problem, dass bei Unterrichtsausfall oder aus sonstigen organisatorischen Gründen die Förderkapazitäten auch dazu verwendet werden, die ggf. bestehende Unterversorgung von Schulen mit Lehrerstunden oder den auf andere Weisen entstandenen Unterrichtsausfall auszugleichen. Dies ist ein Erfahrungswert, der bei Untersuchungen und Gesprächen in Schulen in den 16 Bundesländern gewonnen wurde (vgl. Gogolin/ Neumann/ Reuter 2000). Dokumentationen über die tatsächliche Verwendung dieser Mittel konnten nirgends ermittelt werden. Bisher fehlen anscheinend Formen der Qualitätskontrolle für diese den Schulen zusätzlich zugewiesenen Mittel.

#### **4.4. Eingliederungsmaßnahmen**

Alle Bundesländer sehen besondere Maßnahmen zur Eingliederung von neu aus dem Ausland zuwandernden Kindern und Jugendlichen vor. Die östlichen Bundesländer verzichten allerdings weitgehend auf eigene Klassen, in denen neu zugewanderte Kinder zum Unterricht in Deutsch als Zweit-/Fremdsprache zusammengefasst werden, weil die Zahl der Kinder insgesamt sehr gering ist. Eine spezielle Lösung hat Sachsen gefunden: Kern des integrativen Einsatzes ist eine Bildungsberatung, die sich an die Kinder und Jugendlichen ebenso wie an deren Eltern richtet und den weiteren Bildungsweg auf der Grundlage der bisherigen Fremdsprachenfolge – das heißt: den mitgebrachten sprachlichen Kenntnissen des Kindes entsprechend – plant. Den Kindern und Jugendlichen sind Betreuungslehrerinnen bzw. Betreuungslehrer zugeordnet, die das Fach Deutsch als Zweitsprache unterrichten. Die Integration in eine Regelklasse erfolgt schrittweise in drei Etappen, begleitet von der betreuenden Lehrkraft. In den ersten beiden Etappen hat der Unterricht im Fach Deutsch als Zweitsprache Vorrang, in der dritten Etappe der Regelklassenunterricht, zu dem eine begleitende Förderung angeboten wird. Zu den Aufgaben der Betreuungslehrkraft gehören neben der Förderung und Beratung der Schülerinnen und Schüler sowie ihrer Eltern auch die Beratung der Einzelschule in interkulturellen Fragen. Zur Umsetzung des Konzepts, das in einem Lehrplan genau ausgearbeitet ist, gehört auch die Nutzung der Garantiefondsförderung in Form von außerschulischem Einzelunterricht oder Unterricht in Kleingruppen. Diese Lösung geht davon aus, dass zweisprachiges Aufwachsen günstige Voraussetzungen für die geistige Entwicklung eines Kindes bietet, sprachübergreifende Kompetenzen und jeden weiteren Spracherwerb fördert und Unterricht in den Muttersprachen der Schülerinnen und Schüler deshalb im Prozess der schulischen Integration eine wichtige Bedeutung hat. Daher wird in diesem Feld mit außerschulischen Bildungseinrichtungen kooperiert und Unterricht in verschiedenen Herkunftssprachen angeboten. So gab es im Jahr 1995/96 ein Angebot in den Sprachen Vietnamesisch, Türkisch, Arabisch, Bulgarisch und Griechisch.

In den westlichen Bundesländern, die seit den 1970er Jahren Erfahrungen mit der Aufnahme von Schülerinnen und Schülern besitzen, die als Seiteneinsteiger aus dem Ausland in die

Schule aufgenommen werden, ist ein differenziertes System von Vorbereitungsmaßnahmen etabliert. Wichtigstes Ziel dieser Klassen ist das Erlernen von Deutsch als Zweitsprache.

Auch wenn der Grundsatz gilt, dass sich schulische Eingliederungsmaßnahmen an alle Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache unabhängig von ihrem rechtlichen Status richten, gibt es in fast allen Bundesländern besondere Angebote und Regelungen für bestimmte Gruppen, z.B. für die Kinder von Asylbewerberinnen und Asylbewerbern, für Kinder aus Aussiedlerfamilien oder für einzelne Nationalitäten. Solche Maßnahmen waren in den 1970er und 1980er Jahren z.B. „Vorbereitungsklassen in Langform“ in Nordrhein-Westfalen, „Zweisprachige Klassen“ in Bayern und „Nationale Übergangsklassen“ in Hamburg, in denen Kinder gleicher Nationalität zusammengefasst wurden und über einen Zeitraum von vier bis sechs Jahren (in Bayern u.U. die gesamte Schulzeit) getrennt von deutschen Kindern unter Nutzung ihrer Herkunftssprachen, soweit sie Amtssprachen waren, unterrichtet wurden. Für die Kinder aus Aussiedlerfamilien wurden solche Klassen ebenfalls eingerichtet, jedoch unter Verzicht auf Unterricht in den Herkunftssprachen; auch galten bzw. gelten z.T. andere Klassenfrequenzen und Stundentafeln. Für sie besteht darüber hinaus in einigen Ländern die Möglichkeit des Besuchs von nicht staatlichen Ergänzungsschulen in Internatsform. Für die Kinder von Asylbewerbern wurde mancherorts Unterricht in den Erstaufnahmeeinrichtungen eingerichtet. Die Erfolge dieser Maßnahmen waren u.a. wegen ihrer segregierenden Wirkung umstritten, eine Evaluation hat jedoch nie stattgefunden. Die meisten Bundesländer sind inzwischen davon abgerückt, getrennte Eingliederungsmaßnahmen vorzusehen. Besser und organisatorisch einfacher ist es, die vorhandenen Ressourcen für alle Kinder gleichermaßen zu nutzen und Deutsch als *lingua franca* in gemischt zusammengesetzten Vorbereitungsklassen nach fremd- bzw. zweitsprachendidaktischen Konzepten zu unterrichten.

Ein neueres Praxismodell für die intensive Förderung von Schulanfängern in Deutsch als Zweitsprache ist die in Bayern entwickelte Sprachlernklasse. Ziel ist eine vollständige Eingliederung in eine Regelklasse nach ein bis zwei Jahren. Kleine Klassen mit 12 bis 15 Schülern, die keine oder nur geringe Deutschkenntnisse besitzen, erhalten von besonders ausgebildeten Lehrkräften intensiven Deutschunterricht mit hoher Stundenzahl. Um die Gefahr einer Isolation der Schüler zu mindern, werden sie in musischen und praktischen Fächern gemeinsam mit deutschsprachigen Kindern in einer Kooperationsklasse unterrichtet. Ausdrücklich verweisen die bayerischen Stellen darauf, dass Eltern von der Teilnahme ihrer Kinder an einer Mittags- und Hausaufgabenbetreuung sowie zusätzlichen Arbeitsgemeinschaften und freizeitpädagogischen Maßnahmen überzeugt werden sollen, um die in der familiären Umgebung dominierende Verwendung der Muttersprache einzuschränken. Sprachlernklassen für Späteinsteiger in späteren Jahrgangsstufen der Grund- und der Hauptschule bestehen ebenfalls. Nach Abschluss der maximal zweijährigen Sprachlernklasse ist eine Weiterführung und „Nachsorge“ in Förderkursen vorgesehen. Im Schuljahr 2002/03 waren in Bayern Sprachlernklassen an 92 Grundschulen und 12 Hauptschulen eingerichtet.

Für Kinder und Jugendliche, die bereits das allgemein-schulpflichtige Alter überschritten haben, werden in der Regel einjährige Vollzeitmaßnahmen durchgeführt, meist in Form des „Berufsvorbereitungsjahres“. Da Jugendliche mit dem Rechtsstatus einer Aufenthaltsgestattung (während des Asylverfahrens) oder Duldung (bei bestehender Ausreisepflicht, die aus tatsächlichen oder rechtlichen Gründen nicht umsetzbar ist) keine Arbeitserlaubnis erhalten und deshalb auch keine Ausbildung machen können, ist in Hamburg eine besondere Regelung gefunden worden. Hier ist zunächst das Berufsvorbereitungsjahr für Migranten (BVJM) zweijährig, so dass für die Jugendlichen eine gute Chance besteht, nicht nur Deutsch zu lernen, sondern auch einen Hauptschul- oder Realschulabschluss zu erwerben. Parallel dazu wurde ein ebenfalls zweijähriges „Vorbereitungsjahr für Migranten“ (VJM) eingerichtet, in

dem vor allem Flüchtlingsjugendliche Deutschunterricht erhalten und – je nach Leistung – Abschlüsse erwerben können. Da die meisten dieser Jugendlichen mit einem ungesicherten Aufenthaltsstatus mehr als drei Jahre nach Abschluss des Asylverfahrens in Deutschland bleiben, erhalten sie so mindestens die Chance, Deutsch zu lernen und eine gewisse Grundbildung zu erwerben.

In vielen Bundesländern ist es üblich, die Vorbereitungsklassen der Sekundarstufe I zwar schulformübergreifend, aber dennoch vor allem an Hauptschulen (bzw. den entsprechenden Formen je nach Bundesland) einzurichten. Dies hat zur Folge, dass unterproportional Kinder in Regelklassen an Realschulen oder Gymnasien übergehen. Um dem entgegenzuwirken, hat es sich als effektiv erwiesen, auch an Gymnasien und – falls vorhanden – Gesamtschulen Vorbereitungsklassen einzurichten. Die erhöhte Zahl von Kindern, die in der jeweiligen Schule verbleiben und deren Abschlüsse erwerben, kann als ein Hinweis darauf gewertet werden, dass die Potenziale der Schülerinnen und Schüler erkannt und besser ausgeschöpft werden können. So hat z.B. Baden-Württemberg (für Berechtigte nach dem Bundesvertriebenengesetz) Sonderlehrgänge an Gymnasien zum Erwerb der Fachhochschulreife und Förderklassen an Realschulen eingerichtet. Auch in Hamburg bestehen seit Jahren „Realschulübergangsklassen“, in denen die Schülerinnen und Schüler nicht nur zum Realschulabschluss, sondern auch zum Besuch der gymnasialen Oberstufe geführt werden. Einen Versuch, Benachteiligungen bei Zuweisungsentscheidungen zu verhindern, stellen auch zentrale Prüf- und Beratungsstellen dar, die über eine differenzierte Kenntnis ausländischer Zeugnisse, Schulsysteme und politischer Verhältnisse verfügen, um die Kinder und Jugendlichen ihren Vorkenntnissen gemäß auf Schulen zu verteilen. Entsprechende Erfahrungen wurden z.B. in den RAA (ursprünglich 1980: „Regionale Arbeitsstellen zur Förderung Ausländischer Kinder und Jugendlicher“, heute in 27 Städten und Kreisen „Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“) in Nordrhein-Westfalen, aber auch einzelnen Städten (z.B. Düsseldorf) gemacht. In einigen Bundesländern konnten auch durch einen flexiblen Umgang mit der Anerkennung von Sprachkenntnissen aus den Herkunftsländern und ergänzenden Englischangeboten sowie Feststellungsprüfungen die formalen Hindernisse zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe beseitigt werden.

Eine Evaluation dieser Eingliederungsmaßnahmen hat es – bis auf die Ausnahme des „Krefelder Modells“ in den 1980er Jahren – nicht gegeben. Die Schwierigkeit liegt u.a. darin, dass Längsschnittuntersuchungen erforderlich wären und Schülerbiografien verfolgt werden müssten, die von häufigen Schul- und Ortswechselln, bis hin zu Rück- und Weiterwanderungen („Transmigration“) beeinflusst sind.

#### **4.5. Sprachliche Bildung**

Zu Beginn der bildungspolitischen Maßnahmen zur Förderung von zuwandernden Kindern und Jugendlichen war eine kompensatorische, auf Eingliederung und Anpassung der Kinder an die deutschen Gegebenheiten in Schule und Gesellschaft gerichtete Zielsetzung verfolgt worden. Mitte der 1990er Jahre zeichnete sich in einigen Bundesländern eine Umorientierung in der Perspektive auf den Umgang der Schule mit den Folgen der Arbeitsmigration ab, die in der Gegenwart zum Teil wieder zurückgenommen, zum Teil anders akzentuiert wird. Dies ist am Feld der sprachlichen Bildung gut abzulesen. Bis in die 1990er Jahre hinein waren die Anstrengungen zur sprachlichen Bildung von dem kompensatorischen Gedanken geprägt, dass einwandernde Kinder möglichst schnell in das einsprachig deutsche Schulsystem und seine Anforderungen eingegliedert werden sollten, aber gleichzeitig die „Rückkehrfähigkeit“ der Kinder erhalten und ihre „kulturelle Identität“ gewahrt werden sollte. Mittel dieser „Doppelstrategie“ waren ein Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (Vorbereitungsklas-

sen/Förderunterricht) und der „Muttersprachliche Ergänzungsunterricht“, für den die Bundesländer in unterschiedlichem Maß Verantwortung übernahmen (mit eigenen, vom Land beschäftigten und beaufsichtigten Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz; in Kooperation mit den konsularischen Vertretungen der ehemaligen Anwerbeländer unter Aufsicht des Bundeslandes in Bayern; in Kooperation mit den Konsulaten ohne eigene Schulaufsicht in Schleswig-Holstein, Berlin, Baden-Württemberg; in beiden Formen in Hamburg).

Mit der KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ wurde ein grundlegender bildungspolitischer „Perspektivwechsel“ proklamiert. Ausgangspunkt war die Feststellung, dass die Schülerschaft sprachlich und kulturell heterogen sei. Diesem pädagogisch relevanten Umstand müsse dadurch Rechnung getragen werden, dass die Schule nicht nur in der Form von Sondermaßnahmen auf eine spezifische Gruppe reagieren könne, sondern interkulturelle Erziehung und Bildung als Querschnittsaufgabe der Schule aufzufassen sei. Die Neuorientierung drückte sich im Bereich der sprachlichen Bildung so aus, dass in einigen Bundesländern „Herkunftssprachlicher Unterricht“ eingeführt wurde, der nicht mehr mit dem Rückkehrgedanken begründet wurde, sondern die individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern als Ressource verstehen und fördern sollte. Die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder mit Migrationshintergrund sollten für alle Kinder genutzt werden (Konzept des Begegnungssprachenunterrichts in Nordrhein-Westfalen) und dem Katalog der Sprachen aus der „Gastarbeiterzeit“ wurden weitere Sprachen hinzugefügt (z.B. Bulgarisch in Sachsen, Kurdisch in Hessen und Nordrhein-Westfalen, Dari und Farsi in Hamburg).

Eine explizite Ausrichtung auf Zweisprachigkeit findet sich z.B. im 1997 in Kraft getretenen Schulgesetz von Hamburg; darin heißt es in §3: „Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, sind unter Achtung ihrer ethnischen und kulturellen Identität so zu fördern, dass ihre Zweisprachigkeit sich entwickeln kann und ihnen eine aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen ermöglicht wird“. Dazu wird in einem Länderbericht Hamburgs an die KMK ausgeführt: „Leitgedanke dieser Regelung ist die ausdrückliche Anerkennung der Zwei-/Mehrsprachigkeit als individueller und gesellschaftlicher Reichtum. Entsprechend sind Unterricht und Erziehung dem Ziel verpflichtet, die Zwei-/Mehrsprachigkeit – auch unter den Rahmenbedingungen eines dominant monolingualen Unterrichts – bestmöglich zu fördern“ (KMK 2001). Verbunden mit diesem Ziel war eine Umsteuerung des „Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts“ in Richtung auf einen „Herkunftssprachlichen Unterricht“, der wie Deutsch als Zweitsprache dem Aufbau zweisprachiger Kompetenz dienen soll. Derzeit wird allerdings eine Novellierung des Schulgesetzes vorbereitet, in der die Streichung des o.g. Paragraphen vorgesehen ist. In Nordrhein-Westfalen wird derzeit (Landtagsauftrag) an einer auf Mehrsprachigkeit zielenden Konzeption gearbeitet, die Sprachförderung, herkunftssprachlichen Unterricht und weitere Ansätze zur Integration bündeln und die Möglichkeit der Einbindung der Herkunftssprachen in den Regelunterricht beinhalten soll.

#### **4.5.1. Deutsch als Zweitsprache und als Sprache der Schule**

Die Förderung des Deutschen als Zweitsprache hat erneut an Aufmerksamkeit gewonnen und wird – wie oben dargestellt – vor allem mit Blick auf den Eintritt in die Schule (Kindergarten/Vorschule/erstes Schuljahr) diskutiert. Zwar weisen vorliegende Forschungsergebnisse seit langem darauf hin, dass das Problem der Förderung des Deutschen als Sprache der Schule kontinuierlich besteht und nicht allein durch vorbereitende Maßnahmen gelöst werden kann. Dennoch hat die breite Öffentlichkeit erst mit dem Vorliegen der PISA-Studie, in der das Desiderat der Deutschförderung bei den 15-jährigen Schülerinnen und Schüler zutage trat, von diesem Sachverhalt Kenntnis genommen. Auf diesen Befund wurde bildungspolitisch zunächst schwerpunktmäßig mit Maßnahmen für den vorschulischen Bereich und die

Schuleingangsphase reagiert. Dabei geht es nicht allein um das Fach Deutsch, sondern um eine Aufgabe für alle Fächer und damit auch alle Lehrkräfte. Bisher hat allein Nordrhein-Westfalen Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer vorgelegt, wie sie in ihrem Fachunterricht sprachliche Aspekte beachten und Deutsch als Zweitsprache integriert unterrichten bzw. fördern können (MSWWF 1999). Ende 2002 hat der Landtag die Landesregierung aufgefordert, bis zum Jahr 2005 den Erfolg der Bemühungen zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache in allen Fächern zu überprüfen und dem Landtag zu berichten.

In der letzten Zeit sind in mehreren Ländern aktuelle Lehrpläne „Deutsch als Zweitsprache“ in Kraft getreten. Der sächsische Lehrplan von 2000 richtet sich an neu zugewanderte Kinder und Jugendliche, bei Bedarf auch an Schülerinnen und Schüler aus schon länger in Deutschland lebenden Migrantenfamilien, die in Vorbereitungsgruppen, Vorbereitungsklassen oder Vorbereitungsklassen mit berufspraktischen Aspekten unterrichtet werden. Der Lehrplan bezieht sich auf die oben dargestellte stufenweise Integration in den schulischen Regelunterricht in drei zeitlich flexibel gestaltbaren Etappen. Der vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001 herausgegebene „Lehrplan Deutsch als Zweitsprache“ enthält in seinen besonderen Teilen unterschiedliche Lernfelder sowohl für die Grundschule als auch für weiterführende Schulen, jeweils nach Grund- und Aufbaukurs differenziert. Jedes Lernfeld wird durch Kerninhalte, lexikalische und syntaktische Mittel sowie Vorschläge für Schüleraktivitäten zum Spracherwerb strukturiert. Der Lehrplan ist als Grundlage für verschiedene Unterrichtsformen konzipiert, die von Übergangs- und Eingliederungsklassen über Intensivkurse bis hin zum Förderunterricht in Grundschulen und weiterführenden Schulen reichen. Anders als der sächsische Lehrplan verfolgt er keine explizite Eingliederungsplanung. Inzwischen ist der bayerische Lehrplan von anderen Bundesländern adaptiert worden. Berlin und Niedersachsen verwenden ihn seit Jahresbeginn in seinen besonderen Teilen unverändert als Rahmenplan bzw. Rahmenrichtlinien, jeweils ergänzt um einen landesspezifischen Teil. Auch in Hamburg ist ein Rahmenplan für Deutsch als Zweitsprache in Entwicklung; gleichzeitig wurden in die Rahmenpläne für das Fach Deutsch Aspekte des Zweitsprachunterrichts eingearbeitet.

Im Bereich der Beruflichen Bildung wurde das Thema „Fachsprache Deutsch“ vor allem Anfang der 1990er Jahre (BMBF 1991) behandelt. Seitdem gab es nur noch einzelne Projekte und Modellversuche, die vor allem aus EU-Mitteln (z.B. in Kooperation zwischen Deutschland/Hamburg und Dänemark/Aarhus) finanziert wurden. Die Förderung von Deutsch als Zweitsprache wurde in den staatlichen Berufsschulen weitgehend vernachlässigt, zumal nur einzelne Bundesländer Lehrerdeputate jenseits der Förderung im Berufsvorbereitungsjahr zur Verfügung stellen (so etwa für Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr des dualen Systems in Berlin; fächerübergreifender und fächerbezogener Förderunterricht in Bremen; zusätzlicher Förderunterricht in Deutsch in Niedersachsen; Stütz- und Fördermaßnahmen von zwei Wochenstunden für berufsschulpflichtige Jugendliche im Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnis in Baden-Württemberg).

#### **4.5.2. Zweisprachigkeit**

Die Bundesländer unternehmen zur Zeit vermehrte Anstrengungen, den Früherwerb von Fremdsprachen zu fördern. Das zeigt sich einerseits schon auf der Ebene des Elementarbereichs, ganz besonders aber in der deutlichen Ausweitung des Fremdsprachenlernens in der Primarstufe. Die Mehrheit der Bundesländer hat mittlerweile eine flächendeckende Versorgung mit Fremdsprachenunterricht ab der Grundschulklasse 3 umgesetzt oder strebt dies bis 2004/05 an. In Baden-Württemberg flächendeckend und zum Teil in Rheinland-Pfalz wird der (Pflicht-)Unterricht in der ersten Fremdsprache sogar bereits ab der 1. Grundschulklasse

umgesetzt, was in anderen Bundesländern bislang nur in Form von Begegnungssprachen, Modellversuchen oder Arbeitsgemeinschaften möglich ist. Als einen Motivationsstrang der Bundesländer für die Aufnahme von Fremdsprachenunterricht in der Grundschule führt die KMK „die veränderte Lebenswirklichkeit“ an, worunter sie an erster Stelle das Zusammenleben mit Zuwanderern nennt<sup>1</sup>. Weiterhin wird in diesem Kontext auch häufig auf die europäische Dimension der Bedeutung eines erweiterten Fremdsprachenzugangs hingewiesen. Abgesehen von mittlerweile in mehreren Ländern entstandenen bilingualen Klassen unterscheidet sich das Sprachenangebot im Pflichtunterricht der Grundschulen zumeist aber nicht vom traditionellen Fremdsprachenkanon der Sekundarstufe: Die Herkunftssprachen der mehrheitlich hier lebenden Migranten sind gegenüber Englisch und Französisch deutlich unterrepräsentiert. Daneben gibt es erweiterte Angebote, z.B. in Sachsen (Tschechisch, Sorbisch, Spanisch, Polnisch, Russisch), Thüringen (Russisch, Italienisch, Litauisch), Brandenburg (Russisch, Sorbisch/Wendisch, zukünftig evt. auch Polnisch) und Bayern (Italienisch).

Hatten sich bis gegen Ende des letzten Jahrzehnts viele Bundesländer unter der Förderung des Deutschen als Zweitsprache auch die Förderung der Herkunftssprache von Kindern aus zugewanderten Familien zum Ziel gesetzt, so zeichnet sich in einer Reihe von Ländern seit kurzem ein Kurswechsel ab.

So begründete das Bundesland Hessen seine Neukonzeption des Unterrichts in der Herkunftssprache, der bis 1999 dort verpflichtend war, damit, dass „sich viele in Hessen lebende ausländische Mitbürgerinnen und Mitbürger entschlossen haben, mit ihren Familien auf Dauer in der Bundesrepublik Deutschland zu bleiben“ und deshalb eine Reform in diesem Bereich notwendig sei. Offenbar wird die Förderung der individuellen oder gesellschaftlichen Mehrsprachigkeit dort nicht länger als Ziel verfolgt, denn seither wird der Unterricht in der Herkunftssprachen sukzessive in die Verantwortung der Herkunftsstaaten übergeben. Damit fällt die Möglichkeit zur Koordination mit dem übrigen Unterricht weitgehend weg und für Kinder deutscher Nationalität, aber anderer Sprache wird kein Angebot zur Förderung ihrer Zweisprachigkeit mehr gemacht. Eine zweite Konsequenz dieser Abschaffung des Herkunftssprachenunterrichts in deutscher Verantwortung ist es, dass Minderheitensprachen der Herkunftsländer (z.B. Kurdisch) oder die Sprachen von politisch Verfolgten (z.B. Dari/Farsi) nicht (mehr) gelernt werden können. Hingegen wird der „Staatliche Muttersprachliche Unterricht“ in Nordrhein-Westfalen in 19 Sprachen erteilt; er dient heute ausdrücklich „der Mehrsprachigkeit und ist ein ausgezeichnete Beitrag zum Spracherwerb in Deutsch“ (Nordrhein-Westfalen 2001). Andere Bundesländer, wie z.B. Bayern und Rheinland-Pfalz, halten an der ursprünglichen Zielsetzung des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts konzeptionell fest, allerdings unter Erweiterung der Zielsetzung auf die sozialisatorische Funktion des Unterrichts.

Entsprechend den unterschiedlichen Zielsetzungen und der Einbindung des herkunftssprachlichen Unterrichts in den verschiedenen Bundesländern ist die Entwicklung seiner Curricula und Lehrmaterialien höchst unterschiedlich. Während im Konsulatsunterricht Materialien und Richtlinien der Herkunftsländer eingesetzt werden, sind an verschiedenen Orten Rahmenpläne und Lehrmaterialien entstanden, z.T. in eigenen Verlagen. In jüngerer Zeit hat die Curriculumentwicklung für den herkunftssprachlichen Unterricht vor allem auf Grund folgender Einflussgrößen Fortschritte gemacht: Mit der Einführung von Lehramtsstudiengängen für den Türkischunterricht (Universitäten Essen und Hamburg) wurde die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Methodik und Didaktik dieses Fachs etabliert und seine Entwicklung ge-

---

<sup>1</sup> Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1. 3. 2002, S.2

fördert. Aufgrund der in diesem Jahr eingeführten Versetzungsrelevanz des herkunftssprachlichen Unterrichts (Hamburg) sowie des Unterrichts der Herkunftssprachen als Fremdsprachen (Türkisch, Russisch, Polnisch) wird der Didaktik und der Qualitätssicherung des Unterrichts mehr Aufmerksamkeit gewidmet. Schließlich hat die Einrichtung bilingualer Schulen mit dem Schwerpunkt Grundschule zur Entwicklung von Unterrichtskonzepten und -materialien geführt, die ausgetauscht, z.T. auch durch die wissenschaftliche Begleitung dieser Schulversuche dokumentiert und ausgewertet werden.

Schon seit vielen Jahren gibt es bilinguale Unterrichtsangebote in den meisten Bundesländern in Form von deutsch-englischen oder deutsch-französischen bilingualen Zügen an Gymnasien. Dieses Angebot bietet Sachfachunterricht in einer Fremdsprache und richtet sich an besonders begabte und motivierte Schülerinnen und Schüler. Inzwischen wurden vergleichbare bilinguale Züge auch an vielen Gesamt- und Realschulen eingeführt. Die bilingualen Grundschulen (vgl. hierzu Kap. I.5.1.), deren Sprachangebot zum Teil in der Sekundarstufe fortgeführt wird, stellen insofern in Deutschland eine Innovation bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund dar, als es sich dabei um Modelle mit gleichberechtigter Sprachverteilung handelt. Sie sollen nicht nur den zweisprachig aufwachsenden Kindern eine Förderung ihrer Zweisprachigkeit ermöglichen, sondern auch den Deutsch ein-sprachigen Kindern die Sprachen der Migranten vermitteln und sie zu Formen von Zweisprachigkeit führen. Damit werden auch auf einer symbolischen Ebene die Sprachen der Minderheiten aufgewertet und die gesellschaftliche Mehrsprachigkeit bzw. der Nutzen von Fremdsprachenkenntnissen über die üblichen Schulfremdsprachen hinaus öffentlich sichtbar.

In der beruflichen Bildung sind zweisprachige Ausbildungen bisher nur als binationale Programme zwischen Italien, Portugal, Türkei, Griechenland, Spanien und Deutschland erprobt worden. Dieser Ansatz wurde nicht von der Nationalität entkoppelt und in ein Zweisprachigkeitsprogramm überführt, als das Sozialgesetzbuch III im Jahr 2001 novelliert wurde.

### **4.5.3. Mehrsprachigkeit**

Einen besonderen Ansatz zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Kindern in der Primarstufe hatte in den 1990er Jahren das Land Nordrhein-Westfalen entwickelt. Anders als die meisten Bundesländer hatte sich dieses Land zunächst nicht für einen frühen Fremdsprachenunterricht entschieden, sondern ein Konzept mit der Bezeichnung „Begegnung mit Sprachen“ eingeführt. Die Einführung dieses Konzepts wurde mit Beobachtungen zur faktischen sprachlichen Lage im Land begründet. Im Einführungserlass zu diesem Unterricht hieß es: „Kinder im Grundschulalter begegnen vor und während ihrer Schulzeit auf vielfältige Weise anderen Sprachen. Ihre Lebenswirklichkeit ist nicht länger die muttersprachlich begrenzte Welt. Moderne Massenmedien und mobiles Freizeitverhalten sowie Wanderungsbewegungen haben andere Sprachen und Kulturen zum Bestandteil kindlicher Erfahrungen werden lassen. Begegnung mit Sprachen soll deshalb in der Grundschule zum Bestandteil des Unterrichts werden.“ Die Wahl der Begegnungssprache oblag nach dem Einrichtungserlass der Verantwortung der einzelnen Schule und sollte im Schulprogramm begründet werden. In Frage kamen Niederländisch als Sprache des Nachbarlands in grenznahen Schulen, Sprachen von Einwandererkindern, die die jeweilige Schule besuchen (z.B. Italienisch oder Türkisch), die Sprache einer Region, mit der die Schule eine internationale Partnerschaft pflegt oder Englisch. Die Begegnung mit Sprachen sollte kein eigenständiges Unterrichtsfach darstellen, sondern thematisch eingebunden werden in die verschiedenen Fächer der Grundschule. In den Klassen 1 und 2 sollte die wöchentliche Lernzeit 20 Minuten nicht überschreiten, in den Klassen 3 und 4 konnten bis zu 45 Minuten vorgesehen werden.

Ein anderer Ansatz zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Land Nordrhein-Westfalen war ein Projekt mit dem Titel „Öffnung des Muttersprachlichen Unterrichts zur Förderung und Weiterentwicklung der Mehrsprachigkeit in Europa“. Dieses wurde Mitte bis Ende der 1990er Jahre im Rahmen eines EU-Förderprogramms an einigen Grundschulen des Landes erprobt. Ziel des Projekts war es, den Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht – der sich üblicherweise nur an Kinder richtet, die den Pass des Landes innehaben, in dem die unterrichtete Sprache die bzw. eine der Landes- oder Amtssprachen ist – aus seiner Abgeschlossenheit herauszuführen. Dies sollte dadurch geschehen, dass der Unterricht für Kinder geöffnet wurde, die die angebotene Sprache als Fremdsprache lernen wollten, also keine Primärspracherfahrung aus der Familie mitbrachten. Die zweisprachig aufgewachsenen Kinder sollten den einsprachigen als Modelle für das sprachliche Lernen zur Verfügung stehen.

Das Modell wurde mit den Sprachen Italienisch, Französisch, Spanisch und Portugiesisch erprobt. Eine Evaluation führte zu dem Ergebnis, dass die eingesetzten Lehrkräfte größte Schwierigkeiten berichteten, mit der sprachlichen Heterogenität in den Lerngruppen umzugehen. Hier wurde nicht nur eine der dringlichsten Aus- bzw. Fortbildungsaufgaben gesehen, sondern auch ein beträchtliches Desiderat der Entwicklung geeigneter sprachdidaktischer Ansätze. Überwiegend positive Erfahrungen wurden vor allem im Hinblick auf die Einbeziehung interkultureller Inhalte gemacht, verstanden als Einbeziehung landeskundlicher Vergleiche in den Sprachunterricht. Keine nennenswerten Rückwirkungen ergaben sich für die Akzeptanz des Muttersprachlichen Unterrichts in den Kollegien der beteiligten Schulen. Positive Resonanz zeigte sich aber bei den Eltern, was sich z.B. in großer Nachfrage nach entsprechenden Schulplätzen ausdrückte. Ausnahmslos positiv äußerten sich auch die an den Versuchen beteiligten Kinder, die sowohl die gute Atmosphäre des Unterrichts lobten als auch Stolz auf ihre Lernleistungen zeigten. Die positive Gesamtbilanz dieses Projekts veranlasste einige einbezogene Schulen zur Weiterarbeit nach dem Ende der Förderung; weitere Schulen wurden zur Beteiligung ermutigt, sofern dies ohne zusätzliche Mittelausstattung realisiert werden konnte.

Das Konzept „Begegnung mit Sprachen“ erfuhr auf Seiten von Lehrkräften und Bildungspolitik zunächst sehr positive Resonanz. Der Ansatz wurde als stärker grundschulgemäß aufgefasst als ein systematischer Fremdsprachenunterricht und erbringe gute Ergebnisse im Hinblick auf das interkulturelle Lernen. Dennoch wurden deutliche Hindernisse für die Umsetzung des Konzepts gesehen. Insbesondere sei eine vielfache Überforderung der Lehrkräfte eingetreten: Die mit dem Unterricht verbundenen didaktisch-methodischen Anforderungen wurden als so verschieden von geläufigen Sprachunterrichtsansätzen aufgefasst, dass sie das eigenständige Innovationspotenzial der Lehrkräfte überforderten. Zudem waren viele Lehrkräfte davon überzeugt, dass ihre eigenen Kenntnisse der beteiligten Sprachen nicht für das Unterrichten nach diesem Ansatz hinreichten. In einer Untersuchung im Rahmen des Modellversuchs „Lernen für Europa“, in den das Begegnungssprachenkonzept einbezogen war, wurde das Fazit gezogen, dass es sich zwar sehr gut für die Umsetzung einer europäischen Dimension beim Sprachenlehren eigne, aber die Voraussetzungen für seine erfolgreiche Realisierung - vor allem entsprechende Lehrerbildung und Materialentwicklung - nicht geschaffen seien. Erste Ansätze der Materialentwicklung - ein Leitfaden, Handreichungen mit konkreten Unterrichtsvorschlägen und Materialbeispielen für den Unterricht mit den Sprachen Italienisch, Niederländisch, Französisch, Englisch, Türkisch und Spanisch sowie weitere Materialien, die im Rahmen eines Modellversuchs „Wege zur Mehrsprachigkeit“ entstanden - wurden als noch nicht ausreichend angesehen. Die Schulen, so das Fazit der Evaluation, waren mit den Ansprüchen dieses Innovationskonzepts überfordert, weil es sich so deutlich vom herkömmlichen Fremdsprachenunterricht unterschied, dass die üblichen Kompetenzen der Lehrkräfte nicht für seine Umsetzung ausreichten. Der Erfolg der Maßnahme wurde im Eva-

luationsbericht als gefährdet angesehen, wenn keine entsprechende Unterstützung geleistet werde.

Im Rahmen des Modellversuchs „Wege zur Mehrsprachigkeit“ war Nordrhein-Westfalen des Weiteren federführend verantwortlich für die deutsche Entwicklung des „Portfolio für Sprachen“, einer vom Europarat angeregten und von der EU unterstützten Initiative. Mit dieser Entwicklung ist intendiert, die internationale Vergleichbarkeit von Sprachlernergebnissen zu erhöhen und eine Dokumentation von Sprachkompetenzen, die nicht unmittelbar oder nicht allein im Unterricht erworben wurden, zu ermöglichen. In der Zwischenzeit sind eine Reihe von Weiterführungen des ersten „Portfolio“ in verschiedenen Bundesländern in Gang gekommen, die in unterschiedlichen Schulstufen bzw. Schulformen eingesetzt werden können – so etwa im Land Hessen ein Portfolio für die Grundschule. Flankiert wird diese Entwicklung vom „Europäischen Referenzrahmen für das Fremdsprachenlernen“, der inzwischen in einer evaluierten und revidierten Fassung vorliegt.

Beim „Portfolio“ handelt es sich um ein Instrumentarium, in dem Stationen und Ergebnisse von Sprachlernprozessen aufgezeichnet werden sowie Beurteilungen der erreichten Fähigkeiten dokumentiert werden können. Es enthält einen Überblick über die erreichten Fähigkeiten und Fertigkeiten an verschiedenen Stationen des Sprachlernprozesses; ferner eine Sprachlernbiografie mit Aufzeichnungen zu den verschiedenen gelernten Sprachen und ein Dossier mit persönlichen Arbeiten, die den Sprachlernprozess illustrieren. Die Erstellung der Dokumentation über eigene Sprachenlernerfahrungen wird von den Lernenden selbst vorgenommen und von den Lehrkräften unterstützt. Es werden Angaben zu den in der Schule als Fremdsprache gelernten Sprachen aufgenommen, aber auch solche zu Sprachen, die in der Familie gepflegt werden, oder Sprachen, denen man anderswo - vielleicht nur kurz, z.B. im Urlaub - begegnet ist.

Mit dem „Europäischen Portfolio für Sprachen“ ist nicht allein die Möglichkeit verbunden, dass eine nachvollziehbare und transparente, zugleich dichte Dokumentation von Sprachlernerfahrungen und ihren Ergebnissen entsteht. Darüber hinaus besitzt die Anfertigung der Dokumentation selbst, die von Lehrkräften unterstützte Beschäftigung mit den eigenen Sprachlernerfahrungen der Lernenden positive Rückwirkungen auf den Sprachlernprozess. Sie fördert die Fähigkeit zur besseren Einschätzung und zum bewussteren Umgehen mit sprachlichen Kompetenzen, sowohl auf Seiten der Lernenden als auch bei den Lehrkräften.

Von den beschriebenen Entwicklungen sind bemerkenswerte Impulse und innovative Anregungen für den Unterricht ausgegangen, der sowohl bei zugewanderten Kindern und Jugendlichen als auch bei den deutschen ohne Migrationshintergrund zur Förderung von Sprachkompetenz generell und von mehrsprachiger Kompetenz führt. Die Ansätze zeigten das deutliche Bemühen, sprachliche und kulturelle Pluralität in der Schülerschaft als „Normalität“ zu begreifen, auf die das Schulwesen nicht in der Form der Ausgrenzung reagiert, sondern mit der Weiterentwicklung von traditionellen Strukturen, Inhalten und Maßstäben.

Ein erfolgversprechender Ansatz zur grundlegenden Innovation sprachlicher Bildung, der mit dem Begegnungssprachenmodell in Gang gekommen war, wurde abgebrochen, bevor überhaupt die Bedingungen geschaffen waren, die seinen Erfolg hätten fördern können, und bevor die Möglichkeit der seriösen Prüfung seines Erfolgs bestanden hat. Reagiert wurde damit einerseits auf die Beobachtung, dass das Konzept erhebliche Umsetzungsschwierigkeiten in die Praxis mit sich brachte, auf die mit nachdrücklichen Investitionen - insbesondere im Bereich der Lehrerbildung und der flankierenden Unterstützung von Schulen - hätte reagiert werden müssen. Zum anderen setzte sich politisch die Überzeugung durch, dass das Konzept

nicht die erwartete Förderleistung erbracht habe. Eine empirische Prüfung dieser Überzeugung wurde nicht vorgenommen; dafür hätten auch die Voraussetzungen gefehlt, da das Konzept gar nicht langfristig genug und unter kontrollierten Bedingungen hatte erprobt werden können.

Statt seiner Weiterentwicklung wurden auch in Nordrhein-Westfalen Maßnahmen zur Einführung frühen Fremdsprachenunterrichts etabliert. Die Achtung, Förderung und Entfaltung der sprachlichen Ressourcen, die Zugewanderte in das deutsche Bildungswesen hineinbringen, trat wieder in den Hintergrund. Insbesondere wegen der hohen Chancen zur Förderung einer allgemeinen Sprachbewusstheit, die zu den Voraussetzungen für die Entwicklung einer weitreichenden Lesekompetenz gehört, könnten im Rahmen eines Innovationsprojekts die aus den 1990er Jahren vorliegenden Erfahrungen wieder aufgegriffen und weiterentwickelt werden. Hierbei würde es insbesondere darauf ankommen, die Qualifizierung und Unterstützung der beteiligten Lehrkräfte einzubeziehen.

#### **4.6. Interkulturelle Aspekte im Curriculum verschiedener Fächer und im Religionsunterricht**

Im Hinblick auf Konzepte interkultureller Bildung und Erziehung kann nicht von einem einheitlichen Diskussionsstand gesprochen werden, auch wenn sich die verschiedenen theoretischen Positionen in den letzten Jahren einander angenähert haben. Nach Auernheimer (2003) besteht inzwischen weitgehend Konsens über einige Grundpositionen: Der Kulturbegriff sei nicht essentialistisch zu verstehen, sondern als historisch gewordene Konstruktion, deren symbolische Ordnung auch die jeweiligen gesellschaftlichen Machtverhältnisse von Wirklichkeit einschließe. Es müsse also der Benachteiligung von Minderheiten Beachtung geschenkt werden und rassistischen Diskursen entgegengewirkt werden. Weiterhin bestehe Einigkeit über das Ziel, durch Selbstreflexion die eigene Kulturgebundenheit zu erkennen. Auch kulturelle Identität sei nicht statisch und eindeutig, sondern vorläufig und „hybrid“ und unterliege einer permanenten Dynamik aufgrund individueller wie gesellschaftlicher Gestaltungsprozesse (vgl. Roth 2002).

Von dieser in der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Diskussion geführten Debatte ist die pädagogischen Praxis zu unterscheiden. Soweit sie die Vorschul- und Elementarpädagogik betrifft, wurden bereits seit Anfang der 1980er Jahre Projekte durchgeführt, die hauptsächlich auf einer inhaltlichen Ebene – unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit – interkulturelle Ideen verwirklichen wollten. In der Folge wurde der „Situationsansatz“ entwickelt und interkulturell neu bestimmt.

Für die Praxisebene der Schule sind einerseits die Schulgesetze und Erlasse bedeutend, andererseits die Lehrpläne und Schulbücher, von denen der pädagogische Alltag mehr oder weniger gesteuert wird. Umgekehrt schlagen sich darin die Vorstellungen über interkulturelle Bildung nieder, so dass sie sich als Analysegegenstand für die curriculare Umsetzung dieser Ziele eignen. Erstmals explizit haben sich 1996 die Länder der Bundesrepublik Deutschland darauf verständigt, interkulturelle Aspekte nicht als Zusatzaufgabe, sondern als Zielsetzung von allgemeiner Bedeutung im Bildungsprozess zu etablieren. Mit der KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ haben Leitvorstellungen von Interkulturalität Eingang in die allgemeinen Ziele, denen der Bildungsprozess nachstreben soll, gefunden. In der Richtlinie wird betont, dass es um die „Wahrnehmung und Akzeptanz von Differenz“ gehen soll, die mit strukturellen und inhaltlichen Veränderungsprozessen im Bildungswesen angestrebt werden sollen. Das Anliegen interkultureller Bildung und Erziehung richtet sich in diesem Verständnis nicht allein auf die spezifische Zielgruppe zugewanderter

Schülerinnen und Schüler, sondern auf die Schülerschaft insgesamt. Eine Untersuchung der Schulgesetze der Länder, ihrer Rahmenpläne und Richtlinien, die Mitte der 1990er Jahre durchgeführt wurde (Bühler-Otten, Neumann, Reuter 2000; Gogolin, Neumann, Reuter 2001) hat gezeigt, dass in den meisten Bundesländern auf den verschiedenen Regelungsstufen Schulgesetz, Rahmenpläne und Themenkataloge interkulturelle Zielvorstellungen formuliert worden sind. Dabei unterscheiden sie sich zwar beträchtlich – auch in der zeitlichen Dimension ihrer Entwicklung bzw. ihres Inkrafttretens. In den untersuchten Bundesländern waren sowohl „Bottom-up-Prozesse“ der Innovation in Form eines allmählichen Eindringens interkultureller Aspekte in die Lehrpläne zu beobachten, als auch „Top-down-Prozesse“. Während z.B. in Bayern jene Schulformen, in denen Migrantenkinder am häufigsten anzutreffen waren, den Ausgangspunkt bildeten und zunächst Modellversuche und relativ unverbindliche Hinweise („internationales Curriculum interkulturelles Lernen“) formuliert und erprobt wurden, ehe bei der Revision der Lehrpläne interkulturelle Inhalte systematisch und gründlich eingearbeitet wurden, lief in Mecklenburg-Vorpommern, einem Land, in dem vergleichsweise wenig Erfahrungen mit einer ethnisch und sprachlich pluralen Schülerschaft vorlagen, der genau umgekehrte Prozess ab. Das Schulgesetz verpflichtet in § 5 Abs. 4 SchulG M-V zur „Rechts- und Friedenserziehung“, „interkulturellen Erziehung“ und „Europaerziehung“ als fächerübergreifenden „Aufgabengebieten“. Ziele und Inhalte der Aufgabengebiete werden grundsätzlich in schulartgebundenen Fachrahmenplänen ausgewiesen; für „interkulturelle Erziehung“ ist darüber hinaus ein gesonderter Rahmenplan vorgesehen. Durch ihre schulgesetzliche Einführung als Aufgabengebiet sind der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule (Art. 15 Abs. 4 LVerf.; § 1 SchulG M-V) und der allgemeine Lernzielkatalog (§ 2 SchulG M-V) im Lichte der Ziele des interkulturellen Lernens zu lesen. In einigen Bundesländern stehen diese Anstrengungen in Zusammenhang mit politischen Leitlinien, wie z.B. in Schleswig-Holstein, das ein „Landesintegrationskonzept“ verabschiedet hat.

Der Prozess der Einarbeitung interkultureller Aspekte in die Curricula ist noch nicht abgeschlossen, sondern begleitet die Revision der Lehrpläne. So hat kürzlich Sachsen für die Reform der Lehrpläne „Eckwerte Interkulturalität“ formuliert. Danach soll interkulturelle Bildung und Erziehung als eine die gesamte Schule durchziehende Aufgabe aufgefasst werden, aus der sich Kriterien für die Schulentwicklung und die Überprüfung von Schulqualität ergeben. Als Kernelemente werden ein frühes Angebot nicht-deutscher Sprachen über den etablierten Fremdsprachenkanon hinaus und die Stärkung regionaler und internationaler Bildungskooperation (im Rahmen von EU-Programmen), die u.a. auf die Verbesserung von Schulqualität und die Herausbildung interkultureller Bewusstheit zielen. Auch in Hamburg sind bei der Revision der Bildungspläne eine Leitvorstellung für die im Unterricht und im Schulleben zu berücksichtigenden interkulturellen Fragen formuliert und die einzelnen Fach- und Stufenpläne entsprechend erarbeitet worden. Im Bildungsplan Grundschule ist ein Rahmenplan für das „Aufgabengebiet Interkulturelle Erziehung“ enthalten, der auf die einzelnen Fächer der Grundschule bezogen verbindliche Inhalte und Standards festlegt, die u.a. dazu dienen sollen, den Kindern Möglichkeiten aufzuzeigen, „wie Konflikte aufgrund von Anderssein (...) beigelegt (...), Mechanismen von Ausgrenzung und Diskriminierung, auch innerhalb der Schule, untersucht und Möglichkeiten zur Überwindung erprobt werden können“.

Interkulturelle Curricula können das Verhältnis von Mehrheiten und Minderheiten thematisieren, indem sie die Migration und ihre Folgen in ihren gesamtgesellschaftlichen Kontext stellen und den Blick auf gesellschaftliche Strukturen lenken. Bezugspunkt solcher Ansätze ist die Gesellschaft, ihre Institutionen und Organisationen. Sie zielen auf Analyse und Reflexion gesellschaftlicher Verhältnisse, vor allem auf Mechanismen von Diskriminierung aufgrund ethnisch-kultureller Merkmale. Den Gegenpol bilden Konzepte, die auf das Individuum und seine Haltungen, Handlungsmöglichkeiten und seine Reflexionsfähigkeit zielen.

Bezugspunkte sind „Kultur“ und „Begegnung“. Hohmann (1987) bezeichnet sie als „begegnungspädagogisch“, es gehe darin um ein Erfahren und Kennenlernen fremder Kulturen in einer harmonischen Atmosphäre. Die Kulturbegegnung kann als die „Repräsentation einer fremden Kultur“ erfolgen oder möglicherweise zu „kulturellem Austausch und kultureller Bereicherung“ führen. Diesen Gedanken aufnehmend kann bei der Analyse von Lehrplänen und Schulbüchern unterschieden werden zwischen der „gesellschaftlichen Dimension“ mit den politischen und gesellschaftlichen Strukturen als Bezugspunkte und der „individuellen Dimension“, in der die Person im Mittelpunkt steht. Die Thematisierung der Beziehungen zwischen Mehrheiten und Minderheiten kann dann innerhalb dieser zwei Dimensionen auf drei – idealtypisch getrennten – Ebenen erfolgen:

- Beschreibung: Die Repräsentation fremder Weltansichten, Ausdrucks- und Handlungsweisen erfolgt durch distanzierte Betrachtung, weg vom Subjekt, hin zum Objekt. Die ggf. in den Schulklassen anwesenden Repräsentanten der als fremd definierten Kulturen, die Minderheitenkinder, werden nicht als Adressaten des Unterrichts angesprochen.
- Bereicherung: Das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Weltansichten, Ausdrucks- und Handlungsweisen wird als „kultureller Austausch“ und „Bereicherung“ positiv bewertet. Hier erfolgt eine reflexive Rückwendung auf das Subjekt und seine Lebenssituation; alle Kinder sind Adressaten des Unterrichts und betrachten sich - soweit Kinder von Minderheiten anwesend sind - gegenseitig..
- Konflikt: Die aus dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher Weltansichten, Ausdrucks- und Handlungsweisen resultierenden Konflikte sind Unterrichtsgegenstand. Sie werden als Ausdruck scheinbar oder tatsächlich widersprüchlicher Normen gedeutet; thematisiert werden dabei i. d. R. die gesellschaftlichen Machtverhältnisse. Der Unterricht zielt auf die Fähigkeit, mit Normendifferenz umzugehen und in der sprachlichen und kulturellen Vielfalt handlungsfähig zu sein.

In den meisten Lehrplänen – zumal wenn sie auf die Grundschule bezogen sind – steht die individuelle Dimension im Vordergrund. Die gesellschaftlichen Machtverhältnisse werden eher selten in den Blick genommen, und auch dann eher aus der Perspektive der Mehrheit als aus der der Minderheiten. In den Themenkatalogen auf Fächerebene gibt es Ziele und Inhalte des Unterrichts, die ausdrücklich als „interkulturell“ ausgewiesen werden. Daneben sind solche zu finden, welche die Alltagspraxen und Normen von Gruppen (z. B. Religionsgemeinschaften) betreffen, aber nicht als „interkulturelle Erziehung“ o. ä. gekennzeichnet werden. Die angezielte Auseinandersetzung mit Partikularinteressen oder als „fremd“ verstandenen kulturellen oder religiösen Ausdrucksformen tritt vor allem dort auf, wo der Unterricht selber aus einem partikularen Anspruch heraus begründet ist und keine universalistische Gültigkeit beansprucht - im konfessionellen Religionsunterricht. Der Religionsunterricht könnte demnach einen wesentlichen Beitrag zur interkulturellen Bildung leisten. Es gibt sie aber auch im Geschichtsunterricht oder im gesellschaftsbezogenen Sachunterricht der Grundschule. Diese Inhalte sind i. d. R. schon vor der Diskussion interkultureller Bildung und Erziehung in den Lehrplänen enthalten gewesen, stellen also keine Innovation dar, werden aber heute oft anders oder zusätzlich anders begründet – z. B. aus dem Europagedanken oder aus der Pluralität der Gesellschaft heraus.

Ein bundesländertypischer Zugriff auf interkulturelle Erziehung ist kaum festzustellen. Vielmehr ist der Entstehungszeitraum der jeweiligen Vorschriften dafür entscheidend, ob und in welchem Sinne interkulturelle Aspekte berücksichtigt wurden. Auch ist die Schulform und -stufe wichtig: Im Bereich der Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule sowie die

Hauptschule (oder Regelschule/Mittelschule) wurde die interkulturelle Dimension stärker verankert als in den übrigen Schulstufen und -arten.

Betrachtet man die Situation auf der noch konkreteren Ebene der Schulbücher und Unterrichtsmaterialien, so kann festgestellt werden, dass dort die interkulturelle Dimension der Lehrpläne und Richtlinien noch kaum und nicht dem Stand der Forschung gemäß Einzug gehalten hat. So überwiegt einer Untersuchung von Sozialkundebüchern zufolge (Geiger 1997) dort eine Herangehensweise, die die Grenze zwischen Einheimischen und Zuwanderern aus der Perspektive der Mehrheit markiert („wir“ versus „die Ausländer“) und fragwürdige Mitleidseffekte hervorbringt.

Es wurden jedoch auch einige Materialien erarbeitet, die nicht auf bestimmte Fächer bezogen oder aus ihnen heraus entwickelt worden sind, sondern interkulturellen Erziehung als Querschnittsaufgabe in allen Unterrichtsfächern umzusetzen versuchen. Programme wie „Das bin ich“ (Vorschule), „Das sind wir I“ (Grundstufe Klassen 1-6), „Das sind wir II“ (Klassen 7-10) und LIFE verbinden methodische Anregungen (wie z.B. selbsttätiges Lernen, von dem die Autorinnen und Autoren annehmen, dass damit der Heterogenität der Schülerschaft besser entsprochen werden kann als mit Frontalunterricht) mit inhaltlichen Zielen, um die sprachliche, kulturelle und soziale Unterschiedlichkeit der Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen zu thematisieren und sie zum angemessenen Umgang damit zu qualifizieren. Andere Programme zielen stärker auf die Auseinandersetzung mit Diskriminierungen und Rassismus; ihre Zielsetzung ist eine Toleranzerziehung.

Eine besondere Frage ist die Diskussion um die Einführung eines islamischen Religionsunterrichts. Wie oben erwähnt, werden in den Lehrplänen des konfessionellen Religionsunterrichts (sowohl des katholischen als auch des evangelischen Bekenntnisses) interkulturelle Aspekte insofern stark berücksichtigt, als über die großen Weltreligionen und die jeweils andere Konfession unterrichtet werden soll. Dies geschieht jedoch in Abwesenheit der Kinder, die diesen Religionen bzw. Konfessionen angehören. Hamburg bildet eine Ausnahme, weil hier ein „interreligiöser Religionsunterricht“ in Verantwortung der Evangelischen Kirche im Rahmen des Evangelischen Religionsunterrichts erteilt wird. An diesem Unterricht nehmen – so weit sie nicht abgemeldet wurden – die Schülerinnen und Schüler aller religiösen Richtungen gemeinsam teil. Ziel dieses Hamburger Wegs, einen dialogisch orientierten „Religionsunterricht für alle“ zu erteilen, ist es, die Jugendlichen darin zu unterstützen, ihren eigenen Stand in der Vielfalt der religiösen Überzeugungen und Gemeinschaften zu finden und Freude an der Gemeinsamkeit in der Verschiedenheit zu entwickeln. Die Begegnung und Auseinandersetzung mit dem Fremden und der dabei ermöglichte Perspektivenwechsel unterstützen den Prozess des Entwickelns und (Wieder-)Entdeckens von Eigenem und fördert die Entwicklung von Identität. Dieser Religionsunterricht in Hamburg ist nicht zu verwechseln mit dem Brandenburger Fach „Lebensgestaltung/Ethik/Religionskunde“ (LER), der nicht religionskundlich ausgerichtet ist. Der Hamburger „Religionsunterricht für alle“ bildet in der bundesdeutschen Bildungslandschaft einen besonderen Weg, der dialogisch, positionell und interreligiös orientiert ist. Er wird von den Kirchen, der Jüdischen Gemeinde, den Islamischen Gemeinschaften und weiteren Religionsgemeinschaften ebenso unterstützt wie von politischen Parteien, der Universität und dem Pädagogisch-Theologischen Institut sowie den gesellschaftlichen Gruppen, die im Landesschulbeirat vertreten sind.

In den übrigen Bundesländern – mit Ausnahme von Brandenburg – findet ein konfessionell getrennter Religionsunterricht statt: Der Islamische Religionsunterricht wird i.d.R. im Rahmen des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts in türkischer bzw. arabischer Sprache erteilt. Die Entwicklung verläuft in einigen Ländern aber in die Richtung, dass islamische

Unterweisung als eigenständiges Fach in deutscher Sprache ergänzend angeboten wird. Entsprechende Versuche wurden in Nordrhein-Westfalen (ein Schulversuch mit 30 Schulen in Lerngruppen je 12 Schülern) und in Bayern („Islamisch religiöse Unterweisung in deutscher Sprache“) gemacht. Für das nächste Schuljahr ist in Erlangen daneben die Einführung von „Islamunterricht“ an einer Grundschule als Unterrichtsversuch geplant, der in Zusammenarbeit mit einem örtlichen Zusammenschluss von Muslimen (Islamische Religionsgemeinschaft Erlangen e.V.) erteilt werden soll. In Nordrhein-Westfalen wird neben Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht auch Orthodoxer, Jüdischer und Syrisch-Orthodoxer Religionsunterricht erteilt. In Berlin wird kein staatlicher Religionsunterricht erteilt, es gibt jedoch eine staatlich anerkannte private islamische Grundschule und neben dem türkischsprachigen Unterrichtsangebot des Konsulats seit 2001 auch ein Unterrichtsangebot der „Islamischen Föderation“, für die der Staat Räume in Schulen bereit stellt.

## **4.7. Aktuelle Entwicklungen in den Bundesländern**

### **4.7.1. Sprachstandsdiagnoseverfahren**

Diskutiert und erprobt werden in einer Reihe von Bundesländern (so in Bayern, Hessen, Niedersachsen, Bremen, Hamburg, Berlin) sowie Städten (z.B. Duisburg, Essen, Mannheim) derzeit Verfahren zur Erfassung der sprachlichen Fähigkeiten von Kindern vor Schuleintritt, auf deren Grundlage in unterschiedlicher Weise Entscheidungen über spezifische Förderangebote im Elementarbereich bzw. in Vor- und Grundschule getroffen werden sollen. Die Entwicklung der Instrumente ist in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich weit gediehen; von daher scheint der jetzige Zeitpunkt günstig, in einen Prozess einzutreten, die verschiedenen Ergebnisse und Erfahrungen ihrer Implementierung zu bündeln sowie Vor- und Nachteile der einzelnen Verfahren abzugleichen. Das scheint gerade für diejenigen Bundesländer hilfreich, die die Entscheidung über den Einsatz solcher Verfahren noch offen halten. Dazu sollen im Folgenden die bereits eingesetzten und im Januar 2003 vorliegenden Verfahren in der zeitlichen Folge ihrer Entwicklung kurz vorgestellt werden.

#### **4.7.1.1. Kurze Skizzierung der Verfahren**

##### **(a) „Bärenstark“, Berlin**

Das Berliner Instrument zur Sprachstandserhebung „Bärenstark“ wurde in den 1990er Jahren entwickelt und wird seit 1999 eingesetzt. Die zweiteilige Handreichung umfasst zum einen das Manual für die Sprachstandserhebung und zum zweiten eine Sammlung von Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase („Bärenstark hören und sprechen“); die Materialien liegen inzwischen in einer dritten, überarbeiteten Fassung (2002) vor. Neben der Testdurchführung werden Kontextinformationen zur familiären Sprachpraxis erhoben.

Zielsetzung des Verfahrens ist die Feststellung von Lernausgangslagen und spezifischen Förderbedarfen nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund bzw. anderer Familiensprache, sondern auch für einsprachig deutsche Kinder. Das Verfahren ist schwerpunktmäßig auf die Zielgruppe der Schulanfänger ausgerichtet und wird ca. sechs Monate vor Schuleintritt sowie in der Schuleingangsphase eingesetzt; inzwischen wird es auch im Elementarbereich erprobt. Ort der Durchführung ist die aufnehmende Grundschule; sie obliegt entweder einem „Expertenteam“ oder der Schulleitung; der Einsatz von Lehrerinnen gilt als möglich. Zentraler Leitgedanke der Entwicklung ist die Praktikabilität, nicht – wie explizit betont wird – wissenschaftliche Validität.

Das Verfahren erhebt die Fähigkeiten im Deutschen, genauer der Grammatik und einiger eng geschnittener Bereiche des Wortschatzes. Das zugrunde gelegte Verständnis von Sprache orientiert sich an einer zielsprachlichen Norm, die an der Korrektheit des kompetenten Sprechers ausgerichtet ist. Die Aufgaben umfassen die Benennung von Körperteilen (aktiv und passiv), Handlungsbeschreibungen, die nach morphologischen und syntaktischen Gesichtspunkten ausgewertet werden, die Benennung von Unterschieden sowie Präpositionalgruppen mit lokaler Bedeutung. Als Aufgabenimpulse dienen ein Teddybär, ein Situationsbild sowie Bildkarten. Das Verfahren ist als Test angelegt, d.h. es gibt standardisierte Aufgaben zu einzelnen Bereichen, deren Ergebnisse im Form von Punktwerten zu einem Gesamtwert aufaddiert werden. Diese Konstruktion hat es vom Vorläuferinstrument, dem PI-Test, übernommen (Fliegner/Gogolin/Urbanek 1982).

Kritische Einwände gegen das Verfahren richten sich auf den Mangel an Begründung der ausgewählten Aufgabenbereiche und Bewertungsmaßstäbe (Punktwerte), das an der Erwachsenengrammatik orientierte Sprachverständnis und die damit verbundene fehlende Einbeziehung der Kindersprachforschung und der Zweitspracherwerbsforschung. Kritisiert werden ferner die Nichtberücksichtigung von ggf. vorhandenen Kompetenzen in der Erstsprache sowie mangelnde Validität. Positiv beurteilt wird die motivierende und kindgerechte Gestaltung der Aufgaben (vgl. Boos-Nünning/Gogolin 1988, Gogolin/Neumann/Roth 2002; Reich 2003).

(b) „Screening“, Bayern

Das vom Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung entwickelte Instrument „Sprachkenntnisse bei Schulanfängern erfassen“ wird seit kurzem in Bayern eingesetzt. Eine Handreichung für den Einsatz liegt seit 2002 als Veröffentlichung vor; zuvor war bereits eine Internetversion verfügbar.

Das Verfahren zielt explizit nicht auf „eine differenzierte Aufschlüsselung von Sprachkompetenzen“, sondern auf die Fähigkeit von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, sich sprachlich zu verhalten, um auf diese Weise festzustellen, ob ein Schulanfänger die sprachlichen Voraussetzungen mitbringt, in der Regelklasse chancenreich mitzuarbeiten, oder ob zusätzliche Fördermaßnahmen wie Intensiv- oder Förderkurs bzw. die Einschulung in eine Sprachlern- oder Übergangsklasse nötig sind. Ort und Zeitpunkt der Durchführung sind mit der Anmeldung in der Grundschule verbunden; die Durchführung obliegt dem Personal der Grundschule. Eine zentrale Leitperspektive der Entwicklung war ein schulnahes Instrument, das von nicht testerfahrenen Lehrkräften in überschaubarem zeitlichem und organisatorischem Rahmen eingesetzt werden kann.

Charakteristikum des Verfahrens ist eine Stufung in vier Abschnitte, nach deren Ende jeweils eine Entscheidung über die Zuweisung in eine Regelklasse bzw. eine Weiterführung des Verfahrens und dann am Ende über sprachfördernde Maßnahmen entschieden wird. Die Abschnitte sind das „erweiterte Einschreibeverfahren“, in dessen Rahmen direkt Fragen an das Kind gestellt werden, ein weiterführendes Gespräch mittels eines vorbereiteten Fragenkatalogs zu den Themenkreisen Familie und Spiel. Auf der dritten Stufe wird das Kind mit zwölf Bildkarten zum Sprechen animiert. Den Abschluss bilden acht zu sprachlicher Aktivität motivierende Spielstationen in einem gesondert vorbereiteten Raum; dabei nehmen ältere Kinder als begleitende Tutoren teil. Das sprachliche Verhalten des Kindes wird von Lehrerinnen beobachtet und für jede Station gesondert auf einem Protokollbogen notiert.

Das Verfahren ist nicht als Test konzipiert, sondern ist ein materialgestütztes Beobachtungsverfahren, das auf die Erfassung des sprachlichen Verhaltens in kommunikativen Situationen von Kindern mit anderen Familiensprachen zielt. Von daher ist das zugrunde liegende Ver-

ständnis von Sprache nicht an grammatischen Kategorien orientiert, sondern ausschließlich am Sprachhandeln; auf eine Bewertung sprachlicher Korrektheit wird verzichtet. Im Zentrum der Beobachtung stehen die Verstehensfähigkeit, die kommunikative Aktivität und die Verständlichkeit des kindlichen Sprechens.

Kritische Einwände gegen das Verfahren richten sich – neben dem selektierenden Effekt – gegen den Verzicht auf die Erhebung der vorhandenen Sprachkenntnisse im Deutschen und den damit verbundenen Optimismus, über die Beobachtung des Sprachhandelns in einer fremden Umgebung ausschließlich in der Zweitsprache die Disposition zu einem erfolgreichen Zweitspracherwerb feststellen zu können. Positiv beurteilt wird die kindgerechte Einbeziehung in den Anmeldeprozess und die starke Berücksichtigung des kommunikativen Handelns (vgl. Reich 2003).

#### (c) Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes Fünfjähriger (HAVAS-5)

Das Hamburger Verfahren wird seit dem Schuljahr 2002/03 im Rahmen einer Pilotphase mit ca. 650 Kindern in Vorschulklassen und Kindertagesstätten erprobt. Eine Veröffentlichung liegt bislang nicht vor, sondern lediglich Darstellungen und Materialien, die im Rahmen der Fortbildung der beteiligten Lehrkräfte und Erzieherinnen verwendet wurden. Diese umfassen zwei Sprechimpulse (ein Situationsbild und eine Bildfolge), Auswertungsbögen für die Sprachen Deutsch, Türkisch, Russisch, Polnisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch, entsprechende sprachenspezifische Auswertungsmanuale und fachsprachliche Glossare für die Sprachen Deutsch, Türkisch, Italienisch, Spanisch und Portugiesisch. Ein flächendeckender Einsatz ist beabsichtigt. Die Pilotphase dient der Erprobung des Instruments und wird wissenschaftlich begleitet von der Universität Koblenz-Landau in Kooperation mit der Universität Hamburg. Über einen gesonderten Fragebogen werden Kontextinformationen zur familiären Sprachpraxis erhoben.

Zielsetzung des Hamburger Verfahrens ist die Erfassung des Sprachentwicklungsstandes von Kindern ca. ein Jahr vor Schuleintritt und der Anschluss von Fördermaßnahmen. Ort der Durchführung ist die jeweilige Institution, in der sich ein Kind befindet (Kindertagesstätte oder Vorschulklasse); die Durchführung obliegt der jeweiligen Lehrkraft bzw. Erzieherin. Für die Pilotphase wurden dazu ca. 100 Vorschulklassenlehrerinnen bzw. Erzieherinnen fortgebildet. Leitgedanke ist es, ein diagnostisches Instrument für die Hand der jeweiligen Fachkräfte zu entwickeln, um auf diese Weise die diagnostische Kompetenz des Personals zu erhöhen und zielgerichtete Förderentscheidungen vor Ort zu ermöglichen.

Das Verfahren ist nicht als Test konzipiert, sondern ein Analyseverfahren, das Kinder in einer definierten Situation mit vergleichbarem Interviewerverhalten zu Bildimpulsen sprechen lässt, die aufgenommen und dann anhand eines Analysebogen ausgewertet werden. Nicht nur die Erhebungsmethode, sondern auch die Kriterien der Auswertung sind von der Spracherwerbsforschung her entwickelt. Das Verfahren geht von einem weiten Sprachbegriff aus, der sowohl kommunikatives Verhalten als auch grammatische Kategorien berücksichtigt. Die Auswahl der grammatischen Kategorien in den Bereichen Wortschatz, Morphologie und Syntax ist an Ergebnissen der Erwerbsforschung zu Ein- und Zweisprachigen orientiert; die Berücksichtigung des Sprachhandelns bezieht die Bereiche der Aufgabenbewältigung und des kommunikativen Handelns ein. Die Auswertung orientiert sich nicht an den grammatischen Normen der beteiligten Sprachen, sondern an der gesprochenen Kindersprache und den jeweiligen sprachlichen Kompetenzen der Kinder, um auf diese Weise das Entwicklungsstadium, Übergangsphänomene sowie das individuelle sprachliche Handeln von Kindern feststellen zu können.

Da das Verfahren noch nicht veröffentlicht wurde, gibt es bislang auch keine Informationen über eine externe Einschätzung. Die Ergebnisse der Pilotphase sollen im Juni 2003 vorliegen.

(d) „Screening“, Niedersachsen

Das „Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung“ des niedersächsischen Kulturministeriums wurde im August 2002 nur intern veröffentlicht. An einer Erprobung sind 20 Grundschulen im Rahmen des Projekts „Sprachfördermaßnahmen vor der Einschulung“ beteiligt; der Prozess wird von der Universität Göttingen wissenschaftlich begleitet. Über einen gesonderten Fragebogen werden Kontextinformationen zur familiären Sprachpraxis und zur sprachlichen Entwicklung erhoben.

Ziel des niedersächsischen „Screenings“ ist es, die Deutschkenntnisse zu überprüfen und auf diesem Wege eine Entscheidung über die Verpflichtung zu einer sprachfördernden Maßnahme im letzten halben Jahr vor der Einschulung zu begründen. Es wird in der aufnehmenden Grundschule im Rahmen einer vorgezogenen Anmeldung zehn Monate vor Schulbeginn durch das Personal der Schule durchgeführt. Das Verfahren zielt ausdrücklich nicht auf eine Sprachstandsdiagnostik und nimmt auch nicht in Anspruch, Förderbereiche definieren zu können; dies sei Aufgabe einer „umfangreicheren und differenzierteren Beobachtung der Sprachentwicklung“ zu Beginn der Fördermaßnahme.

In die Konzeption sind Elemente des Berliner und des bayerischen Verfahrens, aber auch dem Hamburger Verfahren vergleichbare Aspekte eingegangen. So soll – vergleichbar dem bayerischen „Screening“ – bereits eine Verpflichtung zu Sprachfördermaßnahmen ausgesprochen werden, wenn ein Kind im Rahmen des Erstgesprächs kein Deutsch spricht. Das Verfahren ist gleichfalls gestuft angelegt; so werden dem Kind in einer zweiten Phase Fragen erneut gestellt. Dem Hamburger Verfahren vergleichbare Elemente lassen sich in der Berücksichtigung des kommunikativen Handelns und der Artikulation erkennen.

In der Anlage der zu überprüfenden sprachlichen Kompetenzen orientiert sich das Verfahren an einem zwar weiten Sprachverständnis, das auch kommunikative und artikulatorische Elemente berücksichtigt; als „begleitende Beobachtungen“ gehen sie jedoch anscheinend nicht in die Beurteilung und Entscheidung ein. Im Zentrum stehen der aktive und passive Wortschatz und die Komplexität der Äußerungen. Über Bildvorlagen wird ein Wortschatz zu einer städtisch geprägten Lebenswelt erfasst. Der Teil zu den Präpositionen wurde komplett aus „Bärenstark“ übernommen. Weiterhin wird – ebenfalls über Bildvorlagen – die Strukturiertheit der kindlichen Äußerungen zu erfassen versucht; der von den Kindern verwendete nominale und verbale Wortschatz wird nach ‚sachlicher Angemessenheit‘ bewertet. Die Norm für die Beurteilung ist zielsprachliche Korrektheit; allerdings wird auf grammatische Korrektheit explizit verzichtet.

Da das Verfahren noch nicht veröffentlicht vorliegt, gibt es bislang auch keine Informationen über eine externe Einschätzung.

#### **4.7.1.2. Diskussion**

Die vorgestellten Verfahren haben einige Gemeinsamkeiten:

- Sie sind aus pädagogischen Kontexten institutioneller Bildung heraus entstanden.
- Sie zielen alle auf ein praxisnahes Instrument, das vom pädagogischen Personal in den Einrichtungen angewandt werden kann. Dazu wird eine entsprechende Fortbil-

derung des Personals als sinnvoll und notwendig erachtet (lt. Aussagen der Fachreferentinnen beim BLK-Workshop in Hamburg, Januar 2003).

- Die Dauer der Durchführung und Auswertung sollen in einem praktikablen Rahmen gehalten werden.
  - Es werden Bildmaterialien und andere kindorientierte Materialien als Sprechimpulse verwendet.
  - Es werden zusätzliche Kontextinformationen über die familiäre Sprachpraxis erhoben; dazu werden in Berlin, Hamburg und Niedersachsen zusätzliche Fragebögen verwendet; beim bayerischen Screening wird das Kind bei der Anmeldung danach gefragt, welche Sprachen es spricht und wann es Deutsch spricht.
- Die Verfahren sind in - allerdings unterschiedlicher - Weise darauf ausgerichtet, Informationen darüber zu erheben, ob ein spezifischer Förderbedarf im Deutschen als Zweitsprache vorliegt.
- Bis auf „Bärenstark“ verzichten die Verfahren auf die Bewertung grammatischer Korrektheit.

Große Unterschiede bestehen hinsichtlich der Konstruktion der Verfahren, insbesondere hinsichtlich des zugrunde gelegten Verständnisses von „Sprache“, der Orientierung an der Kindersprachforschung und der Zweitspracherwerbsforschung sowie der angestrebten Reichweite hinsichtlich des Anschlusses von Fördermaßnahmen.

Der größte Unterschied des Hamburger Verfahrens zu den anderen besteht in der Erhebung des Sprachstandes in derzeit sechs Herkunftssprachen neben dem Deutschen. Unabhängig davon, dass der erfolgreiche Erwerb des Deutschen den zentralen Aspekt einer erfolgreichen Schuleinmündung darstellt, ist zu diskutieren, ob allein die Erfassung des Deutschen einen hinreichenden Einblick in die sprachliche Kompetenz eines zwei- oder mehrsprachigen Kindes erbringt. Die Forschung zum Spracherwerb Bilingualer deutet darauf, dass es sinnvoller ist, den gesamten Sprachbesitz der einzuschulenden Kinder zu erfassen, also neben dem Deutschen auch die Familiensprache(n). Ein Vorteil eines solcherart umfassenden Einblicks in das Sprachvermögen eines Kindes ist es, Informationen darüber zu erhalten, ob mangelhafte Deutschkenntnisse ihre Ursache ggf. in einer allgemeinen Sprachentwicklungsverzögerung haben. Dies kann entscheiden dafür sein, ob dem Kind mit systematischer Förderung in Deutsch als Zweitsprache erholte geholfen wäre, oder eine spezielle sprachheilpädagogische bzw. -therapeutische Behandlung benötigt wird. Ebenso ließen sich auf der Basis der Erhebung beider Sprachen auch Auswirkungen der allgemeinen kognitiven Entwicklung auf das Sprachverhalten eher erkennen.

Außerdem scheint es gewinnbringend, wenn die Ergebnisse der begleitenden Evaluationen, wie sie derzeit in Hamburg und Niedersachsen durchgeführt werden, in diesen Prozess einbezogen werden, um auf diese Weise das Problem einer ausstehenden Validierung und Genauigkeitsprüfung auch von ad hoc entwickelten Verfahren nicht von vornherein aufzugeben, sondern als eine notwendige Absicherung hinsichtlich der Vertretbarkeit von Entscheidungen über die Bildungskarriere der betroffenen Kinder einzubeziehen.

Weiterhin sieht es das Gutachterteam als nützlich an, alternative Beobachtungsverfahren im Elementarbereich (wie z.B. „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen – SISMIK“), das am Staatsinstitut für Frühpädagogik in Mün-

chen erarbeitet wird, einzubeziehen, um die Leistungsfähigkeit der verschiedenen Typen von Verfahren (Test, Analyse, Beobachtung) vergleichend prüfen zu können und darüber ggf. zu einer vernetzten Informationsbasis für den Übergang vom Elementar- in den Primarbereich zu gelangen.

Ebenso erscheint es sinnvoll – gerade im Hinblick auf den Anschluss von Förderungsmöglichkeiten und -maßnahmen –, vergleichend zu überprüfen, inwieweit nicht ein auf die Erhebung von sprachlichen Kompetenzen von Kindern ausgerichtetes Verfahren deutlichere Hinweise zur Ausrichtung einer als notwendig erachteten Förderung erbringt als die Erhebung von Defiziten. Ein solches Vorgehen konzentrierte sich darauf zu ermitteln, was ein Kind bereits kann, und schließt dabei sprachbegleitende und übersprachliche Strategien ein. Der Grund dafür ist, dass sich dann Förderentscheidungen auf den jeweils erreichten Stand des sprachlichen Könnens und Wissens eines Kindes stützen können, um von dort aus die weiteren Entwicklungsschritte zu prognostizieren und entsprechend zu unterstützen.

Im Rahmen dessen ist die oben ausgewiesene Tendenz des Verzichts auf grammatische Korrektheit der Äußerungen von Vorschulkindern auszuweiten: Die Beurteilung der sprachlichen Produktionen der Kinder sollte an den Standards der gesprochenen Sprache orientiert sein und Besonderheiten der Kindersprache berücksichtigen. Eine stärker formalisierte, schriftsprachlichen Normen entgegenkommende mündliche Sprache entwickelt sich erst allmählich im Verlaufe einer Schülerkarriere. Schriftsprachliche Normen – beispielsweise Normen der Korrektheit – können daher auf Sprechproben, die Kinder im vorschulischen Raum oder in den ersten Schuljahren beim Sprechen produzieren, nicht als Beurteilungsmaßstab, aber durchaus als „Suchhorizont“ zur Erfassung fortgeschrittener und ggf. altersgemäß überdurchschnittlich weit entwickelter Sprachentwicklung angewendet werden.

Die Erhebung morphologischer und syntaktischer Aspekte im Sinne der Schriftsprachentwicklung im späteren Verlauf der Sprachstandsbeobachtung jedoch nicht zu vernachlässigen. Immerhin ist die Zuordnung einer sprachlichen Leistung zu einer sprachlichen Entwicklungsstufe im Wesentlichen an die Verwendung solcher sprachlichen Mittel gekoppelt (z.B. Verb- und Nominalflexion, Stellung des Verbs im Satz u.a.m.). Deshalb sollte auf diese Elemente nicht verzichtet werden, sondern es muss vergleichend überprüft werden, wie sich „übliche“ gesprochene Sprache und standardnahe Varianten beim Kind entwickeln.

Im niedersächsischen Verfahren ist außerdem eine Überlegung angedeutet, die für die weitere Entwicklung von Verfahren bedeutsam ist: Das Screening hat lediglich die Aufgabe eines – wie es genannt wird – „Grobsiebverfahrens“; eine differenzierte und umfassendere Diagnostik wird als Aufgabe der sich anschließenden Fördereingangsphase definiert. Damit ist die Frage der Kontinuität solcher Verfahren formuliert. Eine punktuelle Messung kann immer nur einen einmaligen und damit auch an situative Bedingungen der Erhebung gebundenen Einblick vermitteln; ebenso lässt sich darüber keine Entwicklung abbilden. Dementsprechend haben die am Hamburger Verfahren beteiligten Erzieherinnen und Vorschulklassenleiterinnen als eine wesentliche Forderung in der Weiterentwicklung des HAVAS gefordert, am Ende eine weitere Erhebung durchzuführen, um zum einen den Erfolg der eigenen Förderung festzustellen und zum anderen ggf. eine differenzierte Information an die aufnehmende Grundschule geben zu können. Daher sollte im Rahmen eines BLK-Programms der Aspekt der Anschlussfähigkeit von Verfahren zur Sprachstandsfeststellung nicht nur im Hinblick auf Fördermaßnahmen, sondern ebenso hinsichtlich längsschnittartiger Beobachtung sprachlicher Kompetenzzuwächse im Sinne einer Evaluation der gewählten Sprachfördermaßnahmen berücksichtigt werden.

Schließlich scheint es sinnvoll, im Rahmen eines BLK-Programms eine Kommunikation zwischen den aus den verschiedenen Kontexten heraus entwickelten Verfahren herzustellen, wobei auch Verbindungen zur Sprachheilpädagogik und -therapie nützlich wären. Damit soll nicht dafür plädiert werden, Letztere Verfahren zu übernehmen und damit die Kinder mit anderen Herkunftssprachen per se als entwicklungsverzögert zu betrachten, sondern es soll dafür plädiert werden, das in der Sprachheilpädagogik vorhandene Wissen über die Entwicklung der Kindersprache und über spezifische Übergangsphänomene einzubeziehen und zur weiteren Sensibilisierung des pädagogischen Personals, das ein Verfahren zur Sprachstandsfeststellung durchführt, zu nutzen. Ein erstes Beispiel hierfür ist das an den Erkenntnissen zur Zweitsprachentwicklung orientierte Verfahren „Therapieorientierte Grammatische Analyse (TOGA)“ (vgl. Kracht/Leuoth/Welling 2002).

#### **4.7.1.3. Weiterführende Perspektiven**

Insgesamt gesehen könnte es Aufgabe eines BLK-Programms sein, die entsprechenden Erfahrungen mit den Verfahren zu bündeln, Stärken und Schwächen vergleichend zu untersuchen und auf diese Weise zu einer Effektivierung der Verfahren beizutragen. Neben den oben genannten Entwicklungsaufgaben sind perspektivisch weitere Aspekte der genaueren Klärung wert, die als Fragen formuliert werden:

- Wie wirkt sich der Einsatz von Sprachfeststellungsinstrumenten auf die Sensibilisierung der beteiligten Fachkräfte aus? Führt er zur Schärfung der Aufmerksamkeit auf spezifische Förderungsbereiche von Zweitsprachlernern?
- Welche Erfahrungen werden mit der Vorverlegung des Anmeldetermins gemacht? Sind die gewonnenen Daten valide angesichts der erheblichen Entwicklungsschritte vieler Kinder im letzten halben Jahr vor Schuleintritt?
- Wie funktioniert die Implementierung der Verfahren in den Institutionen? Werden sie durch die beteiligten pädagogischen Kräfte als Kompetenzzuwachs und gestiegene Bedeutung der Arbeit empfunden? Wie verläuft die technische Durchführung und Organisation der Verfahren in den Institutionen? An welchen Stellen treten Schwierigkeiten auf? Was verläuft besonders gut?
- Wie gelingt der Anschluss von Fördermaßnahmen? In welcher Hinsicht sind die Verfahren für die Förderung aussagekräftig? Für welche Bereiche sind sie auf eine differenzierte Diagnostik hin zu erweitern?
- Welche Ergebnisse erbringen die in den Ländern unterschiedlichen internen und externen Fördermaßnahmen (z. B. den Vorlaufkursen in Hessen)? Gelingt es der frühen Förderung im Vorschulalter, eine Rückstellung vom Schulbesuch zu verhindern?
- Wie gelingt die Weiterführung der Förderung in der Grundschule? Welchen Erfolg erzielen binnendifferenzierende Verfahren in Regelklassen mit verstärkten Anteilen an DaZ-Förderung und außendifferenzierende Maßnahmen für den weiteren Schulerfolg? Wie gelingt in außendifferenzierenden Maßnahmen (wie den bayerischen Sprachlernklassen) die spätere Integration in die altersgemäße Regelklasse?

#### 4.7.2. Bildungsstandards und Bildungspläne

In Deutschland werden gegenwärtig auf mehreren Ebenen Diskussionen um die Formulierung von Bildungsstandards geführt. Diese stellen eine Rahmenbedingung für die Implementation eines gezielten Förderprogramms für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund dar. Mit nationalen Bildungsstandards wird das Ziel verbunden, die Qualität der pädagogischen Anstrengungen von Bildungseinrichtungen zu sichern und zu steigern. Indem die erwünschten Lernergebnisse („output“) formuliert werden, sollen die zu erreichenden Kompetenzen präzisiert und überprüfbar gemacht werden. Es sollen sowohl die Verbindlichkeit der Ziele erhöht als auch der definierte Freiraum für die Unterrichtsgestaltung genauer bestimmt werden.

Auf Bundesebene liegt ein Gutachten (Bulmahn/Wolff/Klieme 2003) vor, in dem Konzeption und Funktion von Bildungsstandards sowie deren Grundlagen (Verhältnis zu Bildungszielen, zugrunde liegende Kompetenzmodelle und die Leistungen von Testverfahren) diskutiert werden. Vorgeschlagen wird „eine neue Form von Lehrplanentwicklung“, bei der die Formulierung von Bildungsstandards mit der Festlegung von Kerncurricula einhergeht. Die outputorientierte Systemsteuerung wird nach dieser Vorstellung unterstützt durch standardbezogene Testverfahren für ein „Bildungsmonitoring“ auf der Ebene des Gesamtsystems und eine Evaluation auf Ebene der Einzelschulen.

Auch auf Ebene der Bundesländer wird an der Entwicklung von Bildungsstandards und auf sie bezogenen Kerncurricula gearbeitet. Die Heterogenität der Ausgangslagen und Lernbedingungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund müsste hier berücksichtigt werden. Dabei wären folgende Anforderungen zu erfüllen:

In sprachlicher Hinsicht müsste beschrieben werden, welche Ziele im Deutschen, in der Familiensprache der Kinder und in den Fremdsprachen zu erreichen sind. Des Weiteren wären Niveaustufen zu beschreiben, die nicht allein aus einer „muttersprachlichen“ Perspektive auf das Sprachenlernen bestimmt sein können.

Im Kontext von Qualitätsprüfungen sollten die Leistungen der Einzelschulen in der Berücksichtigung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund bewertet werden. Ein Vorbild hierfür ist beispielsweise in Großbritannien. „Ofsted (Office for Standards in Education)“, die nationale Agentur für die Überprüfung der Schulen, gibt regelmäßig darüber Auskunft, inwiefern und mit welchem Erfolg das Ziel der Förderung einer heterogenen Schülerschaft erreicht wurde. Dabei wird auch auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schülerschaft Bezug genommen. Ähnliche Erfahrungen liegen aus den Niederlanden vor, wo der Vergleich der Leistungen der Einzelschule bzw. der Schülerinnen und Schüler einzelner Schulen mit dem landesweiten Durchschnitt eine lange Tradition hat. Für den Kontext von Mehrsprachigkeit und kultureller Diversität sind die dortigen Erfahrungen mit der Konstruktion von Tests und der Kontrolle ihrer Ergebnisse im Hinblick auf ihre Fairness besonders interessant.

Schließlich ist die fachliche Diskussion innerhalb der Erziehungswissenschaft sowie in den Verbänden zu erwähnen. So hat sich z.B. der „Grundschulverband mit seinen „Standards für zeitgemäße Grundschularbeit“ ([www.grundschulverband.de](http://www.grundschulverband.de)) in die Debatte um nationale Bildungsstandards eingeschaltet. Hierin wird auf Heterogenität folgendermaßen eingegangen: „Erziehung und Unterricht in der Grundschule sollen der Differenz in den Erfahrungen, Denkmustern und Interessen von Kindern unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher sozialer, ethnischer, sprachlicher oder kultureller Herkunft sowie unterschiedlicher religiöser Überzeugung Rechnung tragen: *Alle* Kinder, gleich welchen Geschlechts und gleich welcher

Herkunft, sollen gleichermaßen beachtet und gefördert werden, ihre teilweise unterschiedlichen Interessen und Fähigkeiten sollen in Unterricht und Schulleben gleichermaßen zum Zuge kommen“. In den formulierten Standards für die einzelnen Fächer wird aber auf sprachliche Heterogenität bzw. Zweisprachigkeit nicht weiter eingegangen. Gefordert wird Allgemeines, z.B. dass Bildungsstandards präzise, aber auch offen formuliert sein müssten, über das hinausgehen müssten, was durch Lernkontrollen überprüfbar sei, und die Bedingungen, unter denen Leistungen zu erbringen seien, mit bedacht werden müssten. Dieser letzte Punkt böte Anknüpfungsmöglichkeiten für die Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität.

### **4.7.3. Lehrerbildung**

Mit der stärkeren Berücksichtigung der sprachlichen Voraussetzungen, mit denen Kinder in die Schule eintreten, und ihrer sprachlichen Förderung im Elementarbereich, ist auch die Erzieherinnenfortbildung in den Fokus der Betrachtung gerückt. In den 1980er Jahren hatte es schon einmal eine erhöhte Aufmerksamkeit für interkulturelle und zweisprachige Elementar-erziehung gegeben (Bayern: Staatsinstitut für Frühpädagogik, Fthenakis „Zweisprachigkeit im Kindergarten“, Berlin: Jürgen Zimmer, „Sozialisationshilfen für ausländische Kinder im Kindergarten“, div. Projekte der Bosch-Stiftung). In diesem Zusammenhang wurden neben konzeptionellen Entwicklungen und Materialerstellung auch Fortbildungsangebote für Erzieherinnen und Erzieher entwickelt. Dennoch hat die Frage interkultureller Bildung in ihren sprachlichen Aspekten kaum Einzug in die Erzieherinnenausbildung gehalten. Fachschulcurricula, die den Umgang mit Zweisprachigkeit und die sprachliche Förderung von Migrantenkindern im Elementarbereich thematisieren, sind dem Gutachterteam nicht bekannt. In der gegenwärtigen Situation wird daher erneut auf Fortbildung gesetzt, wie im Kapitel I.5. dargestellt wird. Hinzuweisen ist jedoch auf eine Maßnahme in Hamburg, die zunächst als Modellprojekt „Erzieherinnenausbildung für Einwanderinnen“ erprobt, inzwischen zu einem Regelangebot für Migrantinnen geworden ist. In diesem Weiterbildungsangebot werden kontinuierlich zugewanderte Frauen, die mindestens fünf Jahre eine Schule besucht haben und über Deutschkenntnisse verfügen, zu Erzieherinnen ausgebildet, während sie bereits in einer Kindertagesstätte arbeiten. Aus dieser Erfahrung schöpfend, hat die anbietende Fachschule ein Konzept für einen Schwerpunkt „interkulturelle Erziehung“ innerhalb ihrer Regelausbildung von Erzieherinnen entwickelt.

In der Lehreraus- und -fortbildung wurde bereits zu Beginn der 1970er Jahre auf die mit der Arbeitsmigration verbundenen Herausforderungen an Bildung und Erziehung reagiert. Erste Studiengänge an Universitäten (Bremen, Essen, Hamburg, Landau/Pfalz, Münster, Oldenburg) wurden ab 1976 in Form von Ergänzungsstudiengängen eingerichtet, die z.T. heute noch bestehen. Landesweite Programme zur Lehrerfortbildung wurden in den 1980er Jahren durchgeführt; sie bezogen sich – meist in enger Verbindung mit der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien – im Schwerpunkt auf den Bereich der sprachlichen Bildung, meist auf Deutsch als Zweitsprache. In solchen Bundesländern, die herkunftssprachlichen Unterricht in eigener Verantwortung anbieten, war auch dieser Bereich eingeschlossen (am intensivsten in Nordrhein-Westfalen und Hessen).

Gegenwärtig ist jedoch keineswegs gesichert, dass alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer während ihrer Ausbildung die Bedeutung von sprachlicher und kultureller Heterogenität für Bildungsprozesse kennen lernen und Qualifikationen zum Umgang mit Heterogenität erwerben. In einigen Bundesländern sind entsprechende Themen in die Lehrerprüfungsordnungen aufgenommen worden, z.T. aber nicht für Lehrkräfte an Gymnasien (z.B. in Baden-Württemberg, Bayern). Ein verpflichtendes Angebot „Arbeit mit Schülerinnen und Schülern anderer Herkunftssprachen“ (2 SWS) besteht an den Berliner Hochschulen; Lehramtsstudie-

rende müssen die Teilnahme nachweisen. Auch in Schleswig-Holstein müssen Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch Grundkenntnisse in „Deutsch als Zweitsprache“ (2 SWS) nachweisen. Eine solche Verpflichtung war in Nordrhein-Westfalen zunächst in Form eines „Sockelstudiums Ausländerpädagogik“ im Umfang acht Semesterwochenstunden geplant, verpflichtend wurden dann aber lediglich zwei Semesterwochenstunden im Bereich C1 der Lehrprüfungsordnung „Kulturelle Wertorientierungen“. Die Teilnahme an diesem Angebot wurde 1996 wieder auf freiwillige Basis gestellt. Allerdings sollen nunmehr Maßnahmen ausgebaut bzw. entwickelt werden, um junge Menschen mit Migrationshintergrund gezielt für das Lehramtsstudium zu gewinnen (Parlamentsbeschluss).

In Hessen kann „Deutsch als Fremdsprache“ in allen Lehrämtern grundständig studiert bzw. können entsprechende Kenntnisse durch eine Erweiterungsprüfung nachgewiesen werden. In Mecklenburg-Vorpommern (Universität Greifswald) kann „Deutsch als Fremdsprache“ als „Beifach“ in der Lehrerausbildung gewählt werden. Auch ist mancherorts eine Schwerpunktbildung innerhalb des Fachs Deutsch möglich (z.B. „Didaktik des Deutschen als Zweitsprache“ in Bayern; „Deutsch mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache“ in Hamburg).

Aufbaustudiengänge oder Zusatzqualifikationen für Lehrämter „Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik“ werden in Berlin (FU), Hamburg (Uni), Bremen (Uni), Nordrhein-Westfalen (Uni Bielefeld, Essen, Köln, Münster), Niedersachsen (Uni Oldenburg), Rheinland-Pfalz (Lehramt GHR Uni Koblenz-Landau; GYM Uni Mainz), Schleswig-Holstein (Uni Flensburg) und Thüringen (Uni Erfurt) angeboten. In Sachsen ist „Deutsch als Zweitsprache“ zulässiges Fach in der Erweiterungsprüfung in der Lehrerausbildung.

In den übrigen Bundesländern (z.B. Brandenburg) ist die Thematik interkultureller Bildung auf die zweite Ausbildungsphase verlagert bzw. nicht vorgesehen (Saarland).

Nur in ersten Ansätzen besteht derzeit die Möglichkeit zur Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern für den Herkunftssprachlichen Unterricht. So kann nur in den Universitäten Hamburg (ca. 40 Studierende) und Essen (ca. 300 Studierende) das Lehramt Türkisch studiert werden. Andere Herkunftssprachen können zwar an vielen Universitäten studiert werden, jedoch entweder nicht im Rahmen von Lehramtsstudiengängen oder nicht für die Primarstufe.

Insgesamt betrachtet, kann die Situation der Lehrerbildung in Bezug auf Fragen interkultureller Bildung nicht durchweg als zufriedenstellend eingeschätzt werden. Die Vorbereitung auf Heterogenität in der Schülerschaft – insbesondere in sprachlicher Hinsicht – wird allgemein als Spezialproblem aufgefasst, dem mit speziellen Ausbildungsgängen oder Zusatzqualifikationen zu begegnen sei (vgl. Keuffer/ Oelkers Hrsg., 2001; Terhart 2002). Es wären aber interdisziplinäre Strukturen erforderlich. Bisher gibt es bundesweit kein Modell der Lehrerbildung, das strukturell und inhaltlich die Frage, wie die Querschnittsaufgabe des Umgangs mit Heterogenität in Bildung und Erziehung wahrgenommen werden kann, gelöst hätte. Das Angebot im grundständigen Studium erreicht nur einen Bruchteil der Studierenden, nicht einmal alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer für das Fach Deutsch können sich auf die Anforderung, mindestens für einen Teil ihrer zukünftigen Schülerinnen und Schüler Deutsch als Zweitsprache unterrichten zu müssen, angemessen vorbereiten. In den Didaktiken anderer Fächer ist dieser Aspekt bisher fast gar nicht verankert. Das Problem der Qualität ist besonders darauf zurückzuführen, dass sich einschlägige *Forschungsaktivitäten* bislang nicht flächendeckend, sondern nur an einigen Standorten konzentriert entwickeln konnten, wofür der DFG-Forschungsschwerpunkt FABER (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) von 1991-1997 sehr förderlich war, weil hierdurch zusätzliche Mittel an die beteiligten Institute flossen, Nachwuchsförderung betrieben werden konnte und wissenschaftliche Infra-

struktur entwickelt werden konnte. Für die Integration interkultureller Bildung in die *Lehre* kann die Arbeit der „Hamburger Kommission Lehrerbildung“ als wegweisend gelten. Sie legte im September 2000 einen Reformvorschlag vor, in dem sie drei „prioritäre Themen“ benennt, die in Verbindung mit Kerncurricula in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung verbindlich angeboten werden sollen (vgl. Keuffer/ Oelkers 2002): „Neue Medien“, „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ sowie „Schulentwicklung“. Die Kommission sah im dem zweiten – hier interessierenden – Bereich einen erheblichen Steuerungsbedarf, weil die Lehrerbildung bisher „nur zurückgenommen reagiert“ habe. Seitdem ist ein Entwicklungsprozess in Gang gekommen, an dem alle Institutionen der Lehrerbildung in Hamburg beteiligt sind. Es wurden Kerncurricula vereinbart, in die Fragen sprachlicher, ethnischer, kultureller und Geschlechterdifferenz systematisch eingearbeitet sind. Sie legen fest, welche Inhalte in den erziehungswissenschaftlichen, fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Teilen der Ausbildung verbindlich sind und wie sie sich auf die Ausbildungsphasen verteilen. Ziel ist es, dass alle Lehrkräfte Gelegenheit bekommen, sich Grundkenntnisse in Fragen von Spracherwerb, Deutsch als Zweitsprache und innersprachlicher Heterogenität anzueignen, um einen bewussten und zielgruppengerechten Einsatz der Unterrichtssprache Deutsch in jedem Fach zu erreichen. Inwieweit es gelingen wird, diesen Prozess erfolgreich zu gestalten, ist derzeit noch offen.

Fortbildungsangebote, die sich auf die gesamte Themenbreite interkultureller Bildung beziehen, werden in allen Bundesländern auf regionaler und zentraler Ebene gemacht; sie reichen von Einzelveranstaltungen bis zu systematischen und regelmäßigen Angeboten eigener Abteilungen in den entsprechenden Instituten. Es richtet sich auf die Systemebene zur Entwicklung schulbezogener Förderkonzepte (SCHILF, z.B. in Berlin, Hessen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen), Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungs- und Regelklassen (alle Bundesländer), den Herkunftssprachenunterricht (z.B. Bremen, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz), Religionsunterricht (z.B. Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Bayern) und interkulturelles Lernen (alle Bundesländer). Wie in der Ausbildung ist auch in der Lehrerfortbildung die Berücksichtigung interkultureller und sprachlicher Fragen als Querschnittsaufgabe in den Fächern weitgehend ein Desiderat.

Innerhalb der Bundesrepublik lag der Schwerpunkt der Fortbildung für die „ausländischen Lehrerinnen und Lehrer“ in Nordrhein-Westfalen und in Hessen, weil in diesen beiden Bundesländern die Schulaufsicht über den herkunftssprachlichen Unterricht auf der deutschen Seite liegt und die Lehrerinnen und Lehrer fest angestellt sind und in Hessen als einzigem Bundesland dieser Unterricht ein Pflichtfach für „ausländische Schüler“ war. Mit der politischen Umorientierung der Landes Hessen seit 1998 wurden in der sprachlichen Bildung andere Schwerpunkte gesetzt: Der muttersprachliche Unterricht soll auslaufen und die Lehrkräfte sollen – soweit sie über unbefristete Verträge verfügen – neue Aufgaben wahrnehmen. Die Inhalte und Ziele der Fortbildung wurden entsprechend auf diese Beratungsfunktion verlagert. Auch in Nordrhein-Westfalen wurde im Jahr 2002 eine deutliche Reduzierung der Stellen für Lehrerinnen und Lehrer im herkunftssprachlichen Unterricht eingeleitet mit den entsprechenden Folgen für die Fortbildung. Allerdings stehen hier aufgrund des Studiengangs im Lehramt Türkisch künftig Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung, die mit gleicher Qualifikation und Besoldung wie alle anderen Lehrkräfte flexibel einsetzbar sind und den herkunftssprachlichen Unterricht in der Sprache Türkisch erteilen können. Ihr Fortbildungsbedarf wird ebenso wie der von Lehrkräften anderer Minderheitensprachen sowie für den bilingualen Unterricht auch künftig gedeckt werden müssen.

Sinnvoll und nötig wären Maßnahmen zur Anpassungsqualifizierung von Migrantinnen und Migranten, die in ihren Herkunftsländern als Lehrerinnen und Lehrer ausgebildet wurden.

Diese könnten an den Universitäten sowie den Lehrerfortbildungsinstitutionen angesiedelt sein. Ein Beispiel dafür ist eine in Hessen von 1998 bis 2001 durchgeführte Weiterqualifizierungsmaßnahme, die für Lehrerinnen und Lehrer im hessischen Schuldienst, die Italienisch oder Griechisch unterrichteten, mit dem Ziel angeboten wurde, ihnen die Unterrichtsbefähigung für die Grundschule zu vermitteln. Es handelte sich um ein Projekt im Rahmen des SOKRATES-Programms der Europäischen Union in Kooperation mit den Ländern Italien und Griechenland. Auch für Lehrkräfte, die noch nicht im Schuldienst sind, wären solche Programme sinnvoll. Sie würden darüber hinaus dazu beitragen, dass das Lehrpersonal in den Schulen in sprachlicher und kultureller Hinsicht heterogener und damit besser der Zusammensetzung der Schülerschaft entsprechen würde.

#### **4.8. Bildungsberichterstattung und *monitoring***

Wie die Studien von Radtke u.a. gezeigt haben, greifen im Bildungssystem Mechanismen „institutioneller Diskriminierung“, die nicht intendiert, gleichwohl aber wirksam Ungleichheit immer neu hervorbringen und die Kinder mit Migrationshintergrund benachteiligen. Zur Beobachtung (und ggf. Vermeidung) solcher Entwicklungen wird vom Autor ein *Ethnic Monitoring* vorgeschlagen, bei dem regelmäßig geeignete stadtteil- und schulbezogene Daten über die Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen erhoben werden sollen, um die nicht intendierten Effekte der Entscheidungen im Prozess der Selektion und Allokation von Ressourcen zu kontrollieren (vgl. Forum Bildung 11/2001: 40).

Bisher sind Daten über die Bildungsbeteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund, die Merkmale dieser Gruppe (Sprachen, Migrationsgeschichte, Nationalitäten, Sozialdaten der Eltern) sowie den Einsatz von Fördermitteln in den Bundesländern bzw. auf Schulamtsebene enthalten, kaum vorhanden. Die wenigen amtlichen Statistiken, die solche Merkmale überhaupt enthalten, sind oft nur schwer zugänglich und häufig nicht vergleichbar. Relevante Daten, insbesondere die Merkmale des „Migrationshintergrunds“, werden nicht erhoben und können daher auch nicht mit Schulerfolgsdaten in Beziehung gesetzt werden. In verschiedenen Studien, u.a. im Elften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (2002) und im Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ (2001) ist auf die Notwendigkeit einer veränderten und erweiterten bildungsrelevanten Sozialberichterstattung hingewiesen worden, die für die Beobachtung und Planung integrationspolitischer Maßnahmen von Bedeutung sind. Unter Bildungsaspekten ist diese Palette erneut zu diskutieren und in Verfahren umzusetzen, nachdem das „Zuwanderungsgesetz“, das einige dieser Erhebungen vorsah, noch nicht wirksam zustande gekommen ist. Die Themen „Migrationsgeschichte“ und „sprachlich-kulturelle Herkunft“ sollten Eingang finden in die diversen, von Seiten der Länder und des Bundes initiierten Aktivitäten zur Innovation der Bildungsberichterstattung.

#### **4.9. Fazit**

Die bildungspolitische Lage im Hinblick auf den Umgang mit kultureller und sprachlicher Heterogenität stellt sich zusammengefasst so dar, dass zwar in allen Bundesländern Anstrengungen zur Berücksichtigung dieses Umstandes unternommen werden – z.T. bereits in einer Tradition von mehr als dreißig Jahren –, diese aber eher den Charakter von Zusatz- als von Querschnittsmaßnahmen besitzen. Aus den Regelungen der Bundesländer spricht bisher nur an wenigen Stellen die Anerkennung von Heterogenität als Normalfall. Es dominiert eine zielgruppenbezogene kompensatorische Strategie im Umgang mit Differenz. Sprachtests zur Erfassung von Kindern, deren Deutschkenntnisse nicht den Erwartungen an Erstklässler entsprechen, die Zurückstellung solcher Kinder, die Ausklammerung von Flüchtlingskindern aus der Schulpflicht und eine Überrepräsentierung von Migrantenkinder an Förderschulen sind

dafür Beispiele. Umstritten ist nach wie vor der herkunftssprachliche Unterricht, der sich nur in wenigen Bundesländern als ein Regelangebot für zweisprachige Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund etablieren konnte. Ein enormes Desiderat besteht im Unterricht der Einzelfächer, bei denen zu wenig berücksichtigt wird, dass auch sie an der Sprachvermittlung mitwirken müssen. Anregungen für die nötigen Veränderung geben Modellversuche und Konzepte, die im folgenden Kapitel dargestellt werden.

## **5. Innovative Ansätze in einzelnen Bundesländern**

Entsprechend ihrer bildungspolitischen Grundlinien unternehmen die Bundesländer eigene Initiativen oder unterstützen Vorhaben freier Träger, einzelner Schulen und Einrichtungen der Elementarerziehung oder beruflicher Bildung, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu fördern. Die folgende Darstellung kann nicht den Anspruch einlösen, vollständig zu sein, sie konzentriert sich vielmehr auf den Bereich der sprachlichen Förderung sowie auf Projekte, die dem sozialräumlichen Prinzip folgen, insbesondere der Beratung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Eltern. Ein tabellarischer Überblick über die im einzelnen erfassten Projekte befindet sich in der Anlage.

### **5.1. Initiativen und Projekte zur sprachlichen Förderung**

Wie in Kapitel 4 dargestellt, unternehmen die Bundesländer zur Zeit vermehrte Anstrengungen, den Früherwerb von Fremdsprachen zu fördern. Schulversuche und Initiativen auf diesem Gebiet sind vor allem in den folgenden Bereichen zu beobachten.

#### **5.1.1. Bilingualer Unterricht**

Die neueren Modelle bilingualer Grundschulklassen setzen auf gemeinsames zweisprachiges und interkulturelles Lernen von Kindern mit deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache. Sie bieten gleichzeitig Schülern mit deutscher Muttersprache die Chance, Sprachen hier lebender Migranten zu erlernen, sowie Kindern mit Migrationshintergrund eine besondere Form der Förderung ihrer Zweisprachigkeit. Dementsprechend weisen diese Modelle ein spezifisches Sprachenspektrum auf: Die Staatliche Europaschule Berlin bietet neun Sprachen an 14 Grundschulen an (Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch, Griechisch, Portugiesisch und Polnisch), in Hamburg sind deutsch-italienische, deutsch-portugiesische, deutsch-spanische Klassen eingerichtet (zwei deutsch-türkische Klassen folgen im Schuljahr 2003/04) und in Hessen gibt es an drei Frankfurter Grundschulen einen deutsch-italienischen, einen deutsch-griechischen und einen deutsch-französischen Zug. Auch in anderen Bundesländern sind bilinguale Schulversuche an Grundschulen entstanden: So gibt es in Baden-Württemberg neben der Stuttgarter Deutsch-Französischen Grundschule deutsch-italienische Klassen in Stuttgart, Waldkirch-Kollnau und Murg; in Niedersachsen die Wolfsburger Deutsch-Italienische Gesamtschule (früher: Deutsch-Italienische Grundschule), die für viele deutsch-italienische Projekte Vorbildcharakter hatte; in Nordrhein-Westfalen die deutsch-italienischen Klassen in Hagen, Köln und demnächst Solingen, eine deutsch-türkische Klasse beginnt mit dem Schuljahr 2003/2004; in Rheinland-Pfalz befindet sich ein bilingualer deutsch-französischer Zug an einer Landauer Grundschule in der Erprobung. Die genannten Modellversuche unterscheiden sich in vielen Details voneinander: So wird der Sprachenunterricht teilweise in sprachhomogenen Gruppen durchgeführt, teilweise bei halbierten Klassenstärke in muttersprachlich gemischten Gruppen. Während in Berlin alle Lehrkräfte einheitlich vom Land Berlin bezahlt werden, werden in anderen Projekten z.B. Lehrkräfte auf der Basis bilateraler Verträge von den jeweiligen Herkunftsländern gestellt. Gemeinsam ist den Projekten der gleichzeitige Einsatz von Lehrkräften mit deutscher und anderer Muttersprache, wobei einige Fächer im Teamteaching zweisprachig unterrichtet werden. Teilweise werden die Modellversuche in der Sekundarstufe fortgeführt. Auch eine Einbeziehung des Elementarbereiches wird bereits praktiziert (Vorklassen der Staatlichen Europaschule Berlin) oder vorbereitet (deutsch-italienische Kindergartengruppe in Wolfsburg); auch die Vorschulklassen an zwei Hamburger Standorten beziehen inzwischen bilinguale Elemente ein.

Einen anderen Ansatz bieten ebenfalls als bilingual einzuordnende Modelle zur koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung und Förderung in der Grundschule, die stärker den Förder-

aspekt für Kinder mit Migrationshintergrund hervorheben. Hierzu gehört die deutsch-türkische „Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung“ in Berlin, die von der Arbeitsstelle zweisprachige Erziehung betreut wird. Hervorgegangen aus einem Schulversuch ist daraus seit 1993 ein Angebot in Regelklassen entstanden. Derzeit wird es an sechs Grundschulen durchgeführt; seit einiger Zeit lässt sich eine sinkende Beteiligung feststellen. Der Unterricht verfolgt das Prinzip der asymmetrischen Zweisprachigkeit, wonach die Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache zweisprachig unterrichtet werden, während einsprachige deutsche Kinder die Herkunftssprache ihrer Mitschüler als Begegnungssprache lernen. Aus einem Pilotprojekt in Frankfurt am Main hervorgegangen ist das hessische Konzept der koordinierten zweisprachigen Alphabetisierung im Anfangsunterricht (KOALA). Alphabetisierung und Unterricht in der Herkunftssprache werden mit dem Regelunterricht in Deutsch inhaltlich koordiniert. Nach den im Fachberaterzentrum „Unterricht für Kinder ausländischer Herkunft“ am Staatlichen Schulamt Frankfurt am Main entwickelten Prinzipien arbeiten in Hessen 16 Grundschulen in elf Städten in Türkisch-Deutsch. In NRW haben die Hauptstelle RAA sowie die regionalen RAAs eine eigene KOALA-Variante entwickelt, die sich an die hessischen und Berliner Vorbilder anlehnt. Die Umsetzung erfolgt zur Zeit in ca. 40 Grundschulen in zwölf verschiedenen Städten in NRW in Türkisch-Deutsch, Italienisch-Deutsch und in Arabisch-Deutsch. Kernelemente des Konzepts sind eine inhaltliche und methodische Koordinierung des muttersprachlichen mit dem deutschsprachigen Unterricht in den vier Grundschulklassen, eine gezielte Förderung in der Zweitsprache Deutsch, Teamteaching von deutschen Lehrkräften und Muttersprachenlehrer/-innen sowie eine intensive Elternarbeit. Die Einbettung von städtischen KOALA-Projekten („SCHUBILE“) in ein kommunales Sprachförderkonzept („Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kita-Eltern-Schule“) wird in Essen umgesetzt.

## **5.1.2. Deutsch als Zweitsprache (DaZ)**

### **5.1.2.1. Allgemeinbildende Schulen**

Viele Bundesländer sehen infolge einer Zunahme von Schülern mit nichtdeutscher Herkunftssprache einen erhöhten Bedarf an Fördermaßnahmen im Fach „Deutsch als Zweitsprache“. Hierzu gehört – wie in Kapitel 4 dargestellt – die Entwicklung von Rahmenplänen und Lehrplänen in mehreren Bundesländern. Neben diesen aktuellen Rahmenplänen sind in den Bundesländern in jüngerer Zeit verschiedene Empfehlungen und Materialsammlungen für den Schulunterricht zum Thema „Deutsch als Zweitsprache“ entstanden. Eine „Handreichung Deutsch als Zweitsprache“ der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport von 2001 ergänzt den Berliner Rahmenplan um Hintergrundwissen, Lerninhalte und -strategien, Fördermodelle des Schriftspracherwerbs und andere Aspekte. In Nordrhein-Westfalen wurden 1999 Empfehlungen zur „Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern“ herausgegeben, in denen Möglichkeiten der Integration von Deutsch als Zweitsprache in den Fachunterricht aufgezeigt werden. Gleichfalls in NRW wurde 2001 vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung ein Materialienband zur Förderung der deutschen Schriftsprache herausgegeben (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 2001), der für die Lehrerfortbildung konzipiert wurde, aber in Teilen im Unterricht direkt umgesetzt werden kann. Textproduktion und Textverstehen werden am Beispiel Berufsfindung behandelt; außerdem werden sprachliche Diagnostik- und Förderungsmethodenvorgestellt. Im Rahmen eines EU-Projektes der Aktion Sokrates Comenius 2 hat das Amt für multikulturelle Angelegenheiten mit dem Schulamt der Stadt Frankfurt umfangreiche DaZ-Materialien herausgegeben, die speziell für den Unterricht mit neu zugewanderten Seiteneinsteigern erarbeitet wurden (Magistrat der Stadt Frankfurt 2001).

### **5.1.2.2. Elementarbereich**

Die frühe Förderung der deutschen Sprache schon im vorschulischen Bereich steht zur Zeit im Fokus des bildungs- und integrationspolitischen Interesses. Auf der einen Seite soll generell der kontinuierliche, mehrjährige Besuch von Kindergärten und Kitas gefördert werden, um die Bildungschancen gerade von Kindern mit Migrationshintergrund zu fördern (z.B. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales, Niedersächsischer Integrationsplan. Konzept zur Verbesserung der Integration von Migrantinnen und Migranten in Niedersachsen, Fachinfo 4, 2002). In NRW wurden 2002 „Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für Angebote zur Sprachförderung im Elementarbereich“ erlassen, die zu einem erheblichen Anstieg von Angeboten zur vorschulischen Sprachförderung führen sollen. Gefördert werden Kurse in Kindertageseinrichtungen oder Grundschulen, die in ein Gesamtkonzept zur interkulturellen Erziehung eingebettet sein sollen, das neben der Förderung in Deutsch die Förderung der Muttersprache, Elternbeteiligung, den Übergang in die Grundschule und die Qualifizierung der sozialpädagogischen Fachkräfte einbeziehen soll.

Es gibt bundesweit eine ganze Reihe besonderer Angebote, die sehr unterschiedliche Wege einer frühen Sprachförderung verfolgen, wobei sie zum Teil sowohl die Muttersprache als auch die Zweitsprache Deutsch fördern. Das KIKUS-Projekt in München bietet seit 1998 Sprachförderung vornehmlich in Kindertagesstätten in Deutsch und in den Erstsprachen von Kindern mit Migrationshintergrund an und bildet Erzieherinnen und Kursleiterinnen fort. Der Verbund der RAA in Nordrhein-Westfalen hat Vorbilder aus den Niederlanden adaptiert, die Elternhaus und Kindertagesstätte in die Sprachförderung einbeziehen: Die in mehreren Kommunen durchgeführten Programme „Rucksack „ und „Griffbereit“ unterstützen mit Hilfe von Materialien und einer systematischen Elternbegleitung Mütter bei der Erziehung ihrer Kinder und bei der Vermittlung der nichtdeutschen Erstsprache. Dabei sind sie an eine Kindertagesstätte angebunden, die ihr Konzept der Zweitsprachenvermittlung mit dem Programm der Eltern koordiniert. Einen ähnlichen Weg verfolgt das aus Israel stammende Förderprogramm für Vorschulkinder HIPPY (Home Instruction Program for Preschool Youngsters), das seit Jahren in mehreren deutschen Städten angeboten wird (z.B. in Berlin, Bremen, München, Nürnberg und Frankfurt am Main). HIPPY ist ein Hausbesuchsprogramm, das sich an die Mütter von 4- bis 6jährigen Vorschulkindern aus sozial benachteiligten Einwandererfamilien wendet. Die Mütter werden dazu angeregt, vorgegebene Materialien spielerisch durchzugehen, Ziel ist die Stärkung der Sozialisations- und Sprachkompetenz in der Landessprache – im Unterschied zum Rucksack-Projekt spielt die Förderung der Herkunftssprache keine Rolle. Den Ansatz, über die Vermittlung von Zweitsprache- und Strukturkenntnissen an die Eltern eine bessere Förderung der Kinder zu erreichen, verfolgt seit mehreren Jahren auch das inzwischen anderenorts vielfach adaptierte Frankfurter Projekt „Mama lernt Deutsch“. Es eröffnet insbesondere Müttern die Möglichkeit, in den Grundschulen oder Kindergärten ihrer Kinder Deutsch zu lernen, und vermittelt gleichzeitig Informationen zur Erziehung und zum Bildungssystem. Ein vom Land Niedersachsen gefördertes Projekt der Stadt Osnabrück verbindet „Mama lernt Deutsch“ mit einer gezielten Förderung der Kinder, einer intensiven Elternarbeit und einer interkulturellen Fortbildung der Mitarbeiterinnen.

### **5.1.2.3. Übergang zur Grundschule: Sprachstandserhebungen**

Zum Teil in enger Verzahnung mit der Förderung im Elementarbereich wird in mehreren Bundesländern daran gearbeitet, vor der Einschulung Sprachstandsdiagnosen durchzuführen, die über die Teilnahme an vorschulischen Förderungsmaßnahmen entscheiden sollen. Wie in Kapitel 4.7. dargestellt, entwickeln Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen und Niedersachsen Verfahren, die die Sprachkenntnisse von Kindern zum Zeitpunkt der Anmeldung zur

Grundschule prüfen sollen. Im folgenden soll auf Initiativen und Modelle zur Förderung der Kinder eingegangen werden, die aus der Feststellung der Deutschkenntnisse folgen.

In Niedersachsen wurden im September 2002 an 20 Pilotschulen die Deutschkenntnisse von 1379 Kindern zum Zeitpunkt der Anmeldung ein Jahr vor der Einschulung getestet. Die Pilotschulen haben fast ausnahmslos einen hohen Anteil an zugewanderten Schülern. Etwa 40 Prozent der Kinder wurden keine oder zu geringe Deutschkenntnisse attestiert, so dass für sie Fördermaßnahmen für die Dauer eines halben Jahres vor der Einschulung eingerichtet wurden, die je nach örtlichen Gegebenheiten in der Schule oder einem Kindergarten stattfinden. Bei Empfehlung der Förderlehrkraft sollen die Maßnahmen in den ersten beiden Schuljahren, bei Bedarf auch in der 3. und 4. Klasse fortgesetzt werden. Erste Erfahrungen mit den angelegenen Maßnahmen deuten auf überwiegend positive Resonanz bei den beteiligten Lehrer/innen, Eltern und Kindern hin. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung werden erst im Laufe des Sommers erwartet. Die Landesregierung hat die flächendeckende Einführung des Tests und der Fördermaßnahmen ab dem Schuljahr 2003/04 geplant. Eine Zurückstellung von der Teilnahme am Schulbesuch ist nicht vorgesehen.

Dagegen erlaubt das hessische Schulgesetz vom August 2002 bei unzureichenden Sprachkenntnissen die Zurückstellung für ein Jahr bei Verpflichtung zur Teilnahme an einem Sprachkurs oder einer Vorklasse. Das kann dann von der Schulleitung angeordnet werden, wenn bei als zu gering eingeschätzten Deutschkenntnissen freiwillige Fördermaßnahmen nicht genutzt wurden. Als freiwillige Fördermaßnahme sieht Hessen etwa neunmonatige Vorlaufkurse an den Grundschulen vor, die zwischen Anmeldung und Einschulung eingerichtet werden. Die Erfahrungen mit den im November 2002 eingerichteten Kursen, werden derzeit ausgewertet; auch hier wird eine zunächst positive Resonanz berichtet.

In Nordrhein-Westfalen laufen verschiedene Projekte, die sich mit dem Thema Sprachstandsdiagnose beschäftigen, offenbar ist eine vorgeschriebene Verfahrensform aber derzeit noch nicht geplant. Das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung hat den Auftrag, Vorschläge für eine Sprachdiagnostik zu entwickeln. Für den Elementarbereich favorisiert das Ministerium für Schule, Jugend und Kultur das Verfahren SISMIC des staatlichen Instituts für Frühpädagogik in München. Daneben werden in Nordrhein-Westfalen auf kommunaler Ebene weitere Sprachstandsdiagnosen getestet, die sich nicht einseitig auf die Kenntnis der deutschen Sprache beschränken: Die Stadt Duisburg interessiert sich für ein in den Niederlanden (Arnheim) entwickeltes zweisprachigen Testverfahrens für türkische Kinder. Im Rahmen des bereits erwähnten bilingualen SCHUBILE-Projektes wurde in Essen eine Sprachstandserhebung bei Grundschulern in der Muttersprache (Türkisch) am Ende des ersten Schuljahres durchgeführt (Universität Essen, RAA Essen, Schulamt der Stadt Essen).

Der in mehreren Bundesländern geplante Ausbau der Sprachfördermaßnahmen im Elementarbereich erfordert eine besondere Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern, deren Ausbildung sich zur Zeit ohnehin im Umbruch befindet. Um die kurzfristig durch die neuen Fördermodelle und Sprachstandserhebungen entstehenden Bedarfe zu decken, werden in einigen Bundesländern besondere Fortbildungsprogramme organisiert: So finden z.B. im Rahmen einer „Fortbildungsoffensive“ für Erzieherinnen in Niedersachsen in diesem Jahr entsprechende Fortbildungen für Multiplikatoren statt. In Bremen werden 150 Erzieherinnen berufsbegleitend weitergebildet, um nach der Einführung von Sprachtests für 4-jährige Kinder spezielle Fördergruppen zu leiten. In Berlin sollen über das Landesjugendamt („Sozialpädagogische Fortbildung“) im laufenden Jahr Fortbildungsmaßnahmen zum Thema „Bildung – Sprachentwicklung – Sprachförderung – Mehrsprachigkeit“ für ca. 2000 Erzieherinnen und Erzieher angeboten werden. Das bedeutet in diesem Bereich eine Verdopplung der Fortbil-

dungskapazitäten gegenüber dem Vorjahr, die vor allem mit den Ergebnissen der Sprachstandserhebungen begründet wird. Eine neue Berliner Ausbildungsordnung für Erzieher/-innen, in der die Sprachförderung ausdrücklich berücksichtigt werden soll, ist für den August angekündigt.

Arbeits- und Fortbildungsmaterialien, die speziell für den Elementarbereich konzipiert wurden, sind u.a. im Sozialpädagogischen Institut des Landes Nordrhein-Westfalen entwickelt worden („Sprachförderung von Anfang an“, „Wer spricht mit mir“, „Wie Kinder sprechen lernen“) und werden auch in anderen Bundesländern – z.B. in Berlin – verwendet. Ein weiteres Fortbildungskonzept zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter ist aus einem Projekt des Jugendamtes der Stadt Dortmund heraus entstanden (Jugendamt Dortmund 2002). Interkulturelle Lernmaterialien für Erzieher/-innen bietet das Anne-Frank-Zentrum Berlin („Das bin ich“), und in Nordrhein-Westfalen sind „Bausteine der RAA zur Aus- und Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern für eine interkulturelle Arbeit“ entwickelt worden.

Weiterhin ist auf Projekte zur sprachlichen Sensibilisierung und Fortbildung von Erzieherinnen im Elementarbereich hinzuweisen, die in Kooperation mit universitären Partnern aus dem Bereich der Zweitspracherwerbsforschung durchgeführt werden wie ein Projekt unter Leitung von Prof. Hans H. Reich-Projekt in Hamburg und ein anderes von Prof. Rosemarie Tracy in Mannheim. Darin geht es darum, das pädagogische Personal auf die besonderen Lern- und Entwicklungsbedingungen zweisprachiger Kinder hin zu schulen, so dass Fördermaßnahmen – auf der Grundlage von Ergebnissen der Erwerbsforschung sowie unter Einbeziehung von herkunftssprachlichen Kompetenzen – an den spezifischen Sprachlernbedarfen von zweisprachigen Kinder zielorientiert ausgerichtet und somit effektiviert werden können.

#### **5.1.2.4. Berufsvorbereitung und berufliche Bildung**

Angeichts sich verschlechternder Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nimmt der Bereich der Berufsvorbereitung und der beruflichen Bildung aktuell an Bedeutung zu. So stellt auch der Bericht „Zuwanderung“ der KMK vom 24. 5. 2002 den Übergang von der Schule in das Erwerbsleben heraus. Insbesondere werden frühzeitig einsetzende berufsorientierende Maßnahmen, Angebote zum Erwerb der Fachsprachen in einzelnen Berufsfeldern und Eingliederungsprogramme in die Berufs- und Arbeitswelt für erforderlich gehalten (KMK 2002, S. 16).

Ein Modellprojekt für den Übergang von der Schule in den Beruf, das sich nicht explizit an Jugendliche mit Migrationshintergrund richtet, wurde beispielsweise 2001 in NRW gestartet: Das Projekt Beruf und Schule (BUS) wurde an 104 Haupt- und 28 Gesamtschulen eingerichtet, um Jugendlichen, die im letzten Jahr ihrer Schulpflicht keine Chance auf einen Schulabschluss haben, durch Förderpraktika einen Ausbildungsplatz oder ein Arbeitsverhältnis zu vermitteln. Pro Woche nehmen die Jugendlichen zwei Tage an einem Praktikum in einem Kooperationsbetrieb teil und gehen an drei Tagen zur Schule.

Auch EIBE, ein vom Europäischen Sozialfonds gefördertes Programm des hessischen Kultusministeriums, ist keine ausschließlich für Jugendliche mit Migrationshintergrund konzipierte Maßnahme der Berufsorientierung und -vorbereitung. Jugendliche, die keine Ausbildungsstelle gefunden haben und denen keine anderen Bildungsgänge offen stehen, können den Hauptschulabschluss nachholen bzw. an Qualifizierungen in praxisorientierten Projekten teilnehmen. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die etwa 60 Prozent der Teilnehmer ausmachen, werden zusätzlich spezielle Angebote einschließlich Sprachförderung entwickelt.

EIBE-Projekte sehen eine Kooperation von beruflichen Schulen, freien Trägern der Schulsozialarbeit und regionalen Unternehmen vor. Sozialpädagogische Betreuung und Hilfestellungen bei der Bewerbung um Arbeits- oder Ausbildungsplätze sind vorgesehen. An dem bis 2006 befristeten Programm sind ca. 60 Schulen und 50 freie Träger beteiligt.

In Hamburg existiert neuerdings ein von der Behörde für Schule und Sport und dem Europäischen Sozialfonds finanziertes Modellprojekt (INA), das die Übergänge junger Migrantinnen und Migranten von der Sekundarstufe I in berufliche Ausbildung erhöhen soll. In mehreren Partnerschulen mit hohem Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund werden ab Klasse 7 Kurse zur Berufsorientierung angeboten, in der neunten Klasse werden die Jugendlichen durch ein Casemanagement unterstützt, das Ausbildungs- und Praktikumsplätze akquirieren und den Betrieben geeignete Jugendliche vermitteln soll. Noch nicht als ausbildungsfähig eingestufte Jugendliche können eine sozialpädagogisch begleitete Ausbildungsvorbereitung bei Bildungsträgern erhalten – einschließlich Förderunterricht in Deutsch. Auch nach Beginn einer Ausbildung soll der Kontakt zu den Casemanagern erhalten bleiben. Jugendliche mit Migrationshintergrund erhalten zusätzlich einen Deutschfördergutschein innerhalb des ersten Ausbildungsjahres.

Bereits seit 1993 besteht das von der Berliner Ausländerbeauftragten und dem Europäischen Sozialfonds geförderte Kumulus-Projekt in Berlin. Auch dieses Projekt verbindet Beratung von Jugendlichen und Eltern mit Ausbildungsplatzvermittlung, Bewerbungstrainings und Betreuung während der Ausbildung. Beratungs- und Bildungsangebote, Bewerbungstraining und Kooperation mit Schulen und Ausbildungsbetrieben speziell zur Verbesserung der beruflichen Chancen ausländischer Mädchen bietet das kommunale Modellprojekt „Sibille International“ des Ausländerbeauftragten der Stadt Ulm an, das von der ESF und der Stadt Ulm gefördert wird.

Ein besonderes Angebot zur Förderung der Sprachkompetenz im Deutschen bietet seit 1999 das Projekt Integrierte Sprachförderung am Tageskolleg der Volkshochschule Köln an. Es kooperiert mit verschiedenen Trägern, die Berufsvorbereitungslehrgänge durchführen. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Lehrgänge werden trainiert, mit innovativen Methoden die Deutschkenntnisse ihrer jugendlichen Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu verbessern.

Ein von der Stadt Kiel, dem Land Schleswig-Holstein und dem Europäischen Sozialfonds gefördertes Projekt (etki) richtet sich speziell an junge Migrantinnen und Migranten, die Berufsfachschulen oder Fachoberschulen besuchen. Sie erhalten neben fachlicher und sozialpädagogischer Unterstützung eine besondere Förderung ihrer schrift- und fachsprachlichen Kompetenzen.

Ein umfassendes kommunales Konzept mit Zielrichtung auf eine Verbesserung der Integration in den Arbeitsmarkt hat das mit ESF-Mitteln geförderte Offenbacher Projekt V.I.A.-Integra verfolgt, das als Modellprojekt im Jahr 2000 abgeschlossen wurde, sich aber inzwischen im „Mainstreaming“ befindet. Das Projekt umfasste Deutschqualifizierung für mehrere Zielgruppen (arbeitslose, von Arbeitslosigkeit bedrohte oder Sozialhilfe beziehende Migrantinnen und Migranten, Berufs-, Berufsfachschüler, italienische Schüler der Hauptschulen etc.), frauenspezifische Qualifizierungsmaßnahmen, interkulturelles Jobcoaching, Förderung ausländischer Unternehmen und Maßnahmen zur Förderung interkultureller Kompetenz insbesondere bei städtischen Mitarbeitern.

Es gibt im Bereich der beruflichen Bildung eine unüberschaubare Vielzahl von Projekten auf kommunaler Ebene, teilweise gefördert aus EU-Mitteln. Am Bundesinstitut für Berufsbil-

derung (BIBB) ist das Good Practice Center eingerichtet worden, das eine Datenbank mit beispielhaften Projekten zur Förderung von Benachteiligten in der Berufsbildung anbietet, um diesbezüglich eine größere Transparenz herzustellen. Ebenfalls dem BIBB angegliedert ist die Initiativstelle Berufliche Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten (IBQM), die Aktivitäten zur Verbesserung der beruflichen Qualifizierungsmöglichkeiten initiieren und koordinieren soll – ein Schwerpunkt ist die Entwicklung und Erprobung regionaler BQN-Modelle. Diese nach dem Vorbild der früheren (und inzwischen wiederbelebten) BQN Köln entstehenden Beratungsstellen wollen Informationsdefizite bei ausländischen Familien abbauen, ausländische Selbständige als Ausbilder gewinnen und Informationsdienste für deutsche Betriebe ausbauen. BQN-Beratungsstellen gibt es in mehreren Großstädten.

### 5.1.3. Gesamtkonzepte zur Sprachförderung

Eine weitere, die genannten Fördermaßnahmen ergänzende aktuelle Tendenz im Bereich der Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist der Ansatz, Maßnahmen und Angebote verschiedener Ebenen miteinander zu verbinden und in ein umfassenderes Konzept einzugliedern. Das bereits genannte Offenbacher Projekt V.I.A. – Integra ist ein Beispiel dafür, wie sich unterschiedliche Aktivitäten mit Blick auf ein Leitziel – in diesem Fall die berufliche Integration – bündeln lassen.

Die Entwicklung von Gesamtkonzepten zur Sprachförderung, in denen die Sprachfördermaßnahmen aller Bildungsbereiche vom Elementarbereich über sämtliche Schulformen und den Übergang zum Beruf bis hin zur Weiter- und Erwachsenenbildung aufeinander bezogen werden, wird zur Zeit auf kommunaler Ebene erprobt. Kernpunkte sind Bestandsaufnahme der bestehenden Angebote, Vernetzung der Bildungsanbieter, einheitliche Konzepte zur Weiterentwicklung als bildungspolitisches Ziel.

Als erste Großstadt hat Essen ein solches Gesamtkonzept Sprachförderung beschlossen, in dem verschiedene Module sprachlicher Förderung am Alter orientiert auf einzelne Kinder zielen, dabei auf einer zweiten Ebene bestimmte Gruppen (Mütter, Erzieherinnen) einbeziehen und auf der dritten Ebene einen Stadtteilbezug besitzen. Folgendes Schaubild soll diese Zusammenhänge verdeutlichen.

Abbildung 1: Gesamtkonzept Sprachförderung der Stadt Essen

Zielgruppe	Pädagogisches Personal	Eltern	Kinder
0 – 3 Jahre (Modul 5)	Kindertageseinrichtungen Ziel: Qualifizierung der Gruppenleiterinnen	Gruppenleiterinnen Ziel: Elternbildung	Mutter-Kind-Gruppe Ziel: ganzheitliches spielerisches Lernen der Sprache
3 – 6 Jahre (Module 1-3)	Kindertageseinrichtungen Ziel: Qualifizierung von Kita-Teams (Modul 1)	Stadtteilmütter Ziel: Elternbildung (Modul 2)	Sprachförderung im Elementarbereich Ziel: Systematische Förderung (Modul 3)
6 – 10 Jahre „Rucksack „ (Modul 6)	Grundschule Ziel: Neuer Zugang zu den Eltern	Stadtteilmütter Ziel: Elternbildung	Sprachförderung der Grundschule (Land NRW)
„Schubile“ (Modul 4)			Bilinguales Lernen in der Grundschule (Land NRW)

Quelle: RAA-Essen, Büro für interkulturelle Arbeit

Auch in Köln wird derzeit ein Gesamtkonzept zur Sprachförderung entwickelt, eine umfassende Bestandsaufnahme der kommunalen Angebote liegt bereits vor. Hier wird besonders betont, dass Sprachförderung sowohl Förderung in der deutschen Sprache als auch in der Herkunftssprache bedeutet. Ein „Gesamtkonzept zur Sprachförderung von Kindern und Schülern“ wird zur Zeit auch von der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport erarbeitet, genauere Informationen liegen dazu noch nicht vor.

#### **5.1.4. Zusammenfassende Diskussion**

Im Abschnitt 3.6. wurde im Hinblick auf die Ausgangslage pädagogischer Förderung und die Bildungsvoraussetzungen der Migrantenkinder und -jugendlichen sowohl Desiderate als auch Erfolgspotenziale, an die anzuknüpfen lohnend erscheint, diskutiert. Die erfassten Initiativen und Projekte zur sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. im einzelnen die Übersicht in der Anlage) lassen sich diesen zuordnen. So kann ein Bild davon skizziert werden, wie sich das Verhältnis derzeitiger Anstrengungen zu wünschenswerten oder notwendigen Entwicklungen darstellt.

Zahlreiche Einzelvorhaben richten sich auf die Förderung von Zweisprachigkeit in definierten Sprachkonstellationen („bilinguale Programme“); sie sind sowohl im Elementar- wie im Grundschulbereich, vereinzelt auch in den Sekundarstufen, angesiedelt. Bis auf Sachsen und Brandenburg sind sie in den westlichen Bundesländern – mit Schwerpunkt in den Metropolen – zu finden. Innovative Kraft geht von ihnen insofern aus, als sie zur didaktischen und Materialentwicklung beitragen, mit Lehrerfortbildung verknüpft sind und neue wissenschaftliche Erkenntnisse (Begleitforschung) über den kindlichen Spracherwerb und seine Förderung in zweisprachigen Konstellationen hervorbringen. Sie können Anknüpfungspunkte bilden für die Entwicklung und Erprobung von Angeboten der zweisprachigen Förderung „kleiner“ Sprachgruppen, wozu Erfahrungen aus den Niederlanden, Schweden und Finnland herangezogen werden könnten. Ein Kennzeichen aller Projekte ist die Kooperation der Lehrkräfte und Erzieherinnen, die verschiedene Sprachen vertreten und unterrichten, häufig auch die Kooperation zwischen verschiedenen Institutionen. Diese Erfahrungen könnten evaluiert und für die didaktische Weiterentwicklung der Zweisprachigkeitsförderung genutzt werden.

Ein vom Umfang her noch kleiner, aber innovativer Bereich sind die oben skizzierten kommunalen „Gesamtkonzepte“ sprachlicher Förderung. Sie zeigen, wie verschiedene Ziele, Adressaten und Institutionen miteinander verbunden werden können und eine sozialräumliche Orientierung verfolgt werden kann. Empfehlenswert scheint die Entwicklung von koordinierten Sprachfördernetzwerken zu sein, mit Programmen, die sowohl *center based* als auch *home based* organisiert sind. In diesen Zusammenhang gehören auch Konzepte, die alle drei Felder sprachlicher Förderung zusammen betrachten, die verschiedene Facetten sprachlicher Bildung darstellen: die Förderung des Deutschen, der weiteren Sprache, in der das Kind lebt, und der Fremdsprachen. Die sprachliche Gesamtkompetenz der Kinder und Jugendlichen kommt bisher eher seltener in den Blick, soweit es Einzelinitiativen betrifft. Ein Innovationsprogramm könnte hier zur Verbreitung solcher Konzepte beitragen, wobei institutionelle Schnittstellen beachtet und sozialräumliche Prinzipien zugrunde gelegt werden sollten.

Eine nicht geringe Zahl von Projekten arbeitet an den Übergängen („Schwellen“) im Bildungssystem; im Mittelpunkt stehen der Übergang vom Elementar- in den Grundschulbereich sowie der Übergang Schule-Beruf. Auf den Bedarf, der hier in Bezug auf Beratung besteht, wird im Folgenden noch eingegangen.

Die Entwicklung und Implementation von förderdiagnostischen Verfahren der Sprachstandsdiagnose, die derzeit einen Schwerpunkt der Aktivitäten bildet, wurde in Abschnitt 4.7.1. bereits diskutiert. Empfohlen werden außerdem die Entwicklung von Instrumenten zur Erfassung individueller Kompetenzprofile und Förderpläne (Casemanagement).

Deutlich wird in der Betrachtung der Einzelprojekte – gerade auch im Hinblick auf den Elementarbereich und die Sprachstandsfeststellung –, dass mit ihnen nicht selten die Fort- und Weiterbildung von pädagogischem Personal verbunden ist. Diese Verknüpfung von Analyse mit Förderkompetenzentwicklung stellt offenbar einen Ansatz dar, von dem angenommen wird, dass er die Nachhaltigkeit der mit den Projekten angezielten Wirkungen erhöht. Hieran könnte angesetzt werden, zumal wenn die Institute für Curriculumentwicklung und Fortbildung beteiligt sind.

Schließlich dienen einige Initiativen (auch) der Erhöhung der Akzeptanz von sprachlicher und kultureller Vielfalt als gesellschaftlicher und individueller Ressource.

In der Diskussion der Ausgangslage wurde in verschiedener Hinsicht das Desiderat deutlich, dass nicht ausreichend Daten darüber vorliegen, wie die Schülerschaft in kultureller und sprachlicher Hinsicht zusammengesetzt ist, was ihren „Migrationshintergrund“ im einzelnen ausmacht und in welcher Weise diese Merkmale mit Bildungsvoraussetzungen, Bildungsbeileiligung und Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen zusammenhängen. Gleiches gilt für die Ressourcen auf Seiten des pädagogischen Personals und den Einrichtungen der Elementarerziehung, der Schule und des Berufsbildungsbereichs. Bei der Durchsicht der Projekte konnten jedoch keine Konzepte zur Verbesserung des planungsrelevanten Kenntnisstandes über die Schüler- und Lehrerschaft in dieser Hinsicht gefunden werden. Auch die Verbesserung der diesbezüglichen Bildungsberichterstattung wurde bisher offenbar nicht in Angriff genommen.

## **5.2. Beratung**

Berichtet wurde in diesem Abschnitt über neuere Versuche zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Feld der sprachlichen Bildung. Diese Konzentration ist in der zentralen Bedeutung von Sprache im Bildungsprozess begründet. Zweifellos spielen aber weitere Faktoren eine wichtige Rolle, die durch bildungspolitische Initiativen und pädagogische Maßnahmen beeinflusst werden können und zu besseren Bildungserfolgen von Migrantenkindern beitragen können. Ein BLK-Innovationsprogramm sollte daher über Ansätze zur Sprachförderung im engeren Sinne hinausgehen. Insbesondere ist es wichtig, die getroffenen Maßnahmen in den Sozialraum – das heißt auch in die Migrantengemeinschaften und ihre Institutionen – einzubetten und mit individueller Bildungsberatung zu verbinden. Es gibt solche Ansätze, die dem sozialräumlichen Prinzip folgen, und in denen zu den folgenden Aspekten Erfahrungen vorliegen:

1. die „Schwellen“ im Bildungsgang (Eintritt in die Elementarerziehung, Einschulung, Übergang in die Sekundarstufe 1, Berufsvorbereitung und Übergang in die Berufsausbildung oder Sekundarstufe 2, Studienwahl und Berufsausbildung);
2. die Adressaten: neu einreisende Ehepartner von in Deutschland aufgewachsenen Migrantinnen und Migranten (Heiratsmigration, Familiennachzug), Eltern von Schulkindern insb. Mütter, Jugendliche;
3. die Berater und ihre Qualifikation (Angehörige von Migrantenorganisationen, Religionsgemeinschaften, Erzieherinnen, Lehrkräfte ...);
4. die Beratungsinstitutionen (Berufs- und Schulinformationszentren, Arbeitsamt, Elternschulen...);

5. die Angebotsstruktur („Komm- oder Gehstrukturen“);
6. die Medien der Beratung

### **5.2.1. Zu den Schwellen**

Bildungsberatung an den Schwellen im Bildungsgang anzusetzen, ist ein übliches Verfahren. Nach Einschätzung des Gutachterteams gibt es die am besten ausgearbeiteten Programme an der Schwelle zum Übergang in die Berufsausbildung am Ende der Sekundarstufe 1. Sie erreichen auch die meisten deutschen und Migrant\*innen Jugendlichen, weil sie institutionalisiert sind: Nicht nur der Zeitpunkt ihres Einsatzes ist festgelegt, sondern auch die Kooperation zwischen Arbeitsamt und Schule ist eingeübt, Beratungsmaterialien sind reichlich vorhanden und eigene Orte der Beratung, z.B. Berufsinformationszentren, wurden geschaffen.

Analoge Entwicklungen sind für andere Schnittstellen ratsam. Über solche Ansätze im Elementarbereich, bei denen es um die Frage geht, wie gesichert werden kann, dass Kinder mit möglichst guten Deutschkenntnissen ins erste Schuljahr der Grundschule eintreten, wurde oben berichtet. In ihnen arbeiten mehrere Institutionen der Sozialisation zusammen; durchgeführt werden sie als „Familienprogramme“ von den Eltern selbst, meist von den Müttern (z.B. HIPPEY, Sindbert 2001).

Eine zweite Schwelle, an der dringend sowohl das Diagnose-Instrumentarium als auch die Beratung verbessert werden müsste, ist die Überweisung in eine Förder- oder Sonderschule. Für die Eltern ist das Überweisungsverfahren in der Regel undurchsichtig und ihre Bemühungen, sich gegen die Überweisung zu wehren, scheitern nach unseren Beobachtungen häufiger als die deutscher Eltern. Aktuelle Programme oder Bemühungen, das Sonderschulnahmeverfahren vor allem in Bezug auf die Testverfahren und die Erhebung des Sprachstands der Kinder in ihren Sprachen zu revidieren bzw. zu verbessern, wie es sie in den 1980er Jahren (u.a. von Seiten der konsularischen Vertretungen Italiens) gegeben hat, sind uns nicht bekannt.

### **5.2.2. Zu den Adressaten**

In der Bildungsberatung werden üblicher Weise bis zur Sekundarstufe 1 Beratungsangebote an die Eltern gemacht; danach sind die Jugendlichen selbst Zielgruppe der Beratung. Problematisch scheint diese Aufteilung im Bezug auf die Berufsorientierung insofern zu sein, als Berufswahlprozesse und Ausbildungsentscheidungen in vielen Migrant\*innenfamilien nicht von den Jugendlichen allein getroffen werden bzw. getroffen werden können, sondern Teil der familiären Zukunftsplanung sind (vgl. den Sechsten Familienbericht der Bundesregierung 2000). Wie oben dargestellt, spielen dabei transnationale familiäre Netzwerke eine wichtige Rolle. In die Beratung müssten also die Eltern einbezogen werden.

Eine spezielle Zielgruppe von Bildungsberatung sind die Neueinreisenden. Dabei handelt es sich um Familien, aber auch zu einem erheblichen Teil um junge Frauen, die im Rahmen des Familiennachzugs nach Deutschland kommen. Sie kennen das deutsche Bildungswesen i.d.R. nicht, sondern übertragen nicht selten ihre Erfahrungen aus den Bildungssystemen der Herkunftsländer darauf, oder besitzen Informationen aus dritter Hand über das deutsche Bildungssystem. Der Informationsbedarf dieser Gruppe muss – da sie noch nicht über Deutschkenntnisse verfügen – mittels der Herkunftssprachen dieser Migrant\*innen und Migrant\*innen abgedeckt werden. Geeignete Medien sind hier z.B. Videofilme, da sie gleichzeitig mit den eher abstrakten Informationen eine Anschauung dieser Institutionen „von innen“ erlauben (bei-

spielsweise der Film „Unser Kind geht zur Schule – Wir auch“ in türkischer und deutscher Sprache, Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg 2001).

Eine bisher unveröffentlichte Befragung, die zur Situation neu zugezogener Frauen in Hamburg (mit den Sprachen Türkisch, Russisch-Ukrainisch, Ghanaisch, Iranisch) im Sommer 2002 durchgeführt wurde, ergab, dass etwa die Hälfte von ihnen nach drei Jahren noch keinen Deutschkurs besucht hatte – insbesondere dann, wenn sie eines oder mehrere Kinder zu betreuen hatten. Die am häufigsten genannte Ursache für die Nichtteilnahme war, dass sie „keine Zeit“ dafür hatten; 71 % der Frauen gab an, für die Teilnahme eine Kinderbetreuung zu benötigen. Die wichtigste Beratungsinstitution für diese Frauen war übrigens die Familie – 56 % wurden familienintern auf einen Deutschkurs aufmerksam gemacht –, während Behörden und soziale Beratungsstellen nur von einem Viertel der befragten Frauen in Anspruch genommen worden waren. Bei den Antworten zur Frage, welche Inhalte für Deutsch- bzw. Orientierungskurse die Frauen für wichtig hielten, standen Erziehung und Berufsausbildung deutlich im Vordergrund, insbesondere bei Frauen aus der Türkei und dem Iran (95 %). Die Autoren der Studie empfehlen, neu zugezogenen Frauen bei ihrer Ankunft eine mehrsprachige Begrüßungsmappe zur Erstorientierung anzubieten, die gezielte Informationen über Behörden und Beratungseinrichtungen sowie Sprachkursanbieter enthält. Außerdem sollten regelmäßig eine muttersprachliche Erstorientierung und eine begleitende Integrationsberatung eingerichtet werden, um den Blick für Chancen und Bedingungen gesellschaftlicher Teilhabe zu eröffnen und Möglichkeiten beruflicher Qualifizierungen und Vermittlungen zu erarbeiten. Ein ähnlich konzipiertes Kursangebot wird neuerdings vom Türkischen Bund Berlin-Brandenburg gemacht.

Die zahlenmäßig größere Zielgruppe unter den Eltern ist diejenige, die in Deutschland seit längerer Zeit lebt, unter Umständen hier aufgewachsen und auch schon zur Schule gegangen ist. Auch bei diesen Eltern besteht Bedarf für Beratung in Erziehungsfragen, wie ein Modellversuch des Arbeitskreises Neue Erziehung in Berlin gezeigt hat. Der Arbeitskreis gibt sogenannte Elternbriefe heraus, die an alle Eltern verteilt werden, die ein Kind zur Welt bringen. Die Elternbriefe begleiten die Eltern von der Geburt des Kindes bis ins Schulalter hinein. In dem genannten Modellversuch sind solche Elternbriefe themenbezogen zweisprachig Deutsch-Türkisch entwickelt und in einigen Regionen evaluiert worden. Sie stehen heute allgemein zur Verfügung; ihr Einsatz könnte aber durch begleitende Beratungsmaßnahmen effektiviert werden. Ob der Plan, das Projekt mit einer Übertragung des Ansatzes auf weitere Sprachen und eine andere Altersgruppe (Jugendalter) fortzusetzen, umgesetzt werden kann, ist derzeit ungewiss.

An internationale Erfahrungen kann im Elementarbereich angeknüpft werden. So richten sich in den Niederlanden mehrere Programme an Familien (ähnlich wie im dargestellten HIPPY-Projekt). Ihre Evaluation hat gezeigt, dass sie auch zur Aufnahme der daran teilnehmenden Familien in größere Netzwerke von Familien führen können, was den Effekt der Programme verstärken kann. Es sei ein deutlicher Zusammenhang zwischen der Integration von Erwachsenen und der von Kindern festzustellen, so dass die Förderung der Integration der Eltern durch die Bildungsprogramme, die sich an Kinder richten, unterstützt wird. Mit dem schon seit 1996 laufenden mehrsprachigen Programm *OpStapOpnieuw*, das in Familien stattfindet und auf sprachliche und mathematische Elementarbildung zielt, werden ganz andere Familien erreicht als mit Programmen, die in Kindergärten oder anderen staatlichen Einrichtungen angeboten werden. Solche Familien brauchen wahrscheinlich viel mehr Unterstützung als diejenigen, die den Zugang zu Erziehungsinstitutionen bereits gefunden haben. Es konnten positive Auswirkungen im kognitiven, sprachlichen und frühmathematischen Bereich, sowie sozial-integrative Effekte bei den Müttern belegt werden (Van Tuijl 2001). Billiger als Ange-

bote, bei denen die Kindern an vier halben Tagen pro Woche in Institutionen kommen müssen, seien diese Programme außerdem (Vallen 2002).

Schließlich ist die Adressatengruppe der Jugendlichen selber zu berücksichtigen. Ihre Beratung findet meist in den institutionellen Zusammenhängen statt, in denen sie sich befinden: in den Schulen. Der Schwerpunkt der Beratungen richtet sich auf solche Jugendliche, deren Schulerfolg gefährdet ist oder die Schwierigkeiten beim Übergang in eine berufliche Ausbildung haben. Weniger Beachtung findet i.d.R. die Gruppe der sogenannten „Bildungserfolgreichen“, denen jedoch auch Barrieren entgegenstehen. Initiativen wie INCI, eine Schülerinnenengruppe in Hamburg, die vor zehn Jahren gegründet, mehrfach mit Preisen ausgezeichnet worden ist (u.a. Bertini-Preis) und inzwischen unabhängig von staatlicher Förderung Migrantinnen in der gymnasialen Oberstufe bei ihrem Weg zum Abitur und bei der Studienwahl unterstützt, haben gezeigt, dass neben der klassischen „Nachhilfe“ psychische Stärkung und die Auseinandersetzung mit den Zuschreibungen und auch Zumutungen der Schule den Bildungserfolg sichern hilft. Solche erfolgreichen Jugendlichen sind wichtige Vorbilder für andere. Sie erweitern die Vorstellungen über das Berufsspektrum und beweisen, dass auch für Migrantinnen in Deutschland akademische Bildung eine realistische Perspektive ist.

### **5.2.3. Zu den Beratern und ihren Qualifikation**

Programme wie das dargestellte niederländische *OpStapOpnieuw* sind *home-based*. Sie setzen auf einen Schneeballeffekt in der Beratung und Förderung, denn sie erreichen die Kinder erst auf dem Wege über die Multiplikatorinnen, Laienhelferinnen und die Mütter. Auch das genannte Programm des Arbeitskreises Neue Erziehung Berlin setzt auf Multiplikatoreneffekte. Zusätzlich zu der Verteilung der Elternbriefe wurden dort Seminarkonzepte für Migrantenorganisationen entwickelt, die z.B. durch türkische Elternvereine abgerufen werden können. Ziel ist es, die Migrantenorganisationen selber in die Lage zu versetzen, qualifizierte Beratung anzubieten. Inzwischen gibt es viele weitere Beispiele von türkischen Organisationen, die Ausbildungsförderung im dualen Sektor, Beratung, Unterstützung von Existenzgründungen usw. betreiben, u.a. der Türkische Bund Berlin-Brandenburg (TBB) in Berlin, die Türkische Gemeinde in Deutschland (TGD) und in Hamburg (TGB), die Arbeitsgemeinschaft türkischer Unternehmer (ATÜ), Unternehmer ohne Grenzen e.V.).

Einer sorgfältigen Prüfung bedarf die Erschließung der Religionsgemeinschaften als Multiplikatoren für Bildungsberatung, insbesondere auch die der Muslime. In einigen muslimischen Gemeinden vollzieht sich außerdem eine Öffnung der Gemeindegemeinschaft auf Jugendarbeit; so werden neben Beratungsangeboten z.B. Computerkurse und diverse Freizeitaktivitäten. Wie am Beispiel der polnischen und der portugiesischen Mission abzulesen ist, die wichtige Träger des Sprachunterrichts für polnische und portugiesische Kinder und Jugendliche sind, erreichen solche Organisationen bestimmte Ausschnitte der Migrantenbevölkerung, die deutschen Institutionen oft nicht zugänglich sind, und vermitteln Einstellungen und Informationen mit großer Glaubwürdigkeit und entsprechendem Einfluss.

Ausschlaggebend für das Gelingen individueller Bildungsberatung ist die interkulturelle Kompetenz der Berater. Ein wichtiger Bestandteil davon sind die sprachlichen Fähigkeiten sowie das Wissen über die Bedeutung von Zweisprachigkeit im Bildungsprozess. Was allerdings unter interkultureller Kompetenz im einzelnen zu verstehen ist, darüber gibt es weder theoretisch noch praktisch Klarheit; ebenso wird das, was unter dem Schlagwort der „interkulturellen Öffnung“ der sozialen Dienste verstanden wird, von Einrichtung zu Einrichtung unterschiedlich interpretiert. Am weitesten entwickelt scheint bislang für den Bereich der Verwaltung und Sozialarbeit der Ansatz des Münchner Jugendamtes zur Ausrichtung der sozialen Dienste auf die Migrantenbevölkerung.

#### **5.2.4. Zu den Beratungsinstitutionen**

Unter einer „interkulturellen Öffnung“ der Beratungsinstitutionen wird in erster Linie verstanden, dass die Beratungsteams multikulturell zusammengesetzt sind, in ihnen verschiedene Sprachen vertreten sind und Migrantinnen und Migranten einen dem Bevölkerungsanteil angemessenen Anteil darin bilden. Die Träger der Elementarbildung, Jugend- und Schulämter, Berufsinformationszentren und andere Einrichtungen zur Berufsorientierung können Beratungen eher nicht in den Sprachen der Migrantinnen und Migranten anbieten, weil sie nicht über das entsprechend zusammengesetzte Personal verfügen. Ein Ansatz, zielgerichtet den Personalbestand sprachlich und kulturell vielfältiger zu machen und gleichzeitig interkulturell zu qualifizieren, wird in Hamburg mit dem „Erzieherinnen-Projekt“ verfolgt. Hierbei werden Migrantinnen, die ihre Schulbildung nicht in Deutschland durchlaufen haben, in einer Erzieherinnen-Fachschule ausgebildet, während sie gleichzeitig schon in einer Kindertagesstätte an einem Tag pro Woche arbeiten. Das Programm wird durch das Arbeitsamt gefördert. Auch die Kindertagesstätten leisten einen finanziellen Beitrag für die Beschäftigung der Auszubildenden. Alle jungen Frauen, die bisher am Programm teilgenommen haben, sind nach Abschluss der Ausbildung in Kindertageseinrichtungen eingestellt worden. Während ihrer Ausbildung sind sie speziell für die Förderung von interkultureller Bildung und Zweisprachigkeit im Kindergarten qualifiziert worden. Sie stehen also als Beraterinnen für die Eltern, aber auch für ihre Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung.

#### **5.2.5. Zur Angebotsstruktur**

Neben den genannten *home based* Programmen gibt es in den Niederlanden auch solche, die als *center based* bezeichnet werden. Diese werden institutionell angeboten, z.B. in Nachbarschaftshäusern, Kindertageseinrichtungen und Schulen. Weil solche Angebote von den Eltern aufgesucht werden müssen, bei den zuvor genannten aber die Familien aufgesucht werden, spricht man von „Komm-Strukturen“ im Unterschied zu „Geh-Strukturen“. Es hat sich in den Niederlanden gezeigt, dass mit solchen Programmen unterschiedliche Gruppen erreicht werden. Mit „Komm-Strukturen“ erreichte man Eltern ohne oder mit nur sehr niedriger Ausbildung, die kein Niederländisch sprachen, eher nicht. Im Bereich der institutionellen Programme waren die ethnischen, sprachlichen und soziokulturellen Merkmale der Teilnehmer differenzierter, nicht zuletzt, weil auch viele einheimische Kinder dabei waren, denn schließlich kann Eltern aus privilegierten Gruppen die Teilnahme ihrer Kinder nicht verweigert werden (Vallen 2002). Die in Deutschland bestehende Angebotsstruktur für individuelle Bildungsberatung könnte also daraufhin geprüft werden, ob sie bzw. wie weit sie Kinder und Jugendliche bzw. deren Eltern, die einen Migrationshintergrund haben, überhaupt erreichen. Gelingt es nicht, die Eltern in die Institutionen zu holen, müssten andere Ansätze verfolgt werden.

#### **5.2.6. Zu den Medien**

In vielen Orten sind für die individuelle Bildungsberatung Medien entwickelt worden, die entsprechende Informationen enthalten und zu deren Verbreitung beitragen. Viele liegen in den wichtigsten Migrantsprachen vor. Andere Medien weisen auf Beratungsmöglichkeiten und Institutionen hin, die Informationen verbreiten bzw. Diskussionen anregen. Neben Printmedien und Videos (und in der Vergangenheit Hörkassetten) gewinnen die privaten Sender, deren Zielgruppe die Migrantenbevölkerung ist (z.B. „Radio MultiKulti“, Radio Metropol) an Bedeutung, sowie die Offenen Kanäle oder anderen Bürgermedien in den Großstädten, die auch in anderen Sprachen als Deutsch senden. Bei einer gezielten Zusammenarbeit sind auch die Zeitungen der Migrantinnen und Migranten, die inzwischen in vielen Sprachen in Deutschland herausgegeben oder mit zusätzlichen Seiten versehen werden, geeignete Informationsmedien.

## **6. Vorhandene Innovationsansätze: Bezüge zu laufenden BLK-Programmen**

Es empfiehlt sich aus Sicht dieses Gutachtens, an vorhandenen Bund-Länder-Innovationsprogrammen anzuknüpfen und nach Möglichkeiten zu suchen, bereits laufende Maßnahmen zu ergänzen. Nach unserem Verständnis des Auftrags für dieses Gutachten sollte das Hauptaugenmerk nicht auf Programmen liegen, die als Benachteiligtenförderung gekennzeichnet werden können. Vielmehr geht es um den Vorschlag von Innovationskonzepten, die intendieren, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund so gut zu fördern, dass ihre Betreuung im Rahmen von Benachteiligtenförderung nicht erst notwendig wird. In diesem Sinne sind in den laufenden BLK-Programmen

- „Steigerung der Effizienz des naturwissenschaftlichen Unterrichts“

und

- „Demokratie lernen und leben“

Ansatzpunkte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erwartbar und denkbar. Anregungen sind auch vom Gutachten für das Programm „Begabtenförderung“ zu erwarten.

Im Hinblick auf organisatorische Einbindungen, insbesondere im Kontext der notwendigen stärkeren Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Beteiligten an Bildung, sind außerdem deutliche Berührungspunkte zum Programm „Soziale Stadt“ gegeben, in dem das Prinzip einer sozialräumlichen Verankerung von Förderung, Hilfe und Begleitung benachteiligter Bevölkerungsgruppen realisiert wird. Es würde sich anbieten, in Regionen, in denen das möglich ist, die im Rahmen dieses Programms entstehenden Infrastrukturangebote für das hier intendierte Innovationsprogramm mit zu nutzen. So sind etwa die Strategie „Verbesserung der Lebensqualität“ sowie die Strategie „Verbesserung der Lebenschancen“ des Programms „Soziale Stadt“ dafür geeignet, in geeigneten Regionen Modelle der Kooperation zwischen schulischen und nichtschulischen Bildungsinstitutionen zu entwickeln oder zu unterstützen, die sich nicht zuletzt darauf richten, zugewanderte Familien – vor allem die Mütter – in die Bildungsprozesse ihrer Kinder stärker einzubeziehen. Solche Modelle müssten niedrigschwellig angelegt sein und das Bildungspotential der Schulen, z.B. im Bereich der Alphabetisierung, auch für Bildungs- und Integrationsangebote für Eltern nutzen. Die Konkretisierung dieses Vorschlags muss aber einer weitergehenden Analyse vorbehalten bleiben, die erst sinnvoll ist, wenn bekannt ist, welche Regionen an einem Innovationsprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beteiligt sein werden.

Die folgende Analyse stützt sich auf die den laufenden Programmen zugrundeliegenden Gutachten „Steigerung der Effizienz des naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 60) sowie „Demokratie lernen und leben“ (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 96). Einbezogen wurde ferner das Gutachten „Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen“ (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 91).

## 6.1. BLK-Initiative „Steigerung der Effizienz des naturwissenschaftlichen Unterrichts“

Mit Rekurs auf das schlechte Abschneiden der deutschen Schulen in der „Third International Mathematics and Science-Studie (TIMSS)“ wurde im Jahr 1998 das Innovationsprogramm mit der Zielsetzung der „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ aufgelegt, das soeben mit einer abschließenden Konferenz beendet wurde. Auch in der TIMS-Studie hatte sich, wenn auch aufgrund der Datenerhebung noch weniger differenziert als später in PISA (vgl. Schwippert/Schnabel 2000: 282f), ein Leistungsrückstand der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber den autochthonen herausgestellt. Es wäre daher naheliegend, dass im Rahmen dieses Programms explizit oder implizit Maßnahmen ergriffen wurden, die für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besondere Anhaltspunkte liefern.

In der Tat sind die allgemeinen lern- und bildungstheoretischen Grundannahmen, die im Gutachten zur Vorbereitung dieses Programms dargelegt werden, auch im Kontext der Förderung von Schülern mit Migrationshintergrund relevant. Sie richten sich auf die kognitive Dimension mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernens. Zugrundegelegt wird ein dynamisches Modell der Entwicklung von Wissen und Bildung, nach dem auf der Grundlage eines einmal erworbenen Fundaments kontinuierlich – auch durch das Erwachsenenleben hindurch – neue Kenntnisse und Fähigkeiten angeeignet werden müssen. Die grundlegenden Bildungsprozesse, die im vorschulischen und allgemeinbildenden Bereich absolviert werden, dürften also nicht primär an der Ansammlung von direkt verwertbaren Kenntnisbeständen orientiert sein. Ihre Qualität erweise sich vielmehr in der Anschlussfähigkeit, die sie für nachfolgende Lern- und Bildungsprozesse bieten. Allgemeinbildung, in der Expertise synonym gebraucht mit Grundbildung, habe in diesem Verständnis die Aufgabe, „jene Basisqualifikationen zu vermitteln, die für eine verständige und reflektierbare [sic] Teilhabe am gesellschaftlichen und öffentlichen Leben angesichts von Normendissens und vielfältigen Traditionen und Kulturen unentbehrlich ist und das Wissensfundament zu legen, von dem Weiterlernen mit einiger Aussicht auf Erfolg ausgehen kann“ (Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 60: 11).

An diesem Verständnis kann im Kontext von Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ohne weiteres angeknüpft werden. Allerdings sind damit weitergehende konkrete Implikationen verbunden, als sie in der angeführten Expertise ausformuliert und im auf sie gestützten Programm bearbeitet wurden. Differenzierungen sind insbesondere im Hinblick auf das Problem der individuellen und sozialen Bildungsvoraussetzungen angebracht, die bedacht werden müssen, um fruchtbare Lernarrangements im Sinne einer solchen Zielperspektive gestalten zu können. In der Expertise heißt es: „Kein Schüler beginnt den Unterricht voraussetzungslos“ (a.a.O.: 26). Über die Frage aber, wie die je spezifischen Lern- und Bildungsvoraussetzungen ermittelt und das dabei erzielte Wissen in die Gestaltung des Unterrichts einbezogen werden können, werden nur sehr allgemeine Ausführungen gemacht. Diese betreffen insbesondere das Interesse der Lernenden und ihre Motivation zum Lernerfolg sowie Erwägungen darüber, in welcher Weise der Unterricht zur Entwicklung individueller Interessenprofile bzw. zur Steigerung des Interesses bei nicht von sich aus motivierten Schülergruppen beitragen kann.

Diese sehr allgemeinen Erwägungen bedürfen mit Blick auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Konkretisierung, insbesondere unter dem Gesichtspunkt der von ihnen in den Unterricht mitgebrachten kulturellen und sprachlichen Erfahrungen. Zwar wird in der angeführten Expertise der subjektive Anteil, den die einzelne Schülerin oder der einzelne Schüler an der Gestaltung des Lernprozesses und der „Lernwirk-

samkeit“ hat, betont. Ausgeführt wird dies aber lediglich im Hinblick auf generelle anthropologische Gesichtspunkte. Diskutiert wird vor allem die Bedeutung allgemeiner kognitiver Aktivitäten und eines nicht näher bezeichneten „Vorwissens“ für potentielle Lernerfolge; diskutiert werden ferner motivationale Zusammenhänge, etwa die Klärung und Kontrolle des eigenen Interesses sowie die soziale Einbindung in die „Kultur“ einer Disziplin. Ein Bezug zu konkreten kulturellen oder sprachlichen Erfahrungen, die die Schüler in den Unterricht mitbringen, wird dabei nicht hergestellt. In einer Skizze von „Grundzügen sinnvollen Lehrens und Lernens“ von Mathematik und naturwissenschaftlichen Fächern im Rahmen einer modernen Allgemeinbildung wird zwar die Wichtigkeit, verständnisorientierte, diskursive und begrifflich vertiefende Lernprozesse anzuleiten, eindringlich und wiederholt betont. Aber auch hierbei wird kaum expliziter Bezug dazu hergestellt, was dies im Hinblick auf die sprachlichen und kulturellen Bildungsvoraussetzungen der Lernenden bedeutet.

Die einzige ausdrückliche Bezugnahme auf die sprachlichen Erfahrungen der Lernenden findet sich im Zusammenhang mit der Schilderung des Problems, dass Schülerinnen und Schüler Alltagsvorstellungen – und damit auch: alltagssprachliche Formulierungen – in den Unterricht mitbringen. Mit Lernschwierigkeiten sei insbesondere zu rechnen, wenn ein Begriff in der Umgangssprache und der Fachsprache vorkomme, aber mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt sei. Zum Umgang mit diesem Problem werden „bewährte“ Strategien empfohlen, etwa: „Die Perspektiven der Schülerinnen und Schüler ernst [zu] nehmen“, eine „aktive Auseinandersetzung mit einem Thema [...]“ oder „Reflexionen über das eigene Wissen [...]“ anzuregen (vgl. ebd.: 61). Die Allgemeinheit der Formulierungen illustriert, dass dabei nicht an den grundlegenden sprachlichen oder von kulturellen Erfahrungen geprägten Zugang zu einem Begriff gedacht wurde. Genau hier aber liegt ein besonderer Problembereich bei der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

Folgerichtig wird weder in den beschriebenen „Problemzonen“ des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts noch in den hierauf sich stützenden „Leitlinien für ein Modellversuchsprogramm“ das konkrete Problem der sprachlichen und kulturellen Zugänglichkeit des Lehrstoffs thematisiert. Zur Begründung der Empfehlungen wird zwar auf Ergebnisse der TIMS-Studie rekurriert und das besondere Problem des schlechteren Abschneidens von Mädchen in mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungsmessungen ausdrücklich behandelt. Die Resultate der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund finden aber keine Erwähnung.

Unmittelbar und explizit auf die Förderung dieser Schülergruppe gerichtete Maßnahmen waren also in diesem Programm nicht zu erwarten und wurden im Rahmen der realisierten Projekte auch nicht ergriffen.

Dennoch bieten die abgeschlossenen Maßnahmen Anknüpfungspunkte, die es – bei spezifischer Konkretisierung bzw. Differenzierung der Aufgabenbeschreibung – erlauben, wenn nicht gar nahe legen würden, bei der bevorstehenden Weiterentwicklung dieses Programms Ergänzungen im Hinblick auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorzunehmen. Hierauf gehen wir im Kapitel „Programmorschläge“ genauer ein.

## **6.2. BLK-Initiative „Demokratie lernen und leben“**

Diese Initiative wurde vor dem Hintergrund zunehmender Gewalt sowie des Anstiegs von rassistischen, antisemitischen und rechtsextremistischen Überzeugungen bei Jugendlichen entwickelt. Konstatiert wurde, dass diese Entwicklung mit einer wachsenden Politikverdros-

senheit verknüpft sei. Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund erscheinen hier in erster Linie als Opfer von Übergriffen.

Zu den konstruktiven Überlegungen des Programms gehören Kapitel zu den Themen „Interkulturelles Lernen – Interkulturelle Kooperation“ und „Interkultureller Konflikt – interkulturelles Lernen“. In beiden werden explizit Bezüge zu Migrantenjugendlichen hergestellt. Der Hauptakzent der Vorhaben, die in diesen Schwerpunktbereich fallen, soll bei der „Integration“ Benachteiligter, zu denen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund gerechnet werden, liegen. Ansatzpunkte dafür werden in Vorhaben gesehen, die sich dem Lösen kulturell konnotierter Konflikte im Schulumfeld widmen, ferner solchen, die dem Verstehen fremder Kulturen dienen oder solchen, die sich auf die En- und Akkulturation Integrationswilliger konzentrieren. Zwar ist ausdrücklich vermerkt, dass sich eine interkulturelle Pädagogik gleichermaßen an Jugendliche der Mehrheiten und der Minderheiten richten sollte. Der Fokus der Vorschläge liegt gleichwohl darauf, dass die Mehrheitsangehörigen zu Akzeptanz und Achtung vor dem „Fremden“ – nicht zuletzt Muslimen und Musliminnen – gelangen müssten. Intendiert ist, dass Religionen und religiöse Überzeugungen ernst genommen und wechselseitig akzeptiert werden.

Die durch diese Initiative geförderten Maßnahmen könnten wichtige Ansatzpunkte für das hier vorgeschlagene Innovationsprogramm bieten. Geprüft werden sollte insbesondere, inwieweit die Empfehlungen zur Lehrerbildung im Bereich „Interkultureller Pädagogik“ – vgl. S. 65 der Expertise und den Hinweis auf Fortbildung in der Übersicht über Themen der Anträge in den Bundesländern, – bereits gegriffen haben, so dass hier eventuell ergänzende Maßnahmen vorgesehen werden könnten. Nicht zuletzt die Module 3 „Partizipation“ und 4 „Öffnung“ böten ausgezeichnete Ansatzpunkte dafür, um Maßnahmen mit dem Ziel der sprachlichen Bildung und Förderung ergänzt zu werden. Die zu diesen Modulen vorliegenden Themenvorschläge aus den Bundesländern legen es nahe, dass intensive Spracharbeit betrieben werden muss. Nur zur Illustration sei ein Beispiel genannt: „Partizipation, Entwicklung von Kommunikation und Konfliktlösefähigkeiten (auch Debattierclubs und Schulmediation)“ (vgl. <http://www.blk-demokratie.de/programm/themenuuebersicht.pdf>). Nach den zugänglichen Informationen liegt aber der Hauptakzent dieses Programms *nicht* auf der Leistungsförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Es ist also in diesem Sinne ergänzungsbedürftig. Die Schülerinnen und Schüler können jedoch davon profitieren, dass die vorgeschlagenen Maßnahmen zur Schaffung eines insgesamt akzeptierenden, leistungsförderlichen Klimas beitragen und vielleicht die Sensibilität von Lehrkräften für die Lebenslage und Lernbedingungen Zugewanderter erhöhen.

### **6.3. Gutachten „Begabtenförderung – ein Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit in Schulen“**

Das Gutachten zur Begabtenförderung wurde 2001 vor dem Hintergrund einer Bestandsaufnahme zum Sachstand und zu Maßnahmen der Begabtenförderung in den Bundesländern entwickelt. In der Expertise wird Begabtenförderung nicht als „elitäre Bildung“, sondern als Teil der Förderung von Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem betrachtet. Dementsprechend sollen „Begabungen“ in allen Bereichen – vom Elementarbereich bis zur Berufsausbildung bzw. bis zum Studium – gefördert werden. Neben solchen „Begabungen“, die in den üblichen schulischen Fachgebieten wie Sprachen, Mathematik, Naturwissenschaften, Geistes- und Gesellschaftswissenschaften, Musik und Kunst zum Tragen kommen können, sollen auch handwerkliche, technische und soziale „Begabungen“ in den Förderprogrammen berücksichtigt werden (vgl. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft

91: 6). Dies setze voraus, dass der Unterricht Gelegenheit dazu gibt, dass sich besondere „Begabungen“ überhaupt zeigen können. Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer müssten mittels Fortbildungen in die Lage versetzt werden, „Begabungen“ frühzeitig zu erkennen und gezielt zu fördern.

Eine besondere Herausforderung – so das Gutachten – stellen dabei Kinder und Jugendliche dar, die auf den ersten Blick kein „begabungsadäquates“ Verhalten zeigten – also z.B. Leistungsstärke in bestimmten Bereichen, hohe Lernbereitschaft, Interesse, Ausdauer – sondern als „schlechte“ oder „verhaltensauffällige“ Schüler und Schülerinnen (sog. *underachiever*) erscheinen. Verwiesen wird auf die Gefahr, dass die Einschätzung von „Begabungen“ durch pädagogisches Personal, das keine besondere Qualifizierung dafür besitzt, Verzerrungen unterliege, die es abzubauen gelte. Wie das Erkennen von „Begabungen“ konkret vermittelt werden soll, bleibt indes weitgehend offen. Es werden lediglich allgemeine Inhalte der Aus- oder Fortbildung benannt, wie „diagnostische Fähigkeiten, Bedingungswissen, Hochbegabendidaktik und spezifische Handlungskompetenz“ (a.a.O.: 27).

Neben den „*underachievern*“ finden Mädchen im Gutachten besondere Erwähnung. Ausgeführt wird, dass bei Mädchen insgesamt weniger Begabungen erkannt würden. Zudem – vor allem in den westlichen Ländern der Bundesrepublik Deutschland – konzentrierte sich der Blick der Pädagoginnen und Pädagogen häufig auf den sprachlichen Bereich; Begabungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Gebieten würden bei Mädchen seltener erkannt oder gefördert. Dieses Missverhältnis gelte es u.a. durch eine stärkere Berücksichtigung ihrer Interessen im Unterricht, etwa der Thematisierung „weiblicher Beiträge zu unserer Kultur“, der Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Lernvoraussetzungen sowie durch die Überwindung des „heimlichen Lehrplans zur Einübung der Geschlechterhierarchien“ zu beheben.

Der Begriff von „Begabung“, der der Initiative zugrunde liegt, würde es nahe legen, auch die besonderen sprachlichen und kulturellen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund darunter zu fassen. Beim Weiterverfolgen dieser Initiative wäre es angebracht, auch Projekte in diesem Programm zu verankern, die sich um die Diagnose und Förderung dieser spezifischen „Begabungen“ bemühen.

## **II. Vorschläge für die Gestaltung eines Innovationsprogramms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund**

### **1. Ziele des Gesamtprogramms**

Die X. Empfehlung des Forum Bildung lautet: „Die Förderung und Integration von Migrantinnen und Migranten muss zentrales Element von Bildung in allen Bildungsbereichen werden. Bildung muss Offenheit und Akzeptanz unterschiedlicher Kulturen fördern. Andere Kulturen und Sprachen sind als Bereicherung und Chance für ausländische und deutsche Kinder zu verstehen. Das deutsche Bildungssystem hat aber auch sicherzustellen, dass alle Migrantinnen und Migranten ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache erwerben können“ (Ergebnisse des Forum Bildung 2001, S. 33).

Die hiermit eröffneten Zielsetzungen werden vom deutschen Bildungswesen noch nicht zufriedenstellend eingelöst. Darauf haben die Ergebnisse aktueller empirischer Untersuchungen aufmerksam gemacht. Mit PISA und IGLU stehen belastbare Daten darüber zur Verfügung, dass die unbefriedigende Situation einen erheblich größeren Teil der Schülerschaft in Deutschland betrifft, als dies den öffentlichen und amtlichen Statistiken zu entnehmen war, die einzig das Kriterium Staatsangehörigkeit erfassen. Des Weiteren hat sich erwiesen, dass es Bildungssystemen einiger anderer Staaten mit vergleichbarer Problemlage deutlich besser gelingt, auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zu guten Bildungserfolgen zu führen.

Anknüpfend an zentrale Ergebnissen von PISA und IGLU sowie den national und international erreichten Forschungsstand schlagen wir vor, das Innovationsprogramm auf die sprachliche Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu konzentrieren. Den sprachlichen Fähigkeiten kommt zentrale Bedeutung für die Bildungserfolgchancen zu; der „Entwurf für ein BLK-Programm ‘Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund’“ (Fassung vom 10.09.2002) stellt hierzu fest: „Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere“. Im Ausschnitt der Lesefähigkeit in der deutschen Sprache wurde dies in den internationalen Schulleistungsvergleichsstudien untermauert. Weitere Auswertungen der PISA-Studie sowie andere, in Kapitel I.3 dieses Gutachtens referierte Studien deuten darüber hinaus auf den engen Zusammenhang zwischen einer Förderung der Zweisprachigkeit bei Schülerinnen und Schülern, die in zwei Sprachen leben, und ihren schulischen Leistungsmöglichkeiten hin.

Zum zweiten begründet sich der Vorschlag einer Konzentration auf die sprachliche Bildung und Förderung mit einem beträchtlichen Desiderat an Entwicklung, Evaluation und Forschung sowie Qualifikation des pädagogischen Personals in diesem Bereich. Hier besteht großer Nachholbedarf gegenüber anderen Staaten, zugleich aber die Chance, deren Erfahrungen zu nutzen.

Das Ziel einer Erhöhung der Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird aber nur erreicht werden können, wenn ein umfassendes Konzept von sprachlicher Bildung und Förderung den Maßnahmen zugrunde gelegt wird, das die *sprachliche*

*Gesamtkompetenz* der Kinder und Jugendlichen umfasst. „Einerseits muss schulische Bildung erreichen, dass alle Bewohner eines umgrenzten Raumes dazu in der Lage sind, sich in vollem Umfang und auf allen Ebenen der diesem Raum gemeinsamen Verkehrssprache zu bedienen. Zugleich aber muss es darum gehen, dass sie alle darüber hinaus Strategien und Mittel entwickeln, sich den kommunikativen Anforderungen gemäß zu verhalten, die ihnen durch Sprachenvielfalt gestellt sind und die sich im Detail unvorhersehbar entwickeln werden“ (Gogolin 1994, S. 20).

Das bedeutet,

- dass sprachliche Bildung und Förderung nicht nur auf die kognitive Dimension sprachlicher Kompetenz gerichtet sein darf, sondern auf die Förderung von Kommunikationsfähigkeit und Literalität in einem umfassenden Verständnis und
- dass sprachliche Bildung und Förderung das Deutsche, die weitere Lebenssprache der Kinder und Jugendlichen sowie das Lernen von Fremdsprachen einbeziehen muss.

Welche verschiedenen Wege dabei zielführend sein können, ist eine offene Frage, auf die im Innovationsprogramm Antworten entwickelt, erprobt und überprüft werden sollten, wobei an vorhandenen Erfahrungen - aus Deutschland und anderen Staaten - anzuknüpfen ist.

Die Umsetzung der Empfehlung des Forum Bildung, dass die Förderung und Integration von Migrantinnen und Migranten zentrales Element von Bildung in allen Bildungsbereichen werden müsse, verlangt, dass ein Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sich an der Maxime orientiert, an den Fähigkeiten und Potenzialen dieser Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen, diese zu achten und ihre Weiterentwicklung bestmöglich zu unterstützen.

## **2. Bisherige „Erfolgszonen“, bisherige „Problemzonen“**

Ein Innovationsprogramm zur Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollte an dem bisher im deutschen Bildungssystem Erreichten ansetzen und erfolgreiche Ansätze ausbauen, zugleich aber Lücken schließen und Fehlentwicklungen möglichst überwinden. An bisher Erreichtem kann, die Ausführungen an verschiedenen Stellen der vorherigen Kapitel noch einmal resümierend, auf Folgendes verwiesen werden:

### **(1) Empfehlungen der KMK, Gesetze, Erlasse, Verordnungen zum Bildungsbereich**

Die vorhandenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen bieten vielfältige Ansatzpunkte und Gestaltungsräume für ein Innovationsprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Interkulturelle Erziehung bzw. Bildung ist als Prinzip und Querschnittsaufgabe des Bildungssystems anerkannt. Es gibt des ungeachtet einige Rechtsvorkehrungen, die sich zum Nachteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirken können; hier besteht Handlungsbedarf in anderen Politikfeldern (vgl. hierzu Kap. I.3; siehe auch den Elften Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung).

### **(2) Lehrpläne, Curricula, Bildungspläne**

Die Lehrpläne und Curricula der Bundesländer für das allgemeinbildende Schulwesen enthalten zahlreiche Ansatzpunkte für die Konkretisierung interkultureller Bildung; zum Teil sind Hinweise zur sprachlichen Bildung und Förderung eingeschlossen. Eine Analyse von Lehrplänen und Curricula der 16 Bundesländer (vgl. Gogolin/ Neumann/ Reuter 2000) hat

darüber hinaus ergeben, dass auch Ansätze der Förderung der sprachlichen Gesamtkompetenz im Sinne des vorstehend Ausgeführten ohne weiteres mit bereits vorhandenen Bestimmungen vereinbar sind. Viele gesetzte Ziele der sprachlichen Bildung im Deutschen sind - auch für einsprachig deutsche Schülerinnen und Schüler - sehr gut zu erreichen, wenn Mehrsprachigkeit explizit zum Thema und Gegenstand des Unterrichts gemacht wird; dies untermauern z.B. die Forschungsergebnisse zu bilingualen Schulmodellen, die in Kap. I.3 vorgestellt wurden. Desgleichen liegen Beispiele für Curricula bzw. Lehrpläne für den Herkunftssprachlichen Unterricht vor, die das Erfordernis einer Abstimmung mit dem übrigen Sprachunterricht bereits berücksichtigen. Auf wissenschaftlicher Ebene liegen erste Konzeptionen vor, die die Leistungen beschreiben und aufeinander beziehen, welche die verschiedenen „Sprachunterrichte“ - Deutschunterricht, Herkunftssprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht - für ein Gesamtkonzept sprachlicher Bildung erbringen können (vgl. z.B. Hufeisen/ Lindemann 1996 ff.). Auch erste Ansätze der Entwicklung von Bildungsplänen für den Elementarbereich können um die Perspektive einer gesamtsprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ergänzt werden bzw. in diesem Sinne modifiziert werden

### (3) Aufnahmemaßnahmen

Für die Erstaufnahme neu Zuwandernder in die Schule sind in allen Bundesländern Maßnahmen etabliert. Sie werden in der Regel sowohl für die verschiedenen Schulstufen als auch für verschiedene Schulformen vorgehalten. Die Aufgabe der sprachlichen Förderung wird hier aber zumeist auf eine Einführung in das Deutsche beschränkt.

### (4) Spezielle Fördermaßnahmen

Ein entwickeltes Angebot an Fördermaßnahmen findet sich im Kontext von Benachteiligtenprogrammen, insbesondere im Bereich „nachholender“ Qualifizierungen für die Berufsbildung. Desgleichen stehen in allen Bundesländern zusätzliche Mittel für Förderunterricht des Deutschen als Zweitsprache im allgemeinbildenden Bereich zur Verfügung.

### (5) Herkunftssprachlicher Unterricht

Der herkunftssprachliche Unterricht befindet sich in vielen Bundesländern in einer Umbruchsituation. Erkennbar ist dabei eine Tendenz, dem Unterricht der Herkunfts- bzw. Familiensprachen Funktionen der sprachlichen Bildung zuzuerkennen. Dies manifestiert sich beispielsweise in den dafür vorliegenden Curricula bzw. Lehrplänen. Damit sind frühere Auffassungen weitgehend überwunden, denen zufolge diesem Unterricht entweder die Funktion der Rückkehrvorbereitung oder ausschließlich Funktionen auf der Ebene der Stabilisierung der Persönlichkeit zuzumessen seien.

### (6) Fortbildung für pädagogisches Personal

Angebote zur Fortbildung von Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal wurden in allen Bundesländern etabliert. Die Angebote der Lehrerfortbildung konzentrieren sich in der Regel auf die Lehrerinnen und Lehrer im Primarbereich bzw. in Hauptschulen. Auch für Erzieherinnen und Erzieher sowie das Personal in sozialpädagogischen Handlungsfeldern gibt es einschlägige Fortbildungsangebote zahlreicher Träger. Inhaltlich betreffen die Angebote vor allem diverse Felder der interkulturellen Erziehung. Vereinzelt finden sich auch bereits Angebote zur sprachlichen Bildung und Förderung im oben genannten Sinne. Die ersten Ansätze zur Verbindung von Diagnose und Förderung an einigen Standorten bieten gute Grundlagen für die Entwicklung von Qualifikationsangeboten zur Erhöhung der förderdiagnostischen Kompetenz.

### (7) Aus den BLK-Modellversuchen der 1970er und 1980er Jahre hat sich ein sozialräumlich

angelegter Ansatz der Förderung von Kindern aus - wie es seinerzeit hieß - „ausländischen Familien“ an vielen Standorten verstetigt und weiterentwickelt: die in Kapitel 4 vorgestellten RAA (Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien). Hiermit ist ein Modell praktischen Handelns gegeben, an dessen Know-how angeknüpft und dessen weitere Übertragbarkeit geprüft werden kann.

In den vorstehenden Kapitel ist eine Fülle von Initiativen, Modellen und Projekten in den Bundesländern vorgestellt worden, die verschiedene Aspekte des Problems der sprachlichen Bildung und Förderung aufgreifen; sie sind auf nahezu allen Ebenen des Bildungsbereichs zu finden. Damit sind günstige Rahmenbedingungen und Voraussetzungen gegeben, an die ein Innovationsprogramm anknüpfen kann.

Zugleich sollten die Analysen in den vorstehenden Kapiteln die Ambivalenz der Lage vor Augen geführt haben. Ungeachtet der Fülle an Aktivitäten zeigen sich durchaus beträchtliche Defizite. In den Tendenzen seien sie knapp zusammengefasst:

(1) Die praktische Umsetzung des auf der Ebene von Empfehlungen, Erlassen, Verordnungen, Curricula, Lehr- und Bildungsplänen Niedergelegten ist keineswegs gesichert. Zwar existiert, wie erwähnt, ein umfangreiches Fortbildungsangebot für das pädagogische Personal. Die Voraussetzungen dafür aber, dass diejenigen, die Aufgaben der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erfüllen haben, dieses Angebot auch wahrnehmen bzw. anschließend in eine ihren gewonnenen Qualifikationen entsprechende Tätigkeit einmünden, müssten deutlich verbessert werden. Gravierend ist ferner, dass die Fortbildung nicht an einschlägigen grundlegenden Kompetenzen anknüpfen kann. In den Ausbildungsgängen werden sie nicht oder höchstens ansatzweise vermittelt. Die Fortbildung muss also oft Mängel der Ausbildung kompensieren. Des Weiteren sind nur an wenigen Ausbildungsstandorten die Voraussetzungen dafür gegeben, eine forschungsgestützte einschlägige Ausbildung anzubieten. Hier ist die Entwicklung flexibler, auch überregional einsetzbarer Ansätze empfehlenswert, die z.B. durch e-learning gestützt werden können.

(2) Weder für den Bereich der Aufnahmemaßnahmen noch für die Sonderförderung, z.B. im Deutschen als Zweitsprache, liegen systematische Nachweise über deren Erfolg vor. Evaluationen - etwa von Lehrplänen - haben sich auf die Phase der Entwicklung konzentriert; eine längerfristige Beobachtung und Überprüfung ihrer Implementation bzw. Wirksamkeit erfolgte nicht. Ebenso fehlen systematische Nachweise zur Frage, ob zusätzliche Ressourcen zweckentsprechend eingesetzt wurden und der Mitteleinsatz mit Erfolg verknüpft war.

(3) Das entwickelte Angebot „nachholender“ Qualifikationen, das Jugendlichen an der Schwelle zum Beruf gemacht wird, ist aus der Perspektive, dass im individuellen Fall hiermit eine zusätzliche Einmündungschance verbunden ist, positiv zu beurteilen. Dennoch ist dieses Angebot ambivalent, denn es verweist zugleich auf Versäumnisse im vorherigen Bildungsgang. Es wird zu einem beträchtlichen Teil von solchen Jugendlichen in Anspruch genommen, die ihre gesamte Bildungskarriere in deutschen Schulen durchlaufen haben und dabei nicht zum Erfolg gekommen sind. Der PISA-Befund, dass 70% der untersuchten 15-Jährigen ihre komplette Bildungsbiographie in Deutschland erlebt haben, untermauert dies: Die Notwendigkeit einer „nachholenden“ Qualifikation stellt sich keineswegs nur für Seiteneinsteiger, die für eine erfolgreiche Bildungskarriere zu spät in das deutsche Bildungssystem eintreten. Die Bemühungen um eine Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sollten sich darauf richten zu erreichen, dass eine „nachholende“ Qualifizierung nur im Ausnahmefall notwendig wird. Hierzu gehört auch eine zielführendere Gestaltung der Phase des Übergangs vom allgemeinbildenden Schulwesen (Sekundarstufen I und II) in die

berufliche Bildung.

(4) Die Integration des herkunftssprachlichen Unterrichts in den regulären Schul- und Unterrichtszusammenhang ist nur ansatzweise gelungen. Damit fehlt eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass dieser Unterricht das positive Potenzial, das er für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund besitzen könnte, auch praktisch entfalten kann. Zudem ist die Pflege der Qualität dieses Unterrichts nicht genügend beachtet worden. Auch wo tragfähige Ansätze vorliegen, mangelt es vielfach an den Voraussetzungen dafür, sie in die alltägliche Praxis umzusetzen. Eine Qualifikation des in diesem Unterricht eingesetzten Personals hat kaum stattgefunden; es gibt nur in Ausnahmefällen einschlägige Fortbildungsangebote. Möglichkeiten einer qualifizierten Lehrerbildung für den Unterricht von Herkunftssprachen existieren nur in zwei Bundesländern, und zwar ausschließlich für den Unterricht des Türkischen. Zahlreiche Lehrkräfte des Unterrichts der Herkunftssprachen sind von Qualifizierungsmöglichkeiten abgeschnitten und haben keine Chancen zur Koordination ihrer Arbeit mit dem übrigen Unterricht, da sie Bedienstete ihrer Herkunftsländer sind und unter deren Aufsicht stehen.

(5) Bei der Fülle der Initiativen, Modelle und Projekte zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund fehlt es an ausreichender Vernetzung, Nachhaltigkeit und Qualitätskontrolle. Zahlreiche Initiativen wenden sich denselben Fragen zu, ohne voneinander zu wissen oder von Erfahrungen zu profitieren. Nur selten wurde geprüft, ob und unter welchen Bedingungen ein Modell übertragbar ist. Viele Maßnahmen sind zu kurzfristig angelegt, als dass es überhaupt möglich wäre, ihren Erfolg zu prüfen. Erinnerung sei hier daran (siehe Kapitel I.3), dass Erfolge einer gezielten Sprachförderung sich nicht nach kurzer Zeit, sondern erst nach einem längeren Zeitraum einstellen. Im Übrigen ist die Prüfung von Erfolg und Transfermöglichkeiten von Modellen und Projekten in deren Konzeptionen vielfach gar nicht vorgesehen.

(6) Ein Erfahrungsaustausch mit Maßnahmen, die es in anderen (europäischen) Staaten gibt, in denen vergleichbare Aufgaben der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zu bewältigen sind, hat kaum stattgefunden. Die wenigen Beispiele, die zu finden sind, zeigen aber, wie wertvoll und lohnend die Adaption solcher Maßnahmen sein kann - auch wenn hier die Einschränkung gleichermaßen zu machen ist, dass es zur systematischen Evaluation und Erfolgsprüfung in der Regel nicht gekommen ist. Empfehlenswert ist ein Austausch vor allem mit Staaten, die nach PISA und IGLU besonders erfolgreich bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind. Weitere Aufschlüsse sind von den Folgestudien zu IGLU und PISA zu erwarten, die eine noch genauere Erhebung und Auswertung zum Komplex Migrationshintergrund vorsehen.

(7) Schließlich gibt es Themenbereiche, in denen bislang keine Entwicklungen für die Schulpraxis vorliegen oder erst Anfänge gemacht sind. Dies betrifft zentrale Handlungsbereiche der sprachlichen Bildung und Förderung im hier dargestellten Sinne: die Förderdiagnostik, die Sprachförderung im Unterricht aller Fächer und die Entwicklung von flexiblen, an der konkreten Zusammensetzung der Gruppen in einer Region bzw. Institution ansetzenden und die jeweiligen regionalen Kontextbedingungen berücksichtigenden Konzepten der sprachlichen Bildung und Förderung im Deutschen, in den Herkunftssprachen und im Unterricht von Fremdsprachen.

### **3. Handlungslinien des Innovationsprogramms**

Nicht alle vorgefundenen Desiderate können im Rahmen eines Innovationsprogramms der

BLK bearbeitet werden. Vor diesem Hintergrund wird vorgeschlagen, dass in dem geplanten Programm die drei folgenden Handlungslinien verfolgt werden:

**Handlungslinie 1: Ergänzung bzw. Modifikation laufender Programme oder vorgesehener Initiativen**

**Handlungslinie 2: Innovative Entwicklungen für die Praxis**

**Handlungslinie 3: Grundlagen für ein Qualitätsmanagement**

Das Organisationskonzept des Programms muss Vorkehrungen vorsehen, durch die es zu Abstimmung und Informationsaustausch zwischen den Handlungslinien und einzelnen Programmteilen kommt (vgl. hierzu den Vorschlag für die Organisation eines Programms).

**3.1. Handlungslinie 1: Ergänzung bzw. Modifikation laufender Programme oder vorgesehener Initiativen**

Die Koordination und Verknüpfung eines Innovationsprogramms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit geplanten Reformmaßnahmen des deutschen Bildungssystems sollte von Anfang an beachtet werden. Von besonderer Bedeutung sind dabei aus Sicht des Gutachterteams die folgenden Entwicklungen:

- das Vorhaben von Bund und Ländern, bis zum Jahr 2007 an jeder dritten Schule in Deutschland ganztägige Betreuungsangebote einzuführen,
- die Vorhaben des Bundes und der Länder, Standards für den Bildungsbereich - und verbunden damit: Ansätze zur Vergleichsnormierung und Evaluation - zu entwickeln,
- die Entwicklung neuer Steuerungsmodelle für den Bildungsbereich und von Maßnahmen der Qualitätssicherung,
- die laufenden Reformen der Qualifizierung pädagogischen Personals auf allen Ebenen, insbesondere Reformen der Lehrerbildung und der Ausbildung für den Elementarbereich,
- die Vorhaben der Entwicklung von Bildungsplänen für den Elementarbereich sowie
- das Vorhaben der Etablierung einer nationalen Bildungsberichterstattung.

Ansätze zur Verbesserung der Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland sollten in jedes dieser Vorhaben explizit einbezogen werden. Einerseits bieten sie Handlungsraum für die Entwicklung und Etablierung neuer Konzepte zur Förderung dieser Kinder und Jugendlichen. Andererseits eignet sich die Frage, ob und in welcher Weise solche Konzepte berücksichtigt wurden, als Prüfkriterium für die Qualität von allgemeinen Reformansätzen.

Alle angesprochenen Vorhaben befinden sich derzeit im Stadium der Diskussion und Abstimmung. Daher haben die folgenden Beispiele nur illustrierende Funktion:

Ein ganztägiges Betreuungsangebot erfordert die Entwicklung pädagogischer Konzepte, in

denen der Aspekt des Umgangs mit sprachlicher und kultureller Heterogenität berücksichtigt ist.

Bei der Entwicklung von Bildungsstandards ist einerseits der Aspekt zu berücksichtigen, dass schulische Leistungen in der Regel nicht nur sachliche oder fachliche, sondern auch sprachliche Leistungen sind; andererseits müssen Standards für die sprachliche Bildung selbst entwickelt werden, die an einem Gesamtkonzept von sprachlicher Bildung im oben skizzierten Sinne orientiert sind.

In Reformansätzen zur Qualifikation pädagogischen Personals sollte die Verbesserung der diagnostischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen zur Betreuung oder zum Unterricht von heterogenen Gruppen integriert sein.

**Die Handlungslinie 1 des vorgeschlagenen Innovationsprogramms kann durch die Einrichtung eines Koordinierungsausschusses realisiert bzw. unterstützt werden, dem die Aufgabe übertragen wird, Vorschläge zur Prüfung, Ergänzung bzw. Modifikation laufender oder beabsichtigter Reformansätze im Hinblick auf die Integration von Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu unterbreiten sowie Unterstützung bei der Realisierung dieser Maßnahmen anzubieten. Mitglieder dieses Ausschusses sollten Vertreter bzw. Vertreterinnen laufender Maßnahmen und Programme sein, ergänzt um Expertinnen und Experten für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.**

Exemplarisch für diese Handlungslinie seien nachfolgend Möglichkeiten vorgestellt, die bei der Weiterentwicklung der Initiative „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (SINUS) lohnenswert wären. Wie in Kapitel I.6 dargestellt, wurde die Förderung Zugewanderter in keinem der Projekte, die im Rahmen dieses Programms arbeiteten, explizit oder implizit behandelt. Um die Richtung anzudeuten, in die die Entwicklungen in einem möglichen Folgeprogramm gehen könnten, werden zu den Modulen des abgeschlossenen Programms folgende Ergänzungen vorgeschlagen. (Anm.: Die Vorschläge wurden Prof. Dr. Manfred Prenzel vorgelegt und von ihm durchweg begrüßt.)

#### **Modul 1 „Weiterentwicklung der Aufgabenkultur“:**

Hier könnte das Aufgabenfeld erweitert werden um Ansätze, die explizit die sprachliche Gestaltung von Aufgaben überprüfen und die zum Ziel haben, nicht nur zu einer größeren methodischen, sondern auch zu einer größeren sprachlichen Variabilität der Aufgabenstellungen beizutragen. Nicht zuletzt müsste es dabei um sprachliche Muster der Vernetzung der Themen und Stoffe im Unterricht gehen. Ferner wäre es empfehlenswert, Strategien in das Unterrichtsskript aufzunehmen, mit denen die Schülerinnen und Schüler Routinen der sprachlichen Erschließung einer Aufgabenstellung entwickeln können. Je nach den Gegebenheiten vor Ort könnten dabei Routinen des Einsatzes von Zweisprachigkeit von besonderem Nutzen sein. Entsprechende Entwicklungen sollten erprobt und wissenschaftlich begleitet werden.

#### **Modul 2 „Naturwissenschaftliches Arbeiten“ und Modul 8 „Entwicklung von Aufgaben**

### **für die Kooperation von Schülern“:**

Hier könnte das Aufgabenfeld erweitert werden um die Entwicklung von Ansätzen, mit deren Hilfe Schülerinnen und Schüler Kooperationsformen zur wechselseitigen sprachlichen Klärung von Aufgabenstellungen erlernen. Bei entsprechender Zusammensetzung von Schülergruppen kann dabei die Einbeziehung der Herkunftssprachen eine große Rolle spielen. Entsprechende Modelle, die aus vielsprachig zusammengesetzten Klassen in England vorliegen und dort äußerst erfolgreich sind, könnten auf die Möglichkeit ihrer Übertragung in deutsche Schulen hin überprüft und weiterentwickelt werden.

### **Modul 3 „Aus Fehlern lernen“ und Modul 9 „Verantwortung für das eigene Lernen stärken“:**

Hier wäre eine Erweiterung des Aufgabenfeldes sinnvoll, die sich auf die Entwicklung von Unterrichtsansätzen richtet, durch die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sich Routinen der Prüfung bzw. Selbstüberprüfung auf die Frage hin aneignen können, ob sie etwas sprachlich oder in der Sache nicht verstanden haben. Einbezogen werden sollten hier Forschungsergebnisse zur Frage, inwieweit herkunfts(sprachen)spezifische Wahrnehmungs- und Verarbeitungsformen von mathematischem oder naturwissenschaftlichem Lehrstoff die Lernmöglichkeiten und -wege beeinflussen.

### **Modul 4 „Sicherung von Basiswissen“ und Modul 10 „Erfassen und Rückmelden von Kompetenzzuwachs“:**

Hier könnte das Aufgabenfeld erweitert werden um die Entwicklung von Verfahren zur Beobachtung und Analyse der speziellen, insbesondere fachsprachlichen Bildungsvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie zur kontinuierlichen Beobachtung ihrer Entwicklung.

### **Modul 5 „Kumulatives Lernen“ und Modul 6 „Fächergrenzen erfahrbar machen“:**

Eine sinnvolle Erweiterung dieser Module wäre die Entwicklung von Unterrichtsansätzen und Materialien, deren explizites Ziel die Vermittlung fächerübergreifender sprachlicher Mittel aus dem mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sind. Wo dies nach der Schülerzusammensetzung möglich ist, wäre auch eine Einbeziehung der Herkunftssprachen sowie sprachkontrastiver Ansätze sinnvoll (zu den positiven Effekten einer Förderung der fachbezogenen herkunftssprachlichen Kenntnisse vgl. Kapitel I.3). Wünschenswert wäre die Entwicklung von mehrsprachigen Glossaren zum fachlichen Unterricht (nicht nur im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich) und die systematische Heranführung der zweisprachigen Schülerinnen und Schüler an die sinnvolle Nutzung solcher Hilfsmittel.

### **Modul 7 „Förderung von Mädchen und Jungen“:**

Vorliegende Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass der Faktor Geschlecht im Kontext der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine besondere Rolle spielt. Lehrkräfte scheinen im Zusammenhang mit diesen Schülerinnen und Schülern quasi verstärkte Geschlechterstereotypen zu entwickeln; sie scheinen den Zugewanderten noch ungebrochener als den autochthonen Schülerinnen und Schülern konventionelle Geschlechterrollen zuzuweisen und ihr Förderverhalten darauf einzustellen. Zu diesem Problem wäre die Entwicklung spezifischer Ansätze sinnvoll, insbesondere zur Sensibilisierung und Qualifizierung des pädagogischen Personals im Hinblick auf die Einschätzung und Kontrolle der eigenen Geschlechterstereotype und ihrer Verstärkung durch ethnische Zuschreibungen.

### **Modul 11 „Qualitätssicherung“:**

Die Entwicklungen zu diesem Modul sollten systematisch um das Qualitätsmerkmal ergänzt

werden, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gleichberechtigt gefördert werden. In die hier zu entwickelnden Leistungskriterien sollte, wo diese Möglichkeit gegeben ist, die erfolgreiche Förderung von Zweisprachigkeit einfließen. Dies kann in Schulen der Fall sein, die einen integrierten Unterricht von Herkunftssprachen anbieten. Aber auch in Schulen, deren Schülerinnen und Schüler ein außerschulisches Unterrichtsangebot der Herkunftssprachen wahrnehmen, wäre eine Einbeziehung des Erfolgs dieser Aktivität in die Entwicklung von Qualitätsstandards möglich und sinnvoll.

Ähnlich vielfältige Anknüpfungspunkte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bietet auch das Programm „Demokratie lernen und leben“: Etliche der in diesem Programm vertretenen Themen stellen in hohem Maße sprachliche Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler. Es könnten also Projekte an dafür geeigneten Standorten ermutigt werden, diese Dimension in ihre Entwicklungen explizit aufzunehmen, wobei die dafür notwendige Betreuung und Begleitung der entsprechenden Entwicklungen aus dem hier vorgeschlagenen Koordinierungsausschuss für Handlungslinie 1 unterstützt werden könnte.

Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die vorgeschlagenen Ergänzungen auch nützlich für Schulen sind, in denen keine oder nur wenige Migranten unterrichtet werden: Ansatzpunkte für eine explizite Förderung sprachlicher Flexibilität und Reflexivität im vorgeschlagenen Sinne bieten sich z.B. auch in Situationen, in denen Dialekte und Standardsprache praktiziert werden; eine aufmerksame Sprachförderung ist auch förderlich für einsprachig lebende Kinder aus bildungsfernem Milieu, deren Elternhäuser keine reichhaltige, sprachliche Entfaltung anregende Umgebung bieten.

### **3.2. Handlungslinie 2: Innovative Entwicklungen für die Praxis**

Die zweite vorgeschlagene Handlungslinie betrifft die Entwicklung, Evaluation und Verbreitung konkreter Ansätze der Optimierung von sprachlicher Bildung und Förderung auf den verschiedenen Ebenen des Bildungswesens. Hierbei soll eine Konzentration auf jene zentralen Handlungsbereiche erfolgen, für die die Analyse gezeigt hat, dass in Deutschland besondere Desiderate und Entwicklungsnotwendigkeiten gegeben sind. Dies sind:

- der Bereich der Förderdiagnostik und an sie anschließende Förderstrategien (Modul 1),
- der Bereich der Sprachförderung in jedem Fach (Modul 2) und
- der Bereich der Entwicklung von flexiblen, an der konkreten Zusammensetzung der Gruppen in einer Region bzw. Institution und an deren jeweiligen Handlungsbedingungen ansetzenden Konzepten der sprachlichen Bildung und Förderung im Deutschen, in den Herkunftssprachen und in den Fremdsprachen (Modul 3).

Es wird empfohlen, zu diesen drei thematischen Feldern vernetzte Einzelmaßnahmen (Module) einzurichten, deren Aufgabe die Entwicklung, Evaluation und Dissemination von konkreten Handlungskonzepten ist.

**Die Handlungslinie 2 des vorgeschlagenen Innovationsprogramms kann durch die Beauftragung eines Programmträgers (bzw. Trägerverbunds) realisiert werden, dem die Aufgabe übertragen wird, die Ausschreibungen zu entwickeln, auf die sich Pilotseinrichtungen - Institutionen des Elementarbereichs, Schulen und außerschulische Einrichtungen - bewerben können. Die zu beteiligenden Einrichtungen sollten von den Ländern vorgeschlagen und gemeinsam ausgewählt werden. Zu den Aufgaben des Trägers bzw. Trägerverbunds gehört ferner die Beratung und Unterstützung der jeweiligen Entwicklungen in den beteiligten Einrichtungen, die Unterstützung ihrer regionalen Vernetzung und Kooperation, die Organisation des inhaltlichen Austauschs aller Beteiligten sowie die Betreuung der Evaluationsmaßnahmen und Transferkonzepte.**

### **3.2.1 Grundprinzipien für Maßnahmen im Rahmen der Handlungslinie 2**

Grundsätzlich ist festzustellen, dass Entwicklungen zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Sinne der hier eingenommenen Perspektive auf allen Ebenen des deutschen Bildungswesens nötig sind. Auf eine gut eingeführte, nachhaltig erfolgreiche Praxis in diesem Aufgabenfeld können wir in keinem Bildungsbereich verweisen; darauf deuten nicht zuletzt die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleichsstudien hin. Daher sollte die Möglichkeit einer Beteiligung an dieser Handlungslinie nicht im Vorhinein eingeschränkt werden, etwa auf eine bestimmte Altersgruppe oder einen bestimmten Institutionentyp. Ein Hauptaugenmerk sollte in den an dieser Handlungslinie beteiligten Projekten auf den „Schnittstellen“ des Bildungswesens liegen:

- zum einen auf den Übergängen (vom Elementar- in den Primarbereich; vom Primar- in den Sekundarbereich; von der allgemeinbildenden in die berufliche Schule bzw. die Berufs- und Arbeitswelt),
- zum anderen auf der Kooperation von verschiedenen an der sprachlichen Bildung und Förderung beteiligten Instanzen (Institutionen und Eltern; Kooperation zwischen Institutionen an den Nahtstellen und Kooperation zwischen schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen).

Für die Etablierung der Maßnahmen zu den Modulen werden folgende regulative Grundsätze vorgeschlagen:

#### **(1) Anknüpfen an vorhandene Erfahrungen**

Es wird empfohlen, für die Beteiligung an dieser Handlungslinie des Programms keine neue Infrastruktur zu schaffen, sondern an der vorhandenen anzuknüpfen und diese, soweit nötig, zu ergänzen bzw. auszubauen. Wie die Analysen in den Kapiteln I.4 und I.5 deutlich gemacht haben, können Erfahrungen zahlreicher Initiativen, Modelle und Projekte in den Bundesländern aufgegriffen werden.

#### **(2) Nutzen bereits eingesetzter Ressourcen und regionale Vernetzung - sozialräumlicher Ansatz**

Es wird empfohlen, dass die teilnehmenden Pilotseinrichtungen - unterstützt von den zuständigen Behörden bzw. Trägern - eine regionale Bestandsaufnahme aller Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihrer Umgebung erstellen (möglichst einschließlich der jeweils eingesetzten Ressourcen) und Möglichkeiten der Zusammenarbeit und gemeinsamen Ressourcennutzung prüfen. Die regionale Vernetzung soll jeweils Teil der Entwicklungen der beteiligten Einrichtungen sein.

Eine nachhaltige Verbesserung der sprachlichen Bildung und Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist daran gebunden, dass die verschiedenen an dieser Aufgabe beteiligten Instanzen möglichst eng zusammenarbeiten. Daher wird empfohlen, dass die Beteiligung von Eltern und anderen Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler - nicht zuletzt von Mitgliedern der jeweiligen sprachlichen oder ethnischen *communities* - in die Programme der Pilotenrichtungen eingeschlossen wird.

#### (3) Institutionenentwicklung und Qualifikation des vorhandenen Personals

Es wird des Weiteren empfohlen, dass diese Handlungslinie des Programms sich an Ansätzen der „Pädagogischen Institutionenentwicklung“ orientiert. Das bedeutet, dass die jeweils beteiligte Pilotenrichtung im Mittelpunkt steht. Die konkreten Maßnahmen werden auf die Lage vor Ort - die soziale, sprachliche und kulturelle Zusammensetzung der Kindergruppen - zugeschnitten und von den Beteiligten selbst konturiert und weiterentwickelt. Die Qualifizierung der Mitwirkenden in den Pilotenrichtungen für diese Aufgabe soll integraler Bestandteil jeder Maßnahme sein. Jede Einzelmaßnahme soll von Anfang an durch Zusammenarbeit zwischen Institutionen und Trägern bzw. Schule und Schulaufsicht sowie den in Reichweite befindlichen Einrichtungen der Aus- bzw. Fortbildung des pädagogischen Personals gestützt werden.

#### (4) Aufgreifen überregionaler und internationaler Anregungen

In verschiedenen Bundesländern, aber auch in den Bildungssystemen anderer (europäischer) Staaten sind wertvolle Erfahrungen zur erfolgreichen sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesammelt worden. Daher wird empfohlen, die beteiligten Pilotenrichtungen systematisch mit für ihre eigenen Vorhaben einschlägigen Erfahrungen vertraut zu machen und ihnen Gelegenheit zum regelmäßigen Informationsaustausch mit Institutionen zu geben, die vorbildliche und transferierbare Lösungen für die jeweils bearbeitete Aufgabe gefunden haben. Hiermit ist u.a. verbunden, dass den Pilotinstitutionen Reisemittel zur Verfügung stehen müssen. Ferner wird empfohlen, die beteiligten Institutionen nach dem Vorbild des Programms zur Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS) durch ein elektronisches Kommunikationsnetz zu verbinden, dessen Server zentral betreut wird.

#### (5) Ergebnis- und Transferorientierung

Zwar sollen die Entwicklungen in dieser Handlungslinie auf die jeweilige Pilotenrichtung zugeschnitten sein. Dennoch sollen von vornherein Strategien der Erfolgskontrolle eingeplant und umgesetzt werden sowie Konzepte für den Transfer von Erfahrungen mit entwickelt werden. Ein dafür nützliches Instrument ist der Aufbau regionaler oder landesweiter Netzwerke, in denen die jeweilige Pilotenrichtung als Kerneinheit fungiert; auch hier ist es sinnvoll, an den im Programm SINUS gesammelten Erfahrungen anzuknüpfen.

### **3.2.2 Module in Handlungslinie 2**

#### **Modul 1: Förderdiagnostik und an sie anschließende Förderstrategien**

Die Chance, nachhaltige Erfolge bei der sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erreichen, wird sich erhöhen, wenn die pädagogischen Fachkräfte - vor allem Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte, einschließlich der Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht - in die Lage versetzt werden, die beim einzelnen Kind bzw. Jugendlichen bereits vorhandenen sprachlichen Fähigkeiten richtig einzuschätzen, bei der Förderung sowie im Unterricht an diese anzuknüpfen und auf sie auf-

zubauen. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass die (förder)diagnostischen Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen nicht ausreichen. Indizien lieferte z.B. die LAU-Studie sowie erst jüngst wieder die IGLU-Studie mit dem Ergebnis, dass die Übergangsempfehlungen auf weiterführende Schulen, die Lehrkräfte am Ende des vierten Schuljahres aussprechen, beträchtliche Unschärfen enthalten: Schülerinnen und Schüler mit höchsten Leistungen erhalten Haupt- und Realschulempfehlungen, während für andere, die deutlich niedrigere Leistungen erreichen, Gymnasialempfehlungen ausgesprochen werden (vgl. Lehmann u.a. 2002; Bos u.a. 2003, S. 131). Aus der interkulturellen Bildungsforschung liegen ältere Studien vor, die zeigen, wie schwach ausgebildet gerade die sprachdiagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften sind, was angesichts der Tatsache, dass die Entwicklung solcher Fähigkeiten nur im Ausnahmefall zum Aus- oder Fortbildungsangebot gehört, nicht überraschen kann.

Es besteht also in diesem Bereich dringlicher Handlungsbedarf, und zwar sowohl für den Elementarbereich als auch für die Schule und den Übergang von der Schule in die Berufsbildung. Wie in Kapitel I.4 dargelegt, sind in der jüngsten Zeit in vielen Bundesländern sowie an zahlreichen Einzelstandorten Initiativen zur Entwicklung von Instrumenten in Gang gekommen, die zur Sprachstandsmessung bzw. zur sprachbezogenen Förderdiagnostik eingesetzt werden können. Es sollte angestrebt werden, dass alle diese Ansätze den in Kapitel I.4 vorgestellten Qualitätskriterien standhalten können, die angesichts der weitreichenden Bedeutung, die solche Verfahren für die Bildungschancen von Kindern haben, an die Güte der Instrumente zu stellen sind.

Die Beobachtung der laufenden Aktivitäten zeigt, dass sie sich bislang auf den Teil der Konstruktion und des Einsatzes von Mess- oder Diagnoseinstrumenten konzentrieren. Noch kaum in Angriff genommen ist die Entwicklung der notwendigen Ansätze zur Förderung, die auf den diagnostizierten Sprachrepertoires aufbauen.

Daher wird vorgeschlagen, die in verschiedenen Bundesländern vorfindlichen Initiativen zu diesem Themenfeld im Rahmen der BLK-Initiative zu bündeln und auf der Grundlage von gemeinsam entwickelten Qualitätskriterien weiterzuentwickeln. Ferner wird vorgeschlagen, ergänzende Entwicklungen zu initiieren:

(1) Die bereits laufenden Initiativen betreffen fast ausschließlich die Schwelle des Übergangs vom Elementarbereich in den Primarbereich. Sie sind daher ergänzungsbedürftig im Hinblick auf

- den Eintritt in den Elementarbereich und den Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe,
- die kontinuierliche, den Bildungsgang begleitende Sprachdiagnostik in der Primarstufe und den Sekundarstufen I und II und
- die Diagnostik beim Übergang in den berufsbildenden Bereich.

Dass gerade in Bezug auf die Sekundarstufe ein enormer sprachdiagnostischer Bedarf besteht, zeigt sich am Vergleich der Ergebnisse von IGLU und PISA: bei den 15-Jährigen ist die Spreizung des Lesekompetenz beträchtlich größer als am Ende der Grundschule.

(2) Nicht durchweg ist in den bereits laufenden Initiativen die Zielsetzung vertreten, mit dem Einsatz der Instrumente eine Qualifizierung des pädagogischen Personals vorzusehen. Diese ist aber notwendig, um zum einen die angemessene Durchführung der Verfahren und Interpretation der Ergebnisse zu sichern, zum anderen die an den Ergebnissen anknüpfende Förderung zu gewährleisten. Es besteht also ein Bedarf an Ergänzung laufender Initiativen um Ver-

fahren der Sensibilisierung und Qualifizierung des pädagogischen Personals, sowohl im Elementarbereich als auch in der Schule. Des Weiteren besteht ein Bedarf an Qualifizierung des pädagogischen Personals für Beratungstätigkeiten. Solche Beratungskompetenz ist aber eine Voraussetzung dafür, bei der Sprachförderung mit anderen Instanzen - nicht zuletzt: mit Eltern - zusammenarbeiten zu können.

(3) Weiterer Entwicklungsbedarf besteht im Hinblick auf die Zweisprachigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund; sie sollte in den Diagnoseverfahren berücksichtigt werden. Die laufenden Initiativen konzentrieren sich ganz überwiegend auf die deutsche Sprache. Sie sind also in Bezug auf die Möglichkeiten einer Einbeziehung der Herkunftssprachen ergänzungsbedürftig. Im Idealfalle geht es dabei um Verfahren, in denen beide Sprachen vergleichend diagnostiziert werden. Daneben aber sind Instrumente hilfreich, die es zumindest erlauben, Zweisprachigkeit bei der Interpretation von Ergebnissen zu berücksichtigen (z.B. zusätzliche Einschätzungen durch pädagogische Fachkräfte mit entsprechendem sprachlichem Hintergrund oder Elternbefragungen). Die Entwicklung entsprechender Instrumente bzw. von Verfahren der Qualifikation des Personals für ihren Einsatz sollte Teil der Projekte in diesem Modul sein.

(4) Es wird ferner vorgeschlagen, in die Entwicklungen im Kontext dieser Handlungslinie auch jene Initiativen einzubeziehen, die sich - bislang hiervon abgekoppelt - auf europäischer Ebene dem Problem der Ermittlung und Dokumentation von sprachlichen Leistungen in mehrsprachigen Konstellationen zuwenden. Dabei handelt es sich zum einen um den „Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen“ (Europarat 2001), zum anderen um die in verschiedenen Bundesländern für verschiedene Schulstufen entwickelten „Sprachenportfolio“ (vgl. die Materialübersicht unter <http://www.schule.bremen.de/sprachen/portfolio.html>). Beide Initiativen bieten gute Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der bisherigen Ansätze der Bewertung sprachlicher Leistungen, die sich verknüpfen lassen mit den Entwicklungen von kompetenzbezogenen Bildungsstandards. Sprachliche Leistung wird in beiden Initiativen im Sinne der hier empfohlenen Konzeption auf die sprachliche Gesamtkompetenz bezogen; Zweisprachigkeit kann daher sowohl als individuelle Bildungsvoraussetzung als auch als Bildungsziel berücksichtigt werden. Der „Europäische Referenzrahmen“ bietet ein Modell für die Entwicklung von Standards für sprachliche Bildung. Mit dem Konzept „Portfolio“ ist darüber hinaus ein weiter auszugestaltender Anfang dafür gemacht, sprachliche Fähigkeiten und Leistungen, die sich über eine Bildungsbiographie hinweg entwickeln, zu dokumentieren, wobei hier sogar eine internationale Anerkennung denkbar wäre.

Während die Instrumentenentwicklung selbst auf überregionaler und institutionenübergreifender Ebene angesiedelt sein kann, sind für die Qualitätskontrolle und Qualifikation des Personals kontinuierliche Kooperationen mit Einzelinstitutionen notwendig. Hierbei liegt das Hauptaugenmerk darauf, in mittel- bis langfristigen Überprüfungen, unter Berücksichtigung der jeweils vor Ort gegebenen Einsatzbedingungen, die Effekte des Einsatzes der Instrumente und der vorgeschlagenen Begleitmaßnahmen zu ermitteln. Durch die beteiligten Einzelinstitutionen kann auch der sozialräumliche Ansatz realisiert werden, der oben als Grundprinzip der Maßnahmen in dieser Handlungslinie vorgeschlagen wurde. Die zu entwickelnden Ansätze beziehen sich einerseits darauf, die Familien der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die diagnostischen Prozesse und die Realisierung der auf ihnen beruhenden Förderkonzepte einzubeziehen, insbesondere die Ergebnisse der Prozesse zu kommunizieren und Beratungen über Förderung gemeinsam anzustellen. Vorbilder hierfür liefern die individuellen Förderpläne, die z.B. in schwedischen und finnischen Schulen üblich sind. Zum anderen geht es um die Einbeziehung der Angebote, die sich im Umfeld einer beteiligten Instituti-

on finden, in die Förderkonzeptionen. Dies hat zum Ziel, die Gelegenheitsstrukturen zu verbessern, die den Kindern oder Jugendlichen für die Entwicklung ihrer sprachlichen Fähigkeiten zur Verfügung stehen.

## **Modul 2: Sprachförderung in jedem Fach**

Sowohl die Ergebnisse der interkulturellen Bildungsforschung als auch die der international vergleichenden Schulleistungsforschung, die in Teil I dieses Gutachtens vorgestellt wurden, deuten auf die zentrale Rolle hin, die dem Problem „Sprache der Schule“ dabei zukommt, Bildungschancen zu erhöhen. Die vorliegenden Forschungsergebnisse deuten zugleich darauf hin, dass der Nachholbedarf, den das deutsche Schulsystem vorzuweisen hat, gerade in dieser Hinsicht besonders hoch ist. Die Desiderate betreffen sowohl den vorschulischen Bereich als auch den Unterricht im allgemeinbildenden Schulwesen und den berufsschulischen Unterricht. In anderen europäischen Staaten, die ebenfalls eine große Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ihre Schulsysteme integrieren mussten - etwa Schweden oder England - hat sich eine nachhaltiger verankerte Tradition entwickelt als in Deutschland, Mehrsprachigkeit als allgemeine Bildungsvoraussetzung und als Ressource für das sprachliche Lernen und das Lernen überhaupt anzuerkennen (vgl. Beiträge in Bourne/Reid Hrsg. 2003). Dies wirkt sich positiv auf den potenziellen Erfolg des (nicht nur sprachlichen) Lernens aus, zumal dieser entscheidend von einem förderlichen Lernklima - einer motivierenden, die Fähigkeiten der Lernenden wertschätzenden Grundhaltung und einem sprachsensiblen Unterricht - abhängt (vgl. hierzu auch die allgemeinen Ausführungen zur Frage der Motivation im Gutachten zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“).

Die vorstehenden Analysen zur Handlungslinie 1 machen deutlich, dass die sprachliche Heterogenität von Lerngruppen und die Entwicklung von Ansätzen zur Sprachförderung in jedem Unterricht in den bislang existierenden Innovationsprogrammen nicht explizit aufgegriffen worden ist. Daher schlagen wir vor, dass zu diesem Problembereich ein Modul in der BLK-Initiative zur Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eingerichtet wird. Die Aktivitäten in diesem Modul können für die naturwissenschaftlichen Fächer in der oben schon angedeuteten Weise mit einem eventuellen Folgeprogramm zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ verknüpft werden. Anschlussmöglichkeiten bestehen auch zum Programm „Demokratie lernen und leben“. Weitere Anknüpfungspunkte bestehen wahrscheinlich zu einer eventuellen Initiative zur Leseförderung, die zurzeit in der BLK beraten wird, und in anderen laufenden Programmen.

Im Rahmen des hier vorgeschlagenen Programms sollte die Planung und Vernetzung sowie die Evaluation der sprachbezogenen Einzelmaßnahmen stattfinden, damit eine Chance gegeben ist, Entwicklungen systematisch zu initiieren und nicht nur eklektisch an andere laufende Programme anzuhängen. Wo dies möglich ist, empfiehlt sich eine experimentelle Anlage einzelner Projekte mit der Perspektive einer längerfristigen Beobachtung der Wirksamkeit des Vorgehens (longitudinale Studien, auch mit bildungsbiographischem Akzent).

Die Entwicklungen im Rahmen dieses Moduls umschließen die Förderung des Deutschen als Sprache der Schule ebenso sowie die Förderung der individuellen Zweisprachigkeit bzw. der sozialen Mehrsprachigkeit. Aus Sicht des Gutachterteams - gestützt auf die vorliegenden einschlägigen Forschungsergebnisse - besteht kein Konkurrenzverhältnis zwischen der Förderung des Deutschen und der Förderung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit, sondern es ist davon auszugehen, dass die Entfaltung der sprachlichen Gesamtkompetenzen einen erfolgver-

sprechenden Weg zur Erhöhung der Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem darstellt. Die konkreten Entwicklungen in diesem Modul sollten daher der Leitlinie folgen, so weit wie möglich Synergieeffekte zwischen der Förderung des Deutschen und der Förderung der Zweisprachigkeit zu erzielen. Einzubeziehen sind daher der Unterricht in den Herkunftssprachen sowie der fremdsprachliche Unterricht.

Möglichkeiten der Realisierung von konkreten Vorhaben im Rahmen dieses Moduls sind in den oben genannten Vorschlägen zur Erweiterung eines Folgeprogramms zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ bereits beispielhaft vorgestellt worden. Eine weitere Realisierungsmöglichkeit besteht darin, Methoden der Einbeziehung von Mehrsprachigkeit in jeden Unterricht, der in deutscher Sprache abgehalten wird, zu adaptieren, die z.B. in England im Ansatz „Language across the curriculum“ erfolgreich eingesetzt werden (vgl. Bourne 2003).

Solche Maßnahmen müssen behutsam an den Unterrichtsroutinen ansetzen, die Lehrkräfte mitbringen, und sie müssen an die situativen Bedingungen in einer Schule anpassbar sein. Zudem sollten die Entwicklungen im Rahmen einer gemeinsamen Vision von sprachlicher Förderung liegen. Zu den Aktivitäten im Rahmen der entsprechenden Projekte gehören daher unbedingt die Qualifizierung und Fortbildung der beteiligten Lehrerteams. Hierbei können gewohnte und eingeschliffene Routinen bewusst gemacht und unter der Frage neu überdacht werden, in welcher Hinsicht sie - wenn auch ungewollt - für das sprachliche Lernen nicht zuträglich sind. Eingedenk des bevorstehenden Generationenwechsels unter den Lehrkräften ist es besonders wichtig, Strategien der Weitergabe von Erfahrungen in den Blick zu nehmen. Die Möglichkeit, an Praxisvorbildern anzuknüpfen, in denen erfolgreich gearbeitet wird, kann die Motivation zur Mitwirkung und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten erhöhen.

Auch die Projekte in diesem Modul sollten, soweit das vor Ort möglich ist, sozialräumlich konzipiert sein, also Partnerschaften mit außerschulischen Einrichtungen sowie Eltern einbeziehen.

### **Modul 3: Entwicklung von flexiblen, an der konkreten Zusammensetzung der Gruppen in einer Region bzw. Institution und an deren jeweiligen Handlungsbedingungen ansetzenden Konzepten der sprachlichen Bildung und Förderung im Deutschen, in den Herkunftssprachen und in den Fremdsprachen**

Wie in Kapitel I.3 ausgeführt, sind in anderen Regionen der Welt - insbesondere den USA, Kanada und Australien - Unterrichtsmodelle zur Förderung der Zweisprachigkeit in der Majoritätssprache und den Minoritätssprachen entwickelt und in ihrer Leistungsfähigkeit überprüft worden; in Deutschland ist dies bislang nur in Ansätzen der Fall gewesen. Die in den anderen Staaten entwickelten Modelle sind nicht ohne weiteres auf Deutschland übertragbar, da hier in anderen Traditionen gearbeitet wird und die Konstellationen der Zuwanderung sich von denen anderswo unterscheiden. Ein wesentlicher Unterschied ist der in Kapitel I.2 dargestellte „turnover“ der Migration hier, der immer wieder neue Integrationsleistungen erfordert.

Die wenigen in Deutschland vorliegenden Ansätze zur Förderung der Zweisprachigkeit sind Modelle der bilingualen Erziehung. Sie sind also auf eine Schülerschaft gerichtet, die zwei, aber nicht mehr Sprachen in den Unterricht mitbringt. Angesichts der hochgradigen Heterogenität der Bevölkerungskonstellationen aber, die im großen Teil der Zuwanderungsregionen in Deutschland vorfindlich ist, ist es notwendig, auch andere organisatorische und inhaltliche Lösungen zu finden. Die im Modul 3 angesiedelten Projekte sollen zum Ziel haben, mög-

lichst flexible, auf die jeweilige Gruppenzusammensetzung vor Ort eingestellte Modelle der Förderung des Deutschen unter Einbeziehung der Herkunftssprachen und im Verlauf der Bildungsbiographie auch des fremdsprachlichen Unterrichts zu entwickeln. Dabei kann insbesondere an den vorfindlichen bilingual arbeitenden Modellen angeknüpft werden; eine Aufgabe hier wäre es, Modalitäten zu finden, mit denen auch andere Herkunftssprachen, die in der Gruppe oder Schule vorhanden sind, in die Sprachförderung integriert werden können.

An den Entwicklungen zu diesem Modul sollten der Elementarbereich ebenso beteiligt sein wie der Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf. Für den Elementarbereich liegen Erfahrungen vor, die aufgegriffen werden können.

Bei den Entwicklungen zu diesem Modul bietet es sich an, Vorbilder einzubeziehen, die in skandinavischen Staaten vorhanden sind. Hier liegen Konzepte der integrierten Förderung der Majoritätssprachen und der Zweisprachigkeit vor, in denen vor allem die Unterschiede zwischen dicht besiedelten und ländlichen Regionen berücksichtigen werden mussten, die in skandinavischen Staaten noch ausgeprägter sind als in Deutschland. Zu diesen Konzepten gehört daher hohe schulorganisatorische und didaktische Flexibilität. Ferner wird von technischen Möglichkeiten, insbesondere elektronischen Informations- und Kommunikationsmitteln Gebrauch gemacht. Darüber hinaus sind elaborierte Strategien einer sozialräumlichen Vernetzung von Modellen erprobt worden. Alle diese Ansätze lohnen, auf ihre Übertragbarkeit in die Bundesrepublik Deutschland hin überprüft zu werden.

Die an der Handlungslinie 2 beteiligten Einheiten sollen bei der Entwicklung und Anwendung von Instrumenten zur Kontrolle ihrer Erfolge und zur Entwicklung von Transferstrategien auch von der Expertengruppe betreut werden, die für die nachfolgend vorgestellte Handlungslinie 3 des Programms zuständig ist. Die Unterstützung der Pilotenrichtungen bei der Umsetzung dieser regulativen Ideen gehört zu den Aufgaben des Programmträgers bzw. Trägerverbands für die Handlungslinie 2.

### **3.3. Handlungslinie 3: Grundlagen für ein Qualitätsmanagement**

In der interkulturellen Bildungsforschung und der schulorientierten Zweitspracherwerbsforschung haben sich auch für den Umgang mit der Sprachförderung immer wieder die allgemeinen Erkenntnisse der school-effectiveness-Forschung bestätigt: Der Erfolg von Programmen ist eng an die jeweiligen Implementationsbedingungen gekoppelt. Daher wird vorgeschlagen, für das Thema Evaluation und Qualitätsmanagement eine eigene Handlungslinie auszuweisen. Gerade im Hinblick auf die Effektivität von Sprachförderung liegen bislang wenig valide Erkenntnisse in der Bundesrepublik vor. In einem BLK-Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erscheint es daher sinnvoll, die Effekte der Teilprogramme auf die jeweiligen lokalen und regionalen Voraussetzungen und Implementationsbedingungen zurückzuführen, um auf diese Weise gesicherte Aussagen zu den Bedingungen des Erfolgs oder auch Misserfolgs von Maßnahmen zu gewinnen.

**Handlungslinie 3 des vorgeschlagenen Innovationsprogramms kann durch die Beauftragung eines Trägers oder Trägerverbunds realisiert werden, dem die Aufgabe obliegt, Instrumente zu entwickeln und ihren Einsatz zu evaluieren, die für ein Qualitätsmonitoring für Maßnahmen mit dem Ziel der sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund geeignet sind. Die Aktivitäten des Trägers bzw. Trägerverbunds, insbesondere die entwickelten Instrumente, sollen der Vorbereitung einer Infrastruktur dienen, die auf längere Sicht zur Verfügung stehen müsste, um Evaluationen und Qualitätsmanagement auf der Ebene von Einzelinstitutionen effektiv und kostengünstig durchführen zu können.**

Bekanntermaßen lassen sich auf der Ebene des Systemmonitoring keine Grundlagen für das Qualitätsmanagement der Einzelinstitutionen gewinnen. Sie ergeben aber sehr wohl Erwartungswerte, die den Hintergrund für das auf Einzelinstitutionen bezogene Qualitätsmonitoring liefern könnten. In der hier vorgeschlagenen Handlungslinie wird es um die Verknüpfung der Informationsquellen sowie die Entwicklung von Verfahren gehen, die den Bedürfnissen einzelner Einrichtungen gerecht werden. Zusammzuführen sind beim Programmträger bzw. im Trägerverbund allgemeine Kompetenzen der Entwicklung und Implementation von Instrumenten für das Qualitätsmanagement und spezifische Kompetenzen aus dem Feld der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Auch in dieser Handlungslinie ist es empfehlenswert, an bereits laufenden oder geplanten Maßnahmen anzusetzen, um auf diese Weise ein über systematische Evaluation angereichertes Wissen in Fragen der Steuerung von Fördermaßnahmen zu erhalten. Für Institutionen (etwa das DIPF und ggf. Einrichtungen auf Länderebene), die an der Realisierung dieser Handlungslinie beteiligt sein sollten, kann es von Interesse sein, ihre Ansätze im Rahmen eines Innovationsprogramms mit inhaltlich spezifischer Zielsetzung zu erproben und zu überprüfen. Zu den Aufgaben im Rahmen dieser Handlungslinie sollte auch die Prüfung der Frage gehören, wie viel spezifische Evaluation im Feld der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nötig wäre und wie viel tatsächlich im Rahmen allgemeiner Ansätze zum Qualitätsmanagement möglich ist.

### **3.3.1 Ein Beispiel zur Illustration: CITO (Niederlande)**

In der Bundesrepublik Deutschland gibt es noch keine ausgeprägte Evaluationstradition in diesem Sinne; allerdings deutet sich in der Folge von PISA und IGLU in diesem Bereich eine größere Offenheit für die Entwicklung entsprechender Ansätze an. Es empfiehlt sich daher auch im Rahmen der Handlungslinie 3, Erfahrungen aufzugreifen, die in anderen Staaten gewonnen wurden. Speziell für das Feld der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist zum Beispiel ein Blick auf die Niederlande hilfreich. Eine bloße Übertragung der dort vorfindlichen Erfahrungen wäre weder möglich noch sinnvoll; die folgenden Ausführungen dienen daher nur der Illustration der Überlegungen, die das Gutachtertteam mit dem Vorschlag für eine Handlungslinie 3 verbindet.

In den Niederlanden bietet die nationale Testagentur CITO (<http://www.citogroep.nl>) nicht nur schülerbezogene Testverfahren vom Vorschul- bis ins Erwachsenenalter an, sondern darüber hinaus Hilfestellung und Unterstützung in allen möglichen Evaluationsfragen. Dieses Angebot richtet sich nicht nur an die Schulen selbst, sondern auch an übergeordnete Institutionen wie die Schulaufsicht und Schulverwaltung. Speziell für den Bereich der sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden zahlreiche Tests

zu verschiedenen Bereichen der schulsprachlichen Entwicklung (Lesen, Sprechen, Schreiben) angeboten. Sie sind im Internet zugänglich („ToetsNet®“) oder in Papierform von den Schulen bestellbar. Ein allgemeiner Lesetest zum Niederländischen ist beispielsweise in zwei Versionen erhältlich: eine für einsprachig niederländisch aufwachsende Schülerinnen und Schüler, eine für zweisprachig aufwachsende Schülerinnen und Schüler („NT2cat“). Weiterhin bietet CITO neben den spezifisch auf die Lernbedingungen Zweisprachiger bezogenen Instrumenten auch Tests an, die auf die Sprachen der großen Gruppen von Einwanderern in den Niederlanden, vor allem Arabisch und Türkisch, gerichtet sind (z. B. „turcat“, eine Sammlung von 200 kurzen Texten mit Testaufgaben zum Leseverständnis). Des Weiteren gibt es Instrumente, die auf die friesische Minderheit zielen, und solche, die die weltweit größten Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch einbeziehen. Auch bietet CITO Material für die Unterstützung der sozialräumlichen Vernetzung der Schulen. So ist z.B. Informationsmaterial für die Eltern zur niederländischen Grundschule („basisonderwijs“) in arabischer und türkischer Sprache verfügbar.

Der Begriff „Test“ wird vom CITO weit ausgelegt. Entwickelt wurden zumeist Instrumente, die auf die Bedürfnisse der schulischen Praxis eingehen. Sie erschöpfen sich nicht darin, einen Lern“stand“ festzustellen, sondern enthalten Vorschläge für die Einbettung in Förderkontexte. Es geht also um eine Begleitung der Lehrbemühungen einzelner Lehrerinnen und Lehrer oder Schulen und darüber hinaus um die Ermöglichung von Selbstevaluation im Sinne eines „monitoring system“. Das CITO bietet auch externe Auswertung und Beratung an – so die Erstellung von Schulprofilen im regionalen Vergleich. Viele Instrumente sind aber so aufgebaut, dass sie einen direkten Einsatz an der einzelnen Schule bzw. durch die individuelle Lehrperson erlauben. Das gilt z.B. für Verfahren, mit denen Eingangsbedingungen und -kenntnisse festgestellt werden; an diese wird am Ende eines Schuljahres ein „Ausgangstest“ angeschlossen, durch den der Nutzen und Erfolg von Maßnahmen an der Entwicklung der Leistungen ablesbar wird. In besonderer Weise kleinschrittig und „dicht“ angelegt sind Materialien für die Drei- bis Sechsjährigen, die von den Lehrkräften bis hin zu einer monatsweisen Abstufung eingesetzt werden können; und auf diese Weise wird zugleich die diagnostische Kompetenz der beteiligten Lehrkräfte erhöht.

Die Arbeit des CITO ist nicht nur von den Bedingungen der Praxis her motiviert, sondern zugleich forschungsorientiert; dazu wird ein eigenes Zentrum unterhalten (POK), das sich in letzter Zeit in besonderer Weise um die Untersuchung von computergestützten Testverfahren sowie Methoden der Selbstevaluation von Schule und Unterricht bemüht hat. Von dort aus bietet das CITO auch die Institutionenberatung an (consultancy, policy analysis, educational innovation, benchmarking, product development, competence assessments/trainings, logistics, certification).

### **3.3.2. Prinzipien und Module**

Die Handlungslinie 3 sollte nicht als isolierte Einheit, sondern als Querstruktur zu den beiden anderen Handlungslinien angelegt sein. Hauptziel ist es, das Wissen über die Gelingens- oder auch Misslingensbedingungen für Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erhöhen und für die Vorbereitung einer Infrastruktur nützlich zu machen, die ein besseres Qualitätsmanagement für die Einzelrichtungen im Elementarbereich, der Schule oder dem außerschulischen Bildungsbereich ermöglicht. Die Prinzipien der Handlungslinie 3 sind daher analog zu denen der beiden anderen Handlungslinien zu gestalten; sie werden hier noch einmal zusammengefasst:

- (1) Aufgreifen vorhandener Erfahrungen.

- (2) Nutzen bereits eingesetzter Ressourcen und regionale Vernetzung.
- (3) Institutionenentwicklung und Qualifikation des vorhandenen Personals.
- (4) Aufgreifen überregionaler und internationaler Anregungen.
- (5) Ergebnis- und Transferorientierung.
- (6) Qualitätssicherung.

Aus der Sicht der Evaluationsforschung wäre als ein weiterer spezifischer Gesichtspunkt hinzuzufügen

- (7) Vermittlung zwischen externer und interner Evaluation.

Inhaltsbereiche eines BLK-Programms für die Handlungslinie 3 könnten somit sein:

**Modul 1: Zusammenführung von Evaluationsergebnissen zum frühen Fremdsprachenlernen und Weiterentwicklung der Instrumente im Hinblick auf Gesamtkonzepte sprachlicher Bildung**

Empfehlenswert ist ein Anknüpfen an frühe Programme der 1970er Jahre, an zweisprachige Modelle in Sprachkontaktregionen (z.B. deutsch-französisch im Saarland, deutsch-dänisch in Schleswig-Holstein, deutsch-sorbisch in Sachsen und Brandenburg), an neuere Evaluationen zum Englischen in der Grundschule (z.B. Hamburg) sowie an explizit bilinguale Schulversuche in der Primarstufe (z.B. Bayern, Berlin, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen).

**Modul 2: Zusammenführen von Erfahrungen und Erkenntnissen aus internen Evaluationen zur Wirksamkeit sprachlicher Bildung in allen Formen und Stufen des Bildungssystems und Weiterentwicklung der eingesetzten Instrumente**

Empfehlenswert ist eine Bestandsaufnahme entsprechender Initiativen in verschiedenen Bundesländern und die Prüfung ihrer Erfolgsbedingungen und Erfolge sowie daran anknüpfend die Entwicklung von Manualen für die Planung und Durchführung interner Evaluationen von Maßnahmen zur sprachlichen Bildung und Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund.

**Modul 3: Effektivierung sprachlicher Bildung und Förderung im Rahmen der Profil- bzw. Programmentwicklung von Institutionen**

Aufgegriffen werden könnten hier z.B. Erfahrungen aus der Schweiz, die im Rahmen des Projekts „QUIMS - Qualität in multikulturellen Schulen“ gewonnen wurden. Erarbeitet wurden dort Instrumente für die Entwicklung, Implementation und Evaluation von Schulprofilen bzw. Schulprogrammen für Schulen mit sprachlich und kulturell heterogener Schülerschaft; enthalten sind ebenfalls Vorschläge für die sozialräumliche Vernetzung der Maßnahmen, insbesondere die Einbeziehung der Eltern und des regional vorhandenen außerschulischen Bildungsangebots. Die bereits vorliegenden Ansätze sollten auf ihre Übertragbarkeit in den deutschen Kontext geprüft werden. Sie müssten ergänzt werden um Ansätze für den Elementarbereich und für das Feld des Übergangs von der Schule in den Beruf.

**Modul 4: Zusammenführen von Erfahrungen und Erkenntnissen aus der Entwicklung von neuen Evaluationsmaterialien und -instrumenten**

Ziel der Aktivitäten in diesem Modul sollte die Verständigung über Qualitätskriterien und Qualitätsanforderungen an Evaluationen sowie die eventuelle Konzeption einer Evaluations-Service-Agentur für die Bundesrepublik Deutschland sein, wobei die spezifischen Bedingungen der föderalen Struktur des Bildungswesens zu berücksichtigen sind. Dabei ist die Kooperation von Institutionen, die für verschiedene Sektoren des Bildungswesens entsprechende Expertise aufzubauen beginnen, anzustreben.

#### **4. Maßnahmen zur Steigerung der Akzeptanz und Wertschätzung von sprachlicher und kultureller Vielfalt innerhalb und außerhalb des Bildungssystems**

Der Erfolg von Maßnahmen zur Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem kann nicht allein durch die Bildungsinstitutionen selbst gesichert werden, sondern hängt darüber hinaus von der Unterstützung ab, die die betroffenen Kinder und Jugendlichen durch ein positives gesellschaftliches Klima, durch Akzeptanz und Wertschätzung ihrer mitgebrachten und geförderten sprachlichen Fähigkeiten und kulturellen Erfahrungen erhalten. Die Veränderung des öffentlichen Klimas entzieht sich weitgehend der Einflussnahme durch den Bildungsbereich. Das hier vorgeschlagene Programm sollte sich daher auf die in den Institutionen zu gestaltenden und auf die sie flankierenden Maßnahmen konzentrieren, wie sie oben für die drei Handlungslinien vorgeschlagen wurden. Des ungeachtet sollte es zu den Aufgaben des Programms gehören, Phantasien und Aktivitäten anzuregen, mit denen die öffentliche Akzeptanz und Wertschätzung von sprachlicher und kultureller Vielfalt gestärkt werden. Ein Beispiel hierfür liefern die positiven Erfahrungen, die mit dem „Europäischen Jahr der Sprachen 2001“ national und international gewonnen wurden.

Die Einbeziehung entsprechender Maßnahmen in das Programm ist nicht zuletzt sinnvoll, weil es möglicherweise auch hilfreich für die beteiligten Einzelinstitutionen sein wird, wenn ihre anspruchsvolle Innovationsaufgabe öffentlich unterstützt wird; dies kann es ihnen erleichtern, die Vorhaben selbstbewusst und überzeugt von Sinn und Ziel anzugehen. Dabei sollten die Einzelinstitutionen von den Programmträgern bzw. koordinierenden Gremien nach Kräften beraten und betreut werden. Anregungen hierfür könnten sein, dass die Beteiligten in allen Handlungslinien

- ermutigt und dabei unterstützt werden, ihre Vorhaben und später deren Ergebnisse auch öffentlich bekannt zu machen, sei es durch die Präsentation innerhalb einer Einrichtung, sei es durch lokale oder überregionale Öffentlichkeitsarbeit. Dabei kann es durchaus sinnvoll und motivierend sein, „Prämierungen“ für erfolgreiche Initiativen auszuloben - etwa durch die Initiierung von Wettbewerben;
- ihr Vorgehen in eine langfristige Entwicklungsperspektive einbinden, also eine Vision entwickeln, die möglicherweise jenseits des unmittelbar Erreichbaren liegt, aber eine weitreichende Planung ermöglicht, Stationen auf dem Weg zum Ziel abzustecken hilft und Ausdauer positiv würdigt;
- die Kooperation mit anderen gesellschaftlichen Instanzen, die gleichfalls an der Erhöhung der Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland interessiert sind, suchen und intensivieren. Zu denken ist hier nicht zuletzt an die Zusammenarbeit mit Hochschulen oder mit Betrieben. Es sollte das Interesse gefördert werden, sich durch positive Erfahrungen inspirieren zu lassen, die in

anderen gesellschaftlichen Feldern dabei gewonnen werden, mit der Heterogenität der Menschen friedlich, konstruktiv und zum allseitigen Nutzen umzugehen - beispielsweise mit den Konzepten zum Bereich „Management of Diversity“, die in vielen Großbetrieben bereits praktiziert werden.

## 5. Organisationsmodell

### 5.1. Grundzüge des Organisationsvorschlags

Das Gutachterteam beschränkt sich bei dem folgenden Vorschlag für ein Organisationsmodell auf Empfehlungen, die einer weiteren Klärung der Rahmenbedingungen bedürfen. Die Mitwirkung von Expertinnen und Experten mit administrativer Erfahrung aus verschiedenen Bundesländern an der Ausarbeitung und Diskussion des Gutachtens erwies sich als ausgesprochen hilfreich. In den folgenden Vorschlag sind die uns auf diesem Wege zugänglich gewordenen Erfahrungen eingegangen. Es ist der Versuch unternommen worden, die Anregungen auf die spezifischen Anforderungen eines Innovationsprogramms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wie sie sich aus Sicht des Gutachterteams darstellen, zu übersetzen. Die folgenden Konkretisierungen dienen der Veranschaulichung eines möglichen Organisationsmodells.

Das Ziel des Programms ist die nachhaltige Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Im Programm sollen dafür Voraussetzungen verbessert, Wege entwickelt und erprobt, ihre Wirkung geprüft und ihre Übertragbarkeit gesichert werden. Als durchgängige Prinzipien der Organisation sollen gelten:

- Das Programm soll auf vorhandene Erfahrungen, Kompetenzen und Ressourcen aufbauen, über die für jede Einzelmaßnahme eine Bestandsaufnahme benötigt wird.
- Qualitätskontrolle, Transparenz der Maßnahmen und Strategien der Übertragbarkeit sollen von Anfang an in jedem Einzelvorhaben berücksichtigt werden.
- Vernetzung, wechselseitige Information und Erfahrungsgewinn in dafür geeigneten anderen europäischen Bildungssystemen sind wichtige Dimensionen des Gesamtvorhabens.
- Im Zusammenhang mit jeder Einzelmaßnahme wird die Qualifizierung des beteiligten Personals geleistet.
- Einzelmaßnahmen werden sozialräumlich angelegt, beziehen mithin das Umfeld der Maßnahme selbst ein, stiften und pflegen Partnerschaften und streben institutionenübergreifende Zusammenarbeit an. Dies schließt die Zusammenarbeit mit den Zugewanderten (Migrantenorganisationen und -communities) und mit Eltern ein.
- Wissenschaftliche Begleitung, Evaluation und Forschung sollen das Gesamtprogramm flankieren. Dabei ist eine interdisziplinäre Kooperation zu gewährleisten.

Die im vorangegangenen Kapitel dargestellten Handlungslinien knüpfen an laufenden Programmen oder Projekten an und intendieren, die dort vorhandene Expertise zu nutzen. Sie fügen aber gleichzeitig spezifische Kompetenzen, die im Feld der interkulturellen Pädagogik in Forschung und Praxis vorhanden sind, hinzu und bündeln sie. Beabsichtigt ist, langfristige Kooperationen anzubahnen; daher sollen die in Handlungslinie 2 ("Innovative Entwicklungen für die Praxis") umgesetzten Vorschläge prinzipiell die Entwicklung der beteiligten

Institutionen mit berücksichtigen. Das Gutachterteam empfiehlt, hier die positiven operativen Erfahrungen aufzugreifen und weiterzuentwickeln, die im Programm zur “Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts” (SINUS) gewonnen wurden. Es wird vorgeschlagen, mindestens eine(n) Hauptverantwortliche(n) für die Betreuung des genannten Programms in das Steuerungsgremium und den wissenschaftlichen Beirat für das hiermit vorgeschlagene Programm einzubeziehen.

Angeregt wird des Weiteren, dass die an dem Programm zur Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Beteiligten durch Ausschreibung ermittelt werden, und zwar in jeder der vorgeschlagenen Handlungslinien. Vorschläge für teilnehmende Institutionen aus dem Elementarbereich bzw. dem Bereich außerschulischer Bildungsangebote und teilnehmende Schulen sollten in den Ländern und zwischen den Trägern abgestimmt werden. Bei der Auswahl für das Programm sollte darauf geachtet werden,

- dass regionale Zusammenarbeit gewährleistet werden kann,
- dass Schulaufsichten bzw. die analogen Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie die erreichbaren Institutionen der Aus- oder Fortbildung pädagogischen Personals von Anfang an einbezogen werden.

Im Rahmen der weiteren Planungen ist zu klären, welche Instanzen im Einzelnen zu beteiligen sind.

Für die Auswahl teilnehmender Institutionen sollte maßgeblich sein, dass eine Maßnahme möglichst breit von den in der jeweiligen Institution Tätigen getragen wird.

Für die formale Steuerung des Gesamtvorhabens wäre eine Organisationsstruktur wünschenswert, die sich an der bewährten Struktur des Programms zur “Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts” (SINUS) orientiert, aber im Hinblick auf die spezifischen Erfordernisse eines Programms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund angepasst bzw. ergänzt ist. Vorgeschlagen wird folgende Grundstruktur:

- Lenkungsausschuss
- Zentrale Koordinierungsstelle
- Koordinierungsausschuss bzw. Programmträger oder -trägerverbund für jede Handlungslinie
- Pilotenrichtungen in Handlungslinie 2
- Wissenschaftlicher Beirat.

## **5.2. Lenkungsausschuss**

Dem Lenkungsausschuss als zentralem Steuerungsgremium des Programms soll die Aufgabe der Beratung und Beschlussfassung über die konkreten Programmaktivitäten obliegen. Er sollte an der Auswahl von Mitgliedern des Koordinationsgremiums in Handlungslinie 1

sowie von Programmträgern in den Handlungslinien 2 und 3 mitwirken, für die Prüfung der regelmäßigen fachlichen Auswertung und ordnungsgemäßen finanziellen Abwicklungen zuständig sein sowie die regelmäßige Berichterstattung über die Fortschritte des Gesamtprogramms an die BLK übernehmen.

Vorgeschlagen wird, den Lenkungsausschuss analog zu dem im Programm "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" eingesetzten Ausschuss zusammenzusetzen. Laut Gutachten zu diesem Programm war die Zusammensetzung wie folgt:

- je 1 Vertreter(in) der beteiligten Länder
- 1 Vertreter(in) des Bundes
- 1 Vertreter(in) des wissenschaftlichen Beirats
- 1 Vertreter(in) der zentralen Koordinierungsstelle.

Der Ausschuss wäre im hier vorgeschlagenen Programm zu ergänzen um je eine(n) Vertreter(in) der drei vorgeschlagenen Handlungslinien.

Für das Programm "Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts" wurde vorgeschlagen, aus der Mitte des Lenkungsausschusses einen Arbeitsausschuss zu gründen, der als Beratungs- und Interventionsinstanz zwischen den nur ein- oder zweimal jährlich stattfindenden Sitzungen des Lenkungsausschusses dient. Dies erscheint auch im hier vorgeschlagenen Programm sinnvoll.

### **5.3. Zentrale Koordinierungsstelle**

Der zentralen Koordinierungsstelle sollen folgende Aufgaben übertragen werden:

- fachliche Koordination und Beratung der Aktivitäten in den drei vorgeschlagenen Handlungslinien sowie Anfertigung von Gesamtberichten über die Entwicklung des Innovationsprogramms,
- eventuell die Vergabe und Bewirtschaftung der zentralen Mittel nach den Vorgaben des Lenkungsausschusses sowie die Prüfung der Verwendungsnachweise,
- die zentralen Dienstleistungen, vor allem die Koordination aller Gremien, die gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit, die Einrichtung und Pflege einer gemeinsamen Informations- und Kommunikationsplattform sowie die Organisation und Durchführung von Tagungen

Die Koordinierungsstelle wird im Rahmen der Vorgaben des Lenkungsausschusses tätig sein. Sinnvoll wäre ihre Angliederung an den oder einen der Programmträger aus Handlungslinie 2.

### **5.4. Koordinierungsausschuss bzw. Programmträger oder -trägerverbund für jede Handlungslinie**

Die in den drei Handlungslinien vorgeschlagenen Aktivitäten erfordern einerseits wechselseitige Information, Zusammenarbeit und Vernetzung, die durch die zentrale Koordinierungsstelle und durch wechselseitige Beteiligung an den jeweiligen

Leitungsgremien gewährleistet werden sollte. Sie erfordern andererseits unterschiedlich komponierte Kompetenzen, und ihre Aktivitäten werden nicht unbedingt einem einheitlichen Zeitrhythmus folgen. Daher wird die Einrichtung eines je spezifischen Gremiums für jede Handlungslinie vorgeschlagen; Aufgaben und Zusammensetzungen der Gremien wurden in den Erläuterungen zu den Handlungslinien bereits vorgestellt. Zu gewährleisten sind ein regelmäßiger Austausch und die wechselseitige Unterstützung der an den Handlungslinien Beteiligten; daher sollten ihre Vertretungen auch in den Lenkungsausschuss eingebunden werden.

### **5.5. Piloteinrichtungen in Handlungslinie 2**

Es wird vorgeschlagen, sich bei der Gestaltung von Vorhaben der Handlungslinie 2 an den operativen Erfahrungen zu orientieren, die im Programm SINUS gewonnen wurden. Zu ergänzen sind hier Organisationsformen, die die sozialräumliche Vernetzung zwischen beteiligten Einrichtungen unterstützen. Zu klären ist des Weiteren, welche organisatorischen Vorkehrungen notwendig sind, um die Institutionen des Elementarbereichs sowie das Feld des Übergangs von der Schule in den Beruf in das Programm einbeziehen zu können.

Ungeachtet dieser Veränderungen im Detail sollte auch in diesem Programm die jeweils beteiligte Einrichtung als Kristallisationskern eines zu entwickelnden lokalen oder regionalen Verbunds fungieren. Sofern mehrere Piloteinrichtungen in einer Region beteiligt sind, sollten sie vernetzt werden und ihre Programme aufeinander abstimmen. Dabei sollte ein Hauptaugenmerk darauf liegen, Erfahrungen mit der Übertragbarkeit von Maßnahmen zu sammeln sowie eventuell institutionenübergreifende Ansätze der Qualitätssicherung zu erproben. Die Piloteinrichtungen in Handlungslinie 2 sollten auf die Unterstützung durch Aktivitäten, die in Handlungslinie 3 angesiedelt sind, unmittelbar zurückgreifen können.

### **5.6. Wissenschaftlicher Beirat**

Es wird empfohlen, einen wissenschaftlichen Beirat einzurichten, der nicht mehr als zehn Personen umfassen sollte. Dieser Beirat sollte die Aufgabe haben, den Lenkungsausschuss, die zentrale Koordinierungsstelle, die Gremien der drei Handlungslinien sowie ggf. die Piloteinrichtungen selbst zu beraten. Soweit dies möglich ist, sollte er Forschungsvorhaben von übergreifender und längerfristiger wissenschaftlicher Bedeutung anregen und die Beantragung ihrer Finanzierung durch Einrichtungen der Forschungsförderung unterstützen. Wenn dies nötig und vom Lenkungsausschuss gewünscht ist, sollte der wissenschaftliche Beirat auch mit der Durchführung von Supervisionsaufgaben betraut werden.

Angeichts der spezifischen Aufgabenstellung im Programm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und eingedenk des Umstands, dass hier reiche Erfahrungen mit erfolgreichen Konzepten aus anderen europäischen Ländern vorliegen, wird empfohlen, einschlägig qualifizierte Expertinnen und Experten aus diesen Ländern in so viele Gremien, wie dies möglich ist, einzubeziehen, zumindest aber in den Koordinierungsausschuss bzw. Programmträger(verbund) der drei Handlungslinien und in den wissenschaftlichen Beirat.

## Bibliografie

Alba, Richard (1996): How relevant is assimilation? In: IMIS-Beiträge, Heft 4, 41 - 71

Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)

Bade, Klaus J./Münz, Rainer (Hg., 2002): Migrationsreport 2002, Fakten - Analysen - Perspektiven. Frankfurt (Campus Verlag)

Baetens-Beardsmore, Hugo (1986): Bilingualism: Basic Principles. Clevedon (Multilingual Matters)

Baker, Colin (2001): Foundation of Bilingual Education and Bilingualism (= Bilingual Education and Bilingualism). Clevedon (Multilingual Matters, 1996, 3. Auflage 2001)

Baker, Colin/Pyrs-Jones, Sylvia (1998): Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Clevedon (Multilingual Matters)

Baumert, Jürgen et al. (Hg., 2003): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung), mpib-online: <http://www.mpib-berlin.de/mpg.de/pisa>

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg., 2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen (Leske + Budrich), 159 – 202

Beacca, Jean-Claude/Byram Michael (2002): Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education. Strasbourg (Council of Europe, Language Policy Division)

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (1999): Migrationsbericht 1999. Zu- und Abwanderung nach und aus Deutschland. Berlin (Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen/ Dezember 1999)

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002a): Daten und Fakten zur Ausländersituation (Mitteilungen der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen; Februar 2002)

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002b): 5. Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, August 2002; online: <http://www.integrationsbeauftragte.de/publikationen/lage5.pdf>

Bellenberg, Gabriele (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Eine empirische Untersuchung über Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Abschluss. Weinheim und München (Juventa)

- Berkemeier, Anne (1997): Kognitive Prozesse beim Zweitspracherwerb. Zweitalphabetisierung griechisch-deutsch-bilingualer Kinder im Deutschen. Frankfurt/Main (Lang)
- Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2001): Bärenstark. Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase. Berlin (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport)
- Berliner Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport (2001): Bärenstark hören und sprechen. Anregungen zur Sprachförderung sowie Erläuterungen zur Entwicklung und zu Störungen im Spracherwerb. Berlin (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport)
- Beuchling, Olaf (2003): Vom Bootsflüchtling zum Bundesbürger. Migration, Integration und schulischer Erfolg in einer vietnamesischen Exilgemeinschaft. Münster/New York (Waxmann, i.E.)
- Bialystok, Ellen/Hakuta, Kenji (1994): In other Words. The Science and Psychology of Second-Language Acquisition. New York (Basic Books)
- Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Materialien des Forum Bildung, Heft 11, Berlin 2001
- Birg, Herwig (2003): Dynamik der demographischen Alterung, Bevölkerungsschrumpfung und Zuwanderung in Deutschland. In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament 20 v. 12. Mai 2003, 6 – 17
- Boos-Nünning, Ursula/Gogolin, Ingrid (1988): Sprachdiagnose bei ausländischen Schulanfängern: Resultate der empirischen Prüfung eines ‚Sprachtests‘. In: Deutsch lernen Heft 3/4, 3-71
- Bos, Wilfried, u. a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/ New York (Waxmann)
- Bot, Kees de/Driessen, Geert/Jungbluth, Paul (1989): De effectiviteit van het onderwijs en eigen taal en cultuur. Prestaties van Marokkanse, Spaanse en Turkse leerlingen. Nijmegen (Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen/Instituut voor Toegepaste Taalkunde)
- Bot, Kees de/Driessen, Geert/Jungbluth, Paul (1991): An evaluation of migrant teaching in the Netherlands. In Jaspert, Koen/Kroo, Sjaak (Hg.): Ethnic minority languages and education. Amsterdam (Swets & Zeitlinger), 25-123
- Bourne, Jill (2003): Remedial or radical? Second language support for curriculum learning. In: Bourne, Jill/Reid, Euan (Hg.): Language Education. World Yearbook of Education 2003. London/ Sterling (Kogan Page), 21 - 34
- Bourne, Jill/Reid, Euan (2003, Hg.): Language Education. World Yearbook of Education 2003. London/ Sterling (Kogan Page)
- Büchel, Felix, C./Katharina Spieß/ Gert Wagner (1996): Bildungseffekte vorschulischer Kinderbetreuung - Eine repräsentative empirische Analyse auf der Grundlage des sozio-ökonomischen Panels. Diskussionspapiere aus der Fakultät für Sozialwissenschaft. Bochum (Universität Bochum, Mimeo)

Bühler-Otten, Sabine/Ursula Neumann/Lutz Reuter (2000): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhardt (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen ( Leske + Budrich), 279-319

Bulmahn, Edelgard/Karin Wolff/Eckhard Klieme (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2001): Demographische Lage 2001, BiB online: <http://www.bib-demographie.de/demolage2001/demolage2001.htm>

Bundesministerium des Inneren (Hg., 2001): Zuwanderung gestalten. Integration fördern. Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“. Berlin

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg., 1991): Handreichung Fachsprache in der Berufsausbildung. Zur sprachlichen Förderung von jungen Ausländern und Aussiedlern. Bonn (Neubearbeitung)

Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hg., 2003): Berufsbildungsbericht 2003. bmbf-online: <http://www.bmbf.de/pub/bbb2003.pdf>

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (2001): Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Hefte 60, 91 und 96. Bonn

Carlisle, R. S. (1986): The writing of Anglo and Hispanic fourth and sixth graders in regular, submersion and bilingual programs. Unpublished doctoral dissertation. Universtiy of Illinois at Urbana Champaign

Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph (Hg., 2003): Die „Durchschnittsschule“ und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts „Sprachenerhebung an Essener Grundschulen“. In: ELISE 1, z.P.v.: Juni 2003; <http://www-elise.uni-essen.de>; siehe auch: <http://www.uni-essen.de/daz-daf/Projekte/index/spreeg.htm>

Codina, Eugenia u.a. (1999): Van eerste taal naar tweede taal. Een onderzoek naar de opbrengsten van het OET-programma Trias. Rotterdam (Centrum Educatieve Dienstverlening)

Crandall, Jo (1994): Content-centered learning in the United States. In: Annual Review of Applied Linguistics

Crawford, James (2000): At War with Diversity. US language policy in an age of anxiety. Clevedon (Multilingual Matters)

Cummins, Jim (2000): Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire. Clevedon (Multilingual Matters)

Cummins, Jim (2003): Bilingual Education. In: Bourne, Jill/Reid, Euan (Hg.): Language Education. World Yearbook of Education 2003. London/Sterling (Kogan Page), 3 – 19

Deutsche Shell (Hg., 2000): Jugend 2000, 13. Jugendstudie, Band 2, Opladen (Leske + Budrich)

Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode (Hg., 2000): 6. Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Drucksache 14/4357. Berlin

Deutscher Bundestag, 14. Wahlperiode (Hg., 2002): Abschlussbericht der Enquête-Kommission „Demographischer Wandel - Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik“, Drucksache 14/8800 vom 28.3.2002, Berlin. online: [http://www.demographie.de/aktuell/Artikel/enquete\\_demographischer\\_wandel.pdf](http://www.demographie.de/aktuell/Artikel/enquete_demographischer_wandel.pdf)

Deutsches Jugendinstitut (DJI) (Hg., 2000ff): „Multikulturelles Kinderleben“. Berichte aus einem Forschungsprojekt. München (DJI, 5 Bde.)

Deutsches PISA-Konsortium (2001): Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen (Leske + Budrich)

Deutsches PISA-Konsortium (Hg., 2001): PISA 2000. Opladen (Leske + Budrich)

Deutsches PISA-Konsortium (Hg., 2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen (Leske + Budrich)

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

Diefenbach, Heike (2002): Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. Eine Fortschreibung der Daten des Sozio-Ökonomischen Panels (SOEP). In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Band 5. München (Deutsches Jugendinstitut), 9 - 70

Diehm, Isabel (1995): Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft. Konzeptionelle Überlegungen für die Elementarpädagogik. Frankfurt/Main (IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation)

Doedens, Folkert/Weiße, Wolfram (Hg., 1997): Religionsunterricht für alle. Hamburger Perspektiven zur Religionsdidaktik. Münster/New York (Waxmann)

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Deutsche Fassung in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Inter Nationes. Berlin u.a. (Langenscheidt)

Extra, Guus/Gorter, Durk (2001): The other languages of Europe. Demographic, sociolinguistic and educational perspectives. Clevedon (Multilingual Matters)

Extra, Guus/Verhoeven, Ludo (Hg., 1998): Bilingualism and Migration. Berlin (Mouton de Gruyter)

Fishman, Joshua A. (1966): Language Loyalty in the United States. Den Haag (Mouton)

Fliegner, Josef/Gogolin, Ingrid/Urbanek, Rüdiger (1982): Sprachstandsmessung bei Schulan-

fängern. Neufassung nach Überarbeitung. Düsseldorf (Pädagogisches Institut der Landeshauptstadt)

Forum Bildung (2001): Ergebnisse des Forum Bildung. Band I. Bonn (Arbeitsstab Forum Bildung)

Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (2001): Vorlage für die 340. Sitzung des Schulausschusses am 8/3/2001 in Berlin. TOP 32: Konsequenzen der Zuwanderung für Schulen und Hochschulen (Erledigung des Plenarauftrags), Länderbericht über bestehende Projekte und Erfahrungen bei der Beschulung von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunftssprache. Hamburg

Freie und Hansestadt Hamburg, Senatsamt für die Gleichstellung (2002): Zur Situation neu zugezogener Frauen in Hamburg. Grundlagenwissen für Integrationsangebote. Studie im Auftrag der Freien und Hansestadt Hamburg, Senatsamt für die Gleichstellung; durchgeführt im Sommer 2002. Hamburg (unveröffentlicht)

Fürstenau, Sara (2003): Mehrsprachigkeit als „Kapital“ im „transnationalen sozialen Raum“. Perspektiven portugiesischsprachiger Jugendlicher beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. (Inaugural-Dissertation; Universität Hamburg; z.P.v.: Münster/New York (Waxmann))

Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yağmur, Kutlay (Hg., 2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen. Münster/New York (Waxmann)  
Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York (Waxmann)

Gogolin, Ingrid (2003): Zur Einführung in die Untersuchung: Theoretische und allgemeine methodische Grundlagen. In: Fürstenau, Sara/ Gogolin, Ingrid/ Yağmur, Kutlay (Hrsg., 2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster/New York (Waxmann), 13 – 31

Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg., 2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen (Leske + Budrich)

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1998): Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. In: Erziehung – Sprache – Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien (= Analysen. Projekt Interkulturelle Elternarbeit im Arbeitskreis Neue Erziehung). Berlin (Arbeitskreis Neue Erziehung)

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1998): Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. in: Erziehung, Sprache, Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien. Berlin (Schriftenreihe „Analysen“ des Arbeitskreises Neue Erziehung, Bd. 1)

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hg., 1997): Großstadt-Grundschule. Sprachliche und kulturelle Pluralität als Bedingung der Grundschularbeit. Münster/New York (Waxmann)

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz (Hg., 2001): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen,

sprachliche Bildung. Münster/New York (Waxmann)

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2002): Anforderungen an Verfahren zur Erhebung sprachlicher Fähigkeiten und des Sprachgebrauchs zweisprachiger Kinder – Stellungnahme zur „Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase“. In: interkulturell. Forum für Interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung. Heft 1/2, 75-83

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Bericht 2003. Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Working-paper der Universität Hamburg (Fachbereich Erziehungswissenschaft, Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung)

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (1999): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen (Leske + Budrich)

Graefe-Bentzien, Ulrike (2001): Evaluierung bilingualer Kompetenz. Eine Pilotstudie zur Entwicklung der deutschen und italienischen Sprachfähigkeiten in der Primarstufe beim Schulversuch der Staatlichen Europa-Schulen Berlin (SESB) – Evaluation of bilingual competence. Dissertation an der Freien Universität Berlin, online-Veröffentlichung: <http://www.diss.fu-berlin.de/2001/14/index.html>

Greene, J. (1998): A meta-analysis of the effectiveness of bilingual education. Claremont, CA (Thomas Rivera Policy Institute)

Grosse, Ingrid (2000): Die Bedeutung der Muttersprachenförderung für den zweitspracherwerb. Eine Untersuchung zur Deutschkompetenz von Migrantenkindern aus Ex-Jugoslawien und der Türkei. Diplomarbeit an der Universität Wien (unveröffentlicht)  
Grundschulverband aktuell (2003): Heft Nr. 82

Haisken-DeNew, John P./ Büchel, Felix/ Wagner, Gert G. (1996): Assimilation and other determinants of school attainment in Germany: Do immigrant children perform as well as Germans? Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW), Discussion Paper No. 141. Berlin (DIW)

Hakuta, Kenji/Butler, Yuko Guto/Witt, Diana (2000): How long does it take English learners to attain proficiency? Stanford (The University of California Linguistic Minority Research Institute)

Hansen, Christiane (2001): Bilingualer Schriftspracherwerb am Beispiel einer italienisch-deutschen Modellklasse einer Hamburger Grundschule. Examensarbeit an der Universität Hamburg. Hamburg (unveröffentlicht)

Haug, Sonja/Pichler, Edith (1999): Soziale Netzwerke und Transnationalität. Neue Ansätze für die historische Migrationsforschung. In: Motte, Jan/Ohlinger, Rainer (Hg.): 50 Jahre BRD – 50 Jahre Einwanderung. Frankfurt/New York (Campus), 259 - 284

Heitmeyer, Wilhelm/Müller, Joachim/Schröder, Helmut (1997): Verlockender Fundamentalismus. Türkische Jugendliche in Deutschland. Frankfurt/Main (Suhrkamp)

Hopf, Diether (1987): Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Berlin (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung)

Hovestadt, Gertrud/ Klemm, Klaus (2002): Schulleistungen in Deutschland: Internationales Mittelmaß und innerdeutsche Leistungsspreizung. In: Rolff, H.G. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung, Band 12. Weinheim und München (Juventa), 51 - 74

Hufeisen, Britta/ Lindemann, Beate (Hrsg., 1996ff): Tertiärsprachen und Mehrsprachigkeit. Reihe, z.Zt. 6 Bde. Tübingen (Stauffenburg-Verlag)

Hyla-Brüschke, Mirella (o.J./1999): Bericht über die Ergebnisse des quantitativen Teils der Fragebogenuntersuchung unter polnischen Schülern der Klassenstufen 7 bis 13 an Hamburger Schulen. Hamburg (Universität Hamburg)

Jugendamt Dortmund, Fachbereich Tageseinrichtungen für Kinder und Tagespflege in Familien (2002): Abenteuer Sprache. Fortbildung Spracherwerb und Sprach(en)Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Dortmund

Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (2000): Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Frankfurt/Main (IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation)

Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (2001): Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In: Böttcher, Wolfgang/ Klemm, Klaus/ Rauschenbach, Thomas (Hg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Weinheim und München (Juventa), 273 – 302

Kessler, Stephan (1999): Arbeit. In: Woge e.V./Institut für soziale Arbeit e.V. (Hg.): Handbuch der sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Münster, 415-240

Keuffer, Josef/Oelkers, Jürgen (Hg., 2001): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel (Beltz)

Klemm, Klaus (1979): Ausländerkinder in deutschen Schulen – Zahlen und Prognosen. In: Hansen, Georg/ Klemm, Klaus (Hrsg.): Kinder ausländischer Arbeiter. Essen (Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft), 31 – 44

KMK (2002): Statistische Veröffentlichungen der KMK. Dokumentation Nr. 159 – März 2002. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000.

Körber, Andreas (Hg., 2001): Interkulturelles Geschichtslernen. Geschichtsunterricht unter den Bedingungen von Einwanderung und Globalisierung. Münster/New York (Waxmann)

Kornmann, Reimer (2002): Statistische Übersichten zur Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Sonderschule für Lernbehinderte, Arbeitsbericht für die Max-Traeger-Stiftung, CD-ROM

Kornmann, Reimer/Neuhäusler, E. (2001): Zum Schulversagen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Jahren 1998 und 1999. Die neue Sonderschule, 46/5, 337-349

Kracht, Annette/Leuth, C./Welling, A. (2002): TOGA - Therapieorientierte grammatische Analyse. Ein Verfahren zur Analyse grammatischer Fähigkeiten bei ein- und mehrsprachigen Kindern. (In Vorbereitung)

- Kronig, Winfried (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkinds. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 6. Jg., Heft 1, 126 - 141
- Krueger, M./Ryan, F.(1993): Language and content. Dicipline- and content-based approaches to language study. Lexington (Heatch)
- Kuhs, Katharina (2000): „(Wo) Treffen sich die Welten?“ – Zum Zusammenhang von gesteuertem und ungesteuerten Zweitsprachenlernen. In: Deutsch lernen, Heft 2/2000, 164-178
- Laczo, Frank et al. (eds., 2002): New Challenges for Migration Policy in Central and Eastern Europe, o.O. (IOM/ICMPD/MMC Asser Press)
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hg., 2001): Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund im Deutschunterricht – Texte verstehen und schreiben. Soest
- Leenen, Wolf Rainer/Grosch, Harald/Kreidt, Ulrich (1990): Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik 36/5, 753-771
- Lehmann, Rainer, u.a. (2002): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport)
- List, Gudula (1981): Sprachpsychologie. Eine Einführung. Stuttgart (Kohlhammer)
- List, Gudula (1981): Sprachpsychologie. Stuttgart (Kohlhammer)
- List, Gudula (1992): Zur Entwicklung metasprachlicher Fähigkeiten. Aus der Sicht der Sprachpsychologie. In: Der Deutschunterricht, Jg. 44, Heft 4, 15 - 23
- List, Gudula (1992): Zur Entwicklung muttersprachlicher Fähigkeiten. In: Der Deutschunterricht 44, 15-23
- List, Gudula (1995): Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweitspracherwerb. In: Fremdsprache Deutsch, Sondernummer, 27-35
- List, Gudula (1997): Beweggründe zur Mehrsprachigkeit. Der psychische Prozess ist das Produkt. In: Wendt, M./Zydati, W. (Hg.): Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt. Bochum (Brockmeyer)
- Maas, Utz/Mehlem, Ulrich (2002): Schriftkulturelle Probleme der Migration: Kinder marokkanischer Einwanderer in Deutschland. In: Oltmer, Jochen (Hg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Studien. Osnabrück (IMIS)
- Magistrat der Stadt Frankfurt a.M./Amt für multikulturelle Angelegenheiten in Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Schulamt für die Stadt Frankfurt a.M. (Hg. 2001): Willkommen – kulturelle und soziale Orientierung für Seiteneinsteiger. Frankfurt/Main, 2. erw. Auflage
- Meisel, Jürgen M. (2001): From Bilingual Language Acquisition to Theories of Diachronic

Change. Hamburg (Arbeiten zur Mehrsprachigkeit 30)

Miller, Max/ Weissenbron, Jürgen (1998): Sprachliche Sozialisation. In: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim/Basel (Beltz). 5. überarb. Auflage, 531-549

Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Kinder und Jugendliche an der Schwelle zum 21. Jahrhundert. 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf (MFJFG NRW)

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

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (2001): Konsequenzen der Zuwanderung für Schulen und Hochschulen. TOP 32 der 340. Sitzung des Schulausschusses, Schreiben vom 7. Mai 2001

Nauck, Bernhard (1994): Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In: Büchner, P. u.a. (Hg.): Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Weinheim/Basel (Beltz), 105-141

Nauck, Bernhard (2003): Demographische Entwicklungen und Gründe für weitere Zuwanderung nach Deutschland. Vortrag zum 1. workshop „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ der BLK-Projektgruppe „Innovationen im Bildungswesen“. Hamburg, 28./29. Januar 2003 (Manuskript)

Nauck, Bernhard/Alamdard-Niemann, Monika (1998): Migrationsbedingter Wandel in türkischen Familien und seine Auswirkungen auf Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungsverhalten. In: Erziehung – Sprache – Migration. Berlin (Arbeitskreis Neue Erziehung), 1-35

Nauck, Bernhard/ Diefenbach, Heike (1997): Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft: Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstandes und eine empirische Bestandsaufnahme. In: Schmidt, Folker (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Hohengehren (Schneider Verlag), 289 - 307

Nauck, Bernhard/ Diefenbach, Heike/ Petri, Cornelia (1997): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migranten. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik (ZfPäd), 44, 701 - 722

Neumann, Ursula (2002): Die Rolle des Islam in Deutschland. In: Lichtenberg, Hagen/Dartan, Muzaffer/Elis, Ali (Hg.): Das deutsch-türkische Verhältnis. Auswirkungen auf den Beitrittsprozess der Türkei zur Europäischen Union. Bremen

Neumann, Ursula/Niedrig, Heike/Seukwa, Louis Henri/Schroeder, Joachim (Hg., 2003): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiografien. Münster/New York (Waxmann)

Niedersächsisches Kulturministerium (2002): Verfahren zur Feststellung des Sprachstandes 10 Monate vor der Einschulung. Hannover (Niedersächsisches Kulturministerium, Referat 202)

OECD (2001): International mobility of the highly skilled. Paris. OECD online:

<http://www1.oecd.org/publications/e-book9202011E.pdf>

Pfaff, Carol (1994): Early bilingual development of Turkish children in Berlin. In: Extra, Guus/Verhoeven, Ludo (Hg.): The cross linguistic study of bilingual-development. Amsterdam (Royal Netherlands Academy of Arts and Sciences), 75-97

Pfaff, Carol (1999): Changing patterns of language mixing in a bilingual child. In: Extra, Guus/Verhoeven, Ludo (Hg.): Bilingualism and Migration (= Studies an Language Acquisition 14). Berlin/New York (de Gruyter), 97-112

Pries, Ludger (1997): Neue Migration im transnationalen Raum. In: ders. (Hg.): Transnationale Migration. Soziale Welt, Sonderband 12, 15 – 36

Pries, Ludger (2000): „Transmigranten“ als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen. In: Gogolin/Ingrid/Nauck, Bernhard (Hg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen (Leske + Budrich), 415 – 437

Ramírez, David J./Yuen, Sandra D./Ramey, Dena R. u.a. (1991) Final Report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language-minority children. Report submitted to the US-Department of Education. San Mateo, CA (Aguirre International)

Rat für Migration (2001): Integration und Illegalität in Deutschland. Osnabrück (IMIS)

Reich, Hans H. (2001ff): Hamburger Sprachstandserhebung Türkisch/Deutsch. Untersuchungsberichte. Hamburg (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung; Behörde für Schule und Sport), Typoskripte

Reich, Hans H. (2003): Sprachstandsanalyse und Bildungsreform. In: Gogolin, Ingrid u.a. (Hg.): Pluralismus unausweichlich? Blickwechsel zwischen vergleichender und Interkultureller Pädagogik. Münster/New York (Waxmann)

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

Romaine, Suzanne (1994): Bilingualism. Oxford (Blackwell Publishers), 2. Aufl.

Roth, Hans-Joachim (2002): Kultur und Kommunikation: systematische und theoriegeschichtliche Umriss Interkultureller Pädagogik. Opladen (Leske + Budrich)

Rothe, Claus (2001): Schulerfolg italienischer Kinder im baden-württembergischen Schulwesen. Zusammenfassender Bericht und Empfehlungen. Stuttgart (Landesinstitut für Erziehung und Unterricht)

Sandfuchs, Uwe/Zumhasch, C. (2002): Wissenschaftliche Begleituntersuchung zum Schulversuch Deutsch-Italienische Grundschule Wolfsburg – Reflexionen und ausgewählte Ergebnisse. In: interkulturell, Heft 1/2, 104-139

Sandt, Fred-Ole (1996): Religiosität von Jugendlichen in der multikulturellen Gesellschaft. Münster/New York (Waxmann)

Schroeder, Joachim (2002): Bildung im geteilten Raum. Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung. Münster/New York (Waxmann)

Schwippert, Knut/Schnabel, Kai Uwe (2000): Mathematisch-naturwissenschaftliche Grundbildung ausländischer Schulausbildungsabsolventen. In: Baumert, Jürgen/ Bos, Wilfried/ Lehmann, Rainer (Hrsg.): TIMSS/ III. Dritte Internationale Matjematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit. Band 1. Opladen (Leske + Budrich), 282 - 300

Schwippert, Knut/Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried, u.a. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York (Waxmann), 265 - 300

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Bericht „Zuwanderung“, Beschluss der KMK vom 24.05.2002  
Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hg., 2000): Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Schuleingangsphase Bärenstark. Berlin (Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport)

Siebert-Ott, Gesa (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul-)Forschung. Bönen (Verlag für Schule und Weiterbildung)

Sindbert, Renate (2001): HIPPY – Home Instruction Program for Preschool Youngsters. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): Treffpunkt deutsche Sprache. Sprachförderung von mehrsprachigen Kindern in Tageseinrichtungen. München, 91-95

Skoleverket (2002): Bericht zum Thema „Mehr Sprachen – mehr Möglichkeiten“. Die Entwicklung der Muttersprachunterstützung und des Muttersprachlichen Unterrichts in Schweden. Ein Bericht im Regierungsauftrag. Stockholm (Skoleverket), unpubl. Manuskript

Staatsinstitut für Frühpädagogik/Ulich, Michaela/Mayr, Toni (2002): Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern. München (Staatsinstitut für Frühpädagogik)

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (2002a): Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache erfassen. Screening-Modell für Schulanfänger. München (Klett-International)

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (2002b). Sprachkenntnisse bei Schulanfängern erfassen. Ein neues vierstufiges Screening-Konzept zur Einschätzung der Sprachkompetenz in der Zweitsprache Deutsch.

Stanat, Petra (2003): Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg., 2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen (Leske + Budrich), 243-259

Statistisches Bundesamt Deutschland (2000): Bevölkerungsentwicklung Deutschlands bis zum Jahr 2050. Ergebnisse der 9. koordinierten Bevölkerungsvorausberechnung, Wiesbaden; destatis online: <http://www.destatis.de/download/veroe/bevoe.pdf>

Statistisches Bundesamt Deutschland (2002a): Anteil der ausländischen Bevölkerung am 31.12.2001 in den Bundesländern an der Gesamtbevölkerung. destatis online: <http://www.destatis.de/jahrbuch/jahrtab2.htm>

Statistisches Bundesamt Deutschland (2002b): Statistisches Jahrbuch 2002. Wiesbaden. destatis online: [http://www.destatis.de/download/jahrbuch/stjb\\_2.pdf](http://www.destatis.de/download/jahrbuch/stjb_2.pdf)

Terhart, Ewald (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. Uni Münster (Zentrale Koordination Lehrerbildung), ZKL-Texte Nr. 24

Thomas, Wayne P./Collier, Virginia (1997): School effectiveness for language minority students. Washington D.C. (National Clearing House for Bilingual Education)

Vallen, Ton (2002): Schulsprachenpolitik und Zweitsprachenförderung in der Grundschule und im vorschulischen Bereich: Sachlage und Trends in den Niederlanden. Vortrag am 3. 12. 2002 an der Universität Hamburg

Van Tuijl, Cathy (2001): Effekten van Opstap Opnieuw. Alkmaar (Extern Print)

Verhoeven, Ludo (1994): Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. In: *Language Learning* 44/3; 381-415

Wartenburger, Isabell et al. (2003): Early setting of grammatical processing in the bilingual brain. In: *Neuron* 37, 159-170

Wartenburger, Isabell et al. (2003): Early Setting of Grammatical Processing in the Bilingual Brain. In: *Neuron*, Vol. 37, No. 1/2003, 159-170

Weber, Martina (2002): Zur Schulsituation von Schülerinnen aus der Türkei in der gymnasialen Oberstufe. Herkunfts- und geschlechtsbezogene Zuschreibungen. Dissertation Universität Hamburg

Westerbeek, Karin/Wolfgram, Peter (1999): Deltaplan en het tij. 7 jaar taalbeleid in Rotterdam: Deltaplan Taalbeleid Primair Onderwijs. Rotterdam (Het Projectbureau/CED)

Zinnecker, Jürgen/Behnken, Imbke/Maschke, Sabine/Stecker, Ludwig (2003): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen (Leske + Budrich)

# Anhang

## Initiativen und Projekte zur sprachlichen Förderung

Ergebnisse einer Recherche bei den Ausländerbeauftragten der Länder, Städte und Gemeinden, den "Regionalen Arbeitsstellen" (RAA) sowie den Internetseiten der Kultusministerien der Bundesländer,

zwischen dem 1. 2. und 30. 4. 2003,  
durchgeführt von Thorsten Klinger.

Die folgende Aufstellung ist nach inhaltlichen Gesichtspunkten in Abschnitte gegliedert und innerhalb der Spalten alphabetisch geordnet.

# Initiativen und Projekte zur sprachlichen Förderung

## Berufliche Bildung und Vermittlung

*Berufliche  
Integration*

Good Practice Center (GPC)  
- Förderung von  
Benachteiligten in der  
Berufsbildung / BIBB  
Dokumentation v. Projekten  
d. Benachteiligtenförderung,  
Transferstelle zur  
Praxisunterstützung insbes.  
durch Informationsangebot  
(Datenbank  
Good-Practice-Lösungen:  
[www.good-practice.de](http://www.good-practice.de))

Hermann-Ehlers-Str. 10, 53113  
Bonn, Tel.: 0228/107-1305, e-mail:  
[gpc@bibb.de](mailto:gpc@bibb.de)

*Berufliche  
Integration*

IBQM: Initiativstelle  
Berufliche Qualifizierung von  
Migrantinnen und Migranten  
/ BIBB, gefördert durch  
BMBF und EU  
Ziel: bundesweit alle  
Berufsbildungsakteure f. d.  
Notwendigkeit d. berufl.  
Qualifizierung v.  
MigrantInnen zu  
sensibilisieren, Konzepte,  
Projekte und Initiativen  
anzuregen und zu vernetzen.  
Schwerpunkt: Initiierung v.  
BQN auf lokaler und  
regionaler Ebene.

Dr. Gisela Baumgratz-Gangl, Franz  
Schapfel-Kaiser, Monika van  
Ooyen Email: [ibqm@bibb.de](mailto:ibqm@bibb.de) Tel.:  
0228/107-1761

<i>Berufliche Integration</i>	Baden-Württemberg	Sibille International / Ausländerbeauftragter der Stadt Ulm, Finanzierung: ESF, Baden-Württemberg, Stadt Ulm	Modellprojekt zur Verbesserung der berufl. Chancen ausländischer Mädchen, Beratung von Mädchen und Eltern, Bildungsangebote, Bewerbungstraining, Kooperation m. Schulen, Ausbildungsbetrieben	Beginn 2001, Dokumentation 2002 liegt vor	
<i>Berufliche Integration</i>	Berlin	Kumulus / Ausländerbeauftragte von Berlin, ESF	Beratung für Jugendlichen und Eltern über berufliche Möglichkeiten; Ausbildungsplatzvermittlung, Bewerbungstrainings und Betreuung während der Ausbildung	seit 1993	
<i>Berufliche Integration</i>	Hamburg	INA - Modellprojekt / Hamburger Behörde für Schule und Sport, ESF, Trägerverbund AWO, BI-Ausbildungswerkstätten, GATE, Jugendbildung Hamburg	Förderung Übergang Schule-Beruf; in Partnerschulen Berufsorientierung ab Klasse 7; ab Klasse 9 Casemanagement f. Ausbildungs- und Praktikumsplätze; Ausbildungsvorbereitung b. Bildungsträger; Förderunterricht i. Deutsch; Ausbildungsbegleitung	Laufzeit bis 2006	Frau Bozkurt +Herr Graff, Hübbesweg 9, 20357 Hamburg, Tel.:040 / 211 11 79 - 0

<i>Berufliche Integration</i>	Hessen	EIBE: Programm zur Eingliederung in die Berufs- und Arbeitswelt / Hess. Kultusministerium, Europäischer Sozialfonds	Förderprogramm f. d. Integration deutscher u. ausländischer Jugendlicher i. d. Arbeitsmarkt; bes. Angebote f. Migranten i. Rahmen d. Berufsorientierung u. -vorbereitung; praxisorientierte Projekte, Sprachförderung; Nachholen d. Hauptschulabschlusses	Laufzeit 1999 bis 2006; ca. 60 Schulen u. 50 freie Träger, Beteiligung d. lokalen Wirtschaft erwünscht	Hess. Kultusministerium, Projektbüro Berufl. Bildung, EIBE-Geschäftsstelle, Luisenplatz 10, 65185 Wiesbaden, Tel. 0611/30475
<i>Berufliche Integration</i>	Hessen	V.I.A.- INTEGRA / ESF, Stadt Offenbach-Amt für Arbeitsförderung und Statistik	Erprobung neuer u. Weiterentw. vorh. Ansätze d. Arbeitsmarktintegration v. Migranten, Sprachförderung, Vernetzung u. Weiterentw. vorh. Beratungsangebote, Entw. u. Verstärkung d. interkult. Kompetenz i. Verwaltung u. b. soz. Dienstleistern	als Projekt abgeschlossen, Dokumentation März 2001. Laut Stadtverwaltung im "Mainstreaming".	Stadt Offenbach, Amt für Arbeitsförderung und Statistik, Rathaus, Berliner Straße 100, 63012 Offenbach
<i>Berufliche Integration</i>	NRW	Projekt Integrierte Sprachförderung / Tageskolleg der VHS Köln	Kooperiert m. Trägern, die Berufsvorbereitungslehrgänge durchführen. MitarbeiterInnen d. Lehrgänge werden trainiert, mit innovativen Methoden die Deutschkenntnisse ihrer SchülerInnen zu verbessern.	seit 1999 aktiv. Projektpartner Arbeitsamt Köln und 5 Träger für Berufsvorbereitungskurse.	Projekt Integrierte Sprachförderung /Tageskolleg der VHS Köln, Neusser Str. 450, 50733 Köln, Tel.: 0221/22195717/716, e-mail: sprachfoerderung@web.de

<i>Berufliche Integration</i>	Schleswig-Holstein	etki - ausbildungsbegleitende Förderung nichtdeutscher Schülerinnen / isfa e.V., gefördert d. Stadt Kiel, Schleswig-Holstein u. ESF	fachl., soz.päd. und sprachliche Förderung (Schrift- u. Fachsprache) für MigrantInnen an Berufsfachschulen u. Fachoberschulen	seit 1997	isfa e.V. - Projekt etki, Bielenbergstr. 19a, 24143 Kiel, Tel.: 0431/7396248
-------------------------------	--------------------	---	---	-----------	--

## Bilinguale Modelle

<i>Elementarbereich</i>	Baden-Württemberg	Bilinguale Bildung im Kindergarten (Französisch) / EU-Programm INTERREG II (1999-2001), Fortführung INTERREG III (2002-2004)	Ziel: Einführung d. französische Sprache als Bildungsaufgabe i. d. Kindergärten am Oberrhein. Erprobung didaktischer Ansätze und Modelle. Koop. mit Grundschule, Kooperation zw. Ausbildungsstätten, grenzüberschr. Begegnung	INTERREG II: 22 Kommunen auf deutscher Seite, Elterninitiative „ABCM Zweisprachigkeit auf französischer Seite; 80 deutsche Erzieherinnen; 39 Kindergärten auf deutscher Seite; 1000 Kinder INTERREG III: 15 Kommunen; 41 Kindergärten	PH Freiburg, Abt. Sozialpädagogik, Bilinguale Bildung im Kindergarten, Kunzenweg 21, 79117 Freiburg, Tel.: 0761/682195, e-mail: bilibi@ph-freiburg.de
<i>Primarbereich</i>	Baden-Württemberg	Bilinguale Klasse an der Grund- und Hauptschule Kollnau in Waldkirch (Deutsch-Italienisch)	Bilingualer Unterricht Deutsch/Italienisch; Alphabetisierung zunächst auf Deutsch, Italienischunterricht in 2 Gruppen bei halber Klassenstärke, nicht getrennt nach Sprachzugehörigkeit, 17 Stunden in Deutsch, 4 Stunden in Italienisch, 1 Tandemstunde.		

<i>Primarbereich</i>	Baden-Württemberg	Bilinguale Klassen a. d. GHS Murg (Deutsch-Italienisch) / Förderung: Oberschulamts Freiburg, Verein italienischer Bürger Co.As.Sc.It. e.V.	Bilingualer Unterricht Deutsch/Italienisch; Durchführung des Italienischunterrichts getrennt nach italienisch sprechenden und italienisch als Fremdsprache lernenden Kindern in 5 Wochenstunden.	bislang offenbar 2 Klassenstufen je 1 Klasse	Co.As.Sc.It. e.V., "Altes Rathaus", Hauptstr. 54, 79730 Murg, Tel.: 07763/919910, e-mail: coasscitmurg@mail.pcom.de
<i>Primarbereich</i>	Baden-Württemberg	Wolffbuschschule, deutsch-italienischer bilingualer Grundschulzug, Stuttgart-Weilimdorf / Vereinbarung zw. MKJS Baden-Württemberg u. Republik Italien	Italienisch-, Deutsch- u. Mathematikunterricht in halber Klassenstärke, Teilung nicht nach Sprachzugehörigkeit, Alphabetisierung koordiniert in beiden Sprachen, Englisch ab 2. Klasse, Teamteaching d. dt. u. ital. Lehrkräfte	Beginn d. Versuchs 1998/99 für zunächst 4 Jahre, Fortführung?	GHS Wolffbuschschule, Köstlinstr. 76, 70499 Stuttgart, Tel.: 0711/216-4365
<i>Primarbereich</i>	Berlin	Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung (Deutsch-Türkisch) / Arbeitsstelle zweisprachige Erziehung, Förderung:	Muttersprachliches Angebot i. rein türkischen u. gemischten Regelklassen v. d. Vorklasse bis z. 6. Klasse. Asymmetrische Zweisprachigkeit: türkischsprachige Kinder werden zweisprachig unterrichtet, andere Kinder lernen Türkisch als Begegnungssprache.	Modellprojekt: 1986-1993, seither Regelangebot. Derzeit noch an 6 Grundschulen i. 4 Bezirken angeboten, 50 Klassen, ca. 1100 Schüler türkischer Herkunft, AGs Türkisch f. Deutsche. Zahl d. teilnehmenden Schulen sinkt seit einiger Zeit.	Arbeitsstelle zweisprachige Erziehung im Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, Bergmannstr. 28, 10961 Berlin, Tel.: 030 / 50 58 55 59

<i>Primarbereich</i>	Hamburg	Bilinguale Grundschulen in Hamburg / Behörde für Bildung und Sport in Kooperation mit Partnerstaaten	bilinguales Angebot i. d. Grundschule; Sprachunterricht i. 2 Gruppen; Alphabetisierung zuerst i. am besten beherrschter Sprache, and. Sprache zeitl. versetzt; Sachunterricht bilingual (Teamteaching), Mathematik Deutsch; Elternbeteiligung	bisher 5 Sprachen: Italienisch, Portugiesisch, Spanisch, Türkisch, Polnisch. Derzeit 7 Grundschulen, ab 2003/04 bilinguales Angebot Deutsch-Italienisch an Gymnasium	Schul Informations Zentrum, Hamburger Straße 35, 22083 Hamburg, Tel.: 0 40/4 28 63-19 30/19 31; Oberschulrätin Helga Büchel, Tel.: 0 40/4 28 63-35 59
<i>Primarbereich</i>	Hessen	Bilingualer deutsch-griechischer Zweig an der Holzhausenschule, Frankfurt am Main			
<i>Primarbereich</i>	Hessen	Deutsch-italienischer Zweig Mühlbergschule, Frankfurt am Main /	Alphabetisierung und Unterricht im Rechnen von Anfang an zweisprachig, Teamteaching		
<i>Primarbereich</i>	Hessen	KOALA – Koordinierte zweisprachige Alphabetisierung im Anfangsunterricht in Hessen / Staatliches Schulamt Frankfurt/Main	Alphabetisierung und Unterricht in der Herkunftssprache werden mit dem Regelunterricht in Deutsch inhaltlich koordiniert.	16 Grundschulen in elf Städten in Türkisch-Deutsch	Staatliches Schulamt Frankfurt/Main, Fachberaterzentrum Unterricht für Kinder ausländischer Herkunft
<i>Primarbereich</i>	NRW	Deutsch-italienischer bilingualer Zweig an der Grundschule Zugweg in Köln	bilinguales Angebot von Klasse 1 bis 4; Klasse wird für den Sprachunterricht geteilt (nicht nach Nationalität bzw. Muttersprache), Sachkunde im Teamteaching in der Gesamtgruppe; Englisch ab der 3. Klasse	seit 2001/02 als Grundschule, im Schuljahr 2002/03 hat eine weitere 1. Klasse im bilingualen Zweig begonnen	

<i>Primarbereich</i>	NRW	Deutsch-italienischer bilingualer Zweig an der Katholischen Grundschule Meinolfschule in Hagen / Förderung: Nordrhein-Westfalen,	bilinguales Angebot Klasse 1 bis 4, Alphabetisierung zuerst i. Deutsch, später i. Italienisch, Sachunterricht bilingual, ab Klasse 4 i. Italienisch	seit 1998/99 als Grundschule, zunächst 7 Jahre	
<i>Primarbereich</i>	NRW	KOALA – Koordinierte zweisprachige Alphabetisierung im Anfangsunterricht, Projekte in NRW / RAA NRW	inhaltliche u. methodische Koordinierung d. mutterspr. mit d. deutschspr. Unterricht; gezielte Förderung in der Zweitsprache Deutsch, Teamteaching; intensive Elternarbeit. Vorbilder: Zweisprachige Alphabetisierung und Erziehung-Berlin u. KOALA-Hessen	z.Zt. 40 Grundschulen in zwölf verschiedenen Städten in NRW in Türkisch-Deutsch, Italienisch-Deutsch und in Arabisch-Deutsch (vgl. SCHUBILE)	RAA Hauptstelle
<i>Primarbereich</i>	NRW	Schubile – Schulen fördern bilinguales Lernen in der Primarschule / Schulamt Essen, RAA Essen	Schulprojekte zur zweisprachig koordinierten Alphabetisierung u. Förderung i. Grundschulen (Deutsch-Türkisch, Deutsch-Arabisch), mutterspr. u. deutschspr. Unterricht werden inhaltlich aufeinander bezogen, Teamteaching i. dtscher. Unterrichtssprache	seit 1999/2000; Kooperation mit der Universität Gesamthochschule Essen; Fortbildung der Projektlehrer durch RAA in Kooperation mit dem Schulamt; 8 Essener Grundschulen nehmen am Projekt teil - gehört zu KOALA-NRW	

<i>Primarbereich</i>	Rheinland-Pfalz	Bilingualer deutsch-französischer Grundschulzug, Grundschule Wollmersheimer Höhe, Landau		Seit 1999	
<i>Primarbereich, Sek I, Sek II</i>	Berlin	Schulversuch Staatliche Europa-Schule Berlin / Förderung: Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport	bilinguales Angebot von der Vorklasse bis zu allen KMK-Abschlüssen. Unterricht i.d. Muttersprache u. i. d. Partnersprache bis 8. Klasse nach Sprachgruppen getrenntl, Partnersprache ist Unterrichtssprache in der Hälfte aller anderen Fächer	bisher 9 Sprachen: Englisch, Französisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Türkisch, Neugriechisch, Portugiesisch, Polnisch. Derzeit 15 Grundschulen, 3 Realschulen, 3 Gymnasien, 3 Gesamtschulen. Noch Schulversuch durch Klassenstufen hochwachsend.	
<i>Primarbereich, Sek I, Sek II</i>	Niedersachsen	Deutsch-italienische Gesamtschule Wolfsburg (Pilotschule) / Stadt Wolfsburg, Förderung: Land Niedersachsen, Republik Italien	bilinguale Angebotsschule von d. 1. Klasse an, alle Abschlüsse bis zur 10. Klasse, gymnasiale Oberstufe mit Abitur vorgesehen, Alphabetisierung zuerst i. Deutsch, später i. Italienisch, Sachunterricht bilingual, ab Klasse 4 i. Italienisch	seit 1993/94 als Grundschule, seit 1997/98 als Integrierte Gesamtschule, Klassen 1 bis 10 gesichert, gymnasiale Oberstufe geplant, zur Zeit 468 Schüler deutscher und italienischer Herkunft	Deutsch-italienische Gesamtschule, Örtzestr. 1a, 38448 Wolfsburg, Tel.: 05361/8660031, e-mail: DIG@wolfsburg.de

## DaZ

<i>Elementarbereich</i>	Bayern	KIKUS-Projekt in München / Teilförderung d. Evangel. Ausländerarbeit München	Sprachförderung vornehmlich in Kindertagesstätten i. Deutsch und i. d. Erstsprachen und Fortbildung v. Erzieherinnen und Kursleiterinnen, eigene Sprachförderungsmaterialien	seit 1998
<i>Elementarbereich</i>	Bayern	Vorkurs Deutsch / StMUK Bayern	freiwillige Sprachförderung vor Eintritt in Grundschule nach Sprachstandsdiagnose; 3 Monate tgl. Deutschstunde nach Lehrplan DaZ / Grundschule Jg. 1; Durchführung durch Lehrkräfte d. Grundschule	2001/02 60 Vorkurse mit rd. 550 Kindern
<i>Elementarbereich</i>	Berlin	Bildung-Sprachentwicklung-Sprachförderung-Mehrsprachigkeit / Fortbild. f. ErzieherInnen durch Sozialpädagogische Fortbildung (LJA) - Haus am Rupenhorn	Schwerpunkte: Grundlagenwissen z. Sprachentwicklung, Förderung d. Kompetenz erz. Handelns, Sprachförderung u. DaZ-interkult. Öffnung, Sprachförd. u. Elternarbeit.	Ziel für 2003: Fortbildung von ca. 2000 ErzieherInnen

<i>Elementarbereich</i>	Hamburg	Kooperative Sprachförderung i. Vorschulalter u. bes. Berücks. d. Mehrsprachigkeit / Uni Hamburg FB Erzwiss./ Inst. 5; Förderverein Heimfeld-Nord e.V.	Studien- u. Praxisprojekt, Ziel: Förderung d. mehrsprach. Kompetenz v. Kindern mit Migrationshintergrund, sprachpäd. Diagnostik u. prakt. Förderung unter Berücksichtigung d. individ. lebensweltl. Mehrsprachigkeit u. sprachl. Handlungsfähigkeit	Durchgeführt 2002 an 4 Kindertageseinrichtungen eines Hamburger Stadtteils	
<i>Elementarbereich</i>	Niedersachsen	Sprachförderung in Kindertagesstätten mit hohem Migrantenanteil / Stadt Osnabrück, Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales	spezielle Vorbereitung auf schulischen Schrifterwerb, Sprachstandsuntersuchungen i. Muttersprache und i. Deutschen zu Beginn und bei Abschluss d. Maßnahme, Entwicklung v. Materialien, Erzieherinnenfortbildung	8 Kitas mit hohem Anteil v. Kindern aus Zuwandererfamilien	Verein zur pädagogischen Förderung ausländischer Kinder (VPAK), Postfach 4460 Osnabrück
<i>Elementarbereich</i>	NRW	Zweitspracherwerb i. Kindertageseinrichtungen u. Grundschulen i. Marxloh u. Bruckhausen / Schulministerium, Stadt Duisburg	Bildungswerbung f. frühzeitigen Kindergartenbesuch; Deutschkurse f. Mütter; Erzieherinnenqualifizierung (Zweitspracherwerb, interkult. Erziehung); Kurse im letzten 1/2 Jahr vor Schulbeginn	2002: 55 Kurse für Kinder mit erheb. Sprachförderbedarf	

<i>Primarbereich</i>	Hessen	Deutsch & PC / Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Kultusministerium Hessen	Schulanfänger m. unzureichenden Deutschkenntnissen werden i. Fördergruppen tgl. 2 Std. in Deutsch u. Mathematik unterrichtet, ab 2. Klasse 5 Wochenstd. Deutsch; Unterricht wird ergänzt durch Lernprogramme am PC	Beginn: Schuljahr 2001/02 an 3 Frankfurter Grundschulen, auf 5 Jahre angelegtes Projekt	Claudia Finke, Information/Kommunikation, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Tel.: 069/660756143
<i>Primarbereich</i>	Hessen	mitSprache - Modellprojekt für zugewand. SchülerInnen u. deren Eltern / Amt f. multikult. Angelegenheiten, Schulamtsamt Frankfurt am Main	Arbeitsfelder: DaZ in d. Grundschule, Zwei- /Mehrsprachigkeit, Elternarbeit, Lehrerfortbildung; zusätzl. Förderunterricht f. SchülerInnen m. hohem Förderbedarf; Projektgruppen aus Lehrkräften an jeder Schule f. Entwickl., Koordination u. Fortbildung	Kooperationsprojekt an 6 Frankfurter Grundschulen	Dr. Eva Blum, Tel.: 069/21230153, e-mail: eva.blum@stadt-frankfurt.de
<i>Primarbereich</i>	NRW	Sprachförderprojekt für Grundschulkindern in Duisburg / RAA Duisburg	spielerische Sprachstandseinschätzung vor Einschulung ; an verschiedenen Schulen unterschiedl. Fördermodelle, standortbezogen: tägl. Fördereinheiten i. kleinen Gruppen; koord. zweisprach. Alphabetisierung; Deutschkurse f. Mütter	an 34 Duisburger Schulen mit hohem Migrantanteil	

<i>Primarbereich, Orientierungsstufe</i>	Bremen	Beratungsstelle für schulische Förderung von Migrantenkindern (BFM)	Beratung für Eltern von Kindern i. Grundschulen, Orientierungsstufe, Förderzentren, für Lehrer/-innen, Soz.-Päd. etc. bei Lern-/Verhaltensprobl., Sprachstand Deutsch u. Türkisch, Unterrichtsgestaltung DaZ,	Existiert seit August 2002, wird von "vielen" Schulen eingesetzt, nicht obligatorisch	N. Lutz, Schule auf der Hohwisch, Auf der Hohwisch 61/63, 28207 Bremen, 28207 Bremen, Tel.: 0421/ 36159228, e-mail: BFM.Bremen@web.de
<i>Primarbereich, Sek I</i>	Schleswig-Holstein	DaZ-Zentren zur Förderung von Kindern ohne Deutschkenntnisse / Stadt Lübeck, Landesbeauftragte f. Interkulturelle Erz. u. DaZ Schleswig-Holstein	4 DaZ-Zentren unterrichten Schüler ohne Deutschkenntnisse aus je 3-4 umliegenden Schulen. DaZ-Unterricht auf Lerninhalte d. jeweiligen Jahrgangstufen (2-9) abgestimmt. Rückkehr in altersentspr. Klasse individuell nach Abschluss d. Maßnahme.	Pilotprojekt seit Schuljahresbeginn 2002/03	
<i>Primarbereich, Sek I (Grund- u.</i>	Bayern	Sprachlernklassen	max. 2-jährige Förderung von Schulanfängern u. Späteinsteigern in DaZ, kleine Klassen (12 -15 Schüler), intensiver Deutschunterricht mit hoher Stundenzahl, musische u. praktische Fächer m. dtschspr. Schülern i. Kooperationsklasse	im Schuljahr 2002/03 waren in Bayern Sprachlernklassen an 92 Grundschulen und 12 Hauptschulen eingerichtet. Nach Abschluss der maximal zweijährigen Sprachlernklasse ist eine Weiterführung und "Nachsorge" in Förderkursen vorgesehen	

Primarbereich, Sek I, Sek II	NRW	Förderunterricht für Migrantenkinder in Duisburg / Stadt Duisburg (RAA), Stiftung Mercator GmbH	Förderunterricht nach d. Essener Modell: Lehramtsstudenten; kleine Gruppen (3-6 Teiln.); Schwerpunkte: Grundschulbereich (4. Klasse); Orientierungsstufe; Übergang Sek I/II; Verzahnung v. Deutsch- und Fachunterricht	seit 1. 2. 2000; Unterricht findet für alle Duisburger SchülerInnen m. Förderbedarf nachmittags an einem Schulzentrum statt	RAA Duisburg/Marlies Steinhaus, Schulzentrum Duisburg-Hamborn, Walther-Rathenau-Str. 10, 47168 Duisburg
---------------------------------	-----	--	---	--	--

## Lehrpläne - Materialien

		LIFE - Programm zur Förderung v. interkult. Lernen / BMW-Group	Materialienentwicklung für interkulturelles Lernen, Spiele, Videos, CDs		
	Hessen	Willkommen - kulturelle und soziale Orientierung für Seiteneinsteiger / Amt für multikulturelle Angelegenheiten, Staatl. Schulamt Frankfurt am Main	umfangreiche DaZ-Materialien speziell für d. Unterricht mit neu zugewanderten Seiteneinsteigern	in 2. erweiterter Auflage 2001 im Rahmen eines EU-Projektes der Aktion Sokrates Comenius 2 herausgegeben	
	NRW	Fit für Deutsch - Maßnahmen für Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache / RAA NRW	CD mit umfangreicher Materialsammlung für LehrerInnen, rechtlichen Grundlagen, Literaturlisten, Sprachstandseinschätzungen	vergriffen, Überarbeitung geplant, z.Zt. wg. Personalmangels nicht abgeschlossen	Hauptstelle RAA NRW, Tiegelstr. 27, 45141 Essen
	NRW	Förderung in der deutschen Sprache als Aufgabe des Unterrichts in allen Fächern /	Möglichkeiten der Integration von Deutsch als Zweitsprache in den Fachunterricht		

	NRW	Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund im Deutschunterricht – Texte verstehen und schreiben / LSW Soest	Materialienband zur Förderung der deutschen Schriftsprache; konzipiert für Lehrerfortbildung, kann teilw. i. Unterricht direkt umgesetzt werden; Textproduktion und Textverstehen am Beispiel Berufsfindung; sprachliche Diagnostik- und Förderungsmethoden	veröffentl. 2001	
<i>Elementar- / Primarbereich</i>	Hessen	Handreichung Deutsch-Frühförderung in Vorlaufkursen / Hessisches Kultusministerium	Informationen für Grundschulen zur Organisation u. Durchführung d. Vorlaufkurse in Hessen	veröffentlicht November 2002	
<i>Elementarbereich</i>		Hallo,Hola,Ola - Sprachförderung in Kindertagesstätten / Sozialpädagogisches Institut NRW; Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen,	Sprachförderung in Kindertagesstätten; Einführung zur Sprachentwicklung, Sprachförderung von deutschen und nicht-deutschen Kindern	Veröffentlicht 2000	Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, 11017 Berlin
<i>Elementarbereich</i>	NRW	Abenteuer Sprache. Fortbildung Spracherwerb und Sprach(en)Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund / Jugendamt Dortmund	Fortbildungskonzept zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Vorschulalter	veröffentlicht 2002	

<i>Elementarbereich</i>	NRW	Bausteine der RAA z. Aus- u. Fortbildung v. Erzieherinnen u. Erziehern f. e. interkulturelle Arbeit / RAA NRW	Lehrmodule f. Aus-/Fortbildung v. ErzieherInnen zur interkulturellen Arbeit; 9 Themenbereiche von d. interkult. Sensibilisierung bis zur Planung einer interkult. Einrichtung im Team; Literaturliste u. a. mit Medien f. d. Vorschulbereich		Hauptstelle RAA, Tiegelstr. 27, 45141 Essen
<i>Elementarbereich</i>	NRW	Sprachförderung von Anfang an / Sozialpädagogisches Institut NRW, Min. f. Frauen, Jugend, Familie u. Gesundheit NRW	Fortbildungskonzept für den Elementarbereich, Inhalte: Kommunikation u. Sprache, Spracherwerb i. Erst- u. Zweitsprache, Analyse d. familiären Sprachsituation u. d. Entwicklungsstandes d. Kindes, Materialien u. Spiele zur Sprachförderung	Veröffentlicht 2002, hervorgegangen aus Projekt d. Jugendamtes d. Stadt Dortmund u. Projekt d. SPI NRW	Sozialpädagogisches Institut NRW, An den Dominikanern 2, 50668 Köln; <a href="http://www.spi.nrw.de">www.spi.nrw.de</a>
<i>Elementarbereich</i>	NRW	Wer spricht mit mir? / Sozialpädagogisches Institut NRW, Min. f. Frauen, Jugend, Familie u. Gesundheit NRW	Hilfestellungen für ErzieherInnen b. d. Sprachförderung v. Kindern mit Migrationshintergrund, insbes. Förderung d. deutschen Sprache; alltägliche pädagogische Arbeit, Zusammenarbeit mit Eltern, Öffnung zum Gemeinwesen sowie Rolle der ErzieherIn	Veröffentlicht 2002	Sozialpädagogisches Institut NRW, An den Dominikanern 2, 50668 Köln; <a href="http://www.spi.nrw.de">www.spi.nrw.de</a>

<i>Elementarbereich</i>	NRW	Wie Kinder sprechen lernen / Sozialpädagogisches Institut NRW, Min. f. Frauen, Jugend, Familie u. Gesundheit NRW	Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich auf der Grundlage des situationsbe-	Veröffentlicht 2001	Sozialpädagogisches Institut NRW, An den Dominikanern 2, 50668 Köln; www.spi.nrw.de
<i>Elementarbereich, Primarbereich</i>		Das bin ich - international / Anne Frank Zentrum Berlin	Interkulturelles Lehr- u. Lernmaterial zur sozial-emotionalen Bildung u. Erziehung i. Kindergarten u. Klassenstufe 1/2 der Grundschule		Anne Frank Zentrum Berlin e. V., Rosenthaler Straße 39, 3. Hinterhof, 2. Stock, 10178 Berlin, Tel.: 030 - 30872988, e-mail: zentrum@annefrank.de
<i>Primarbereich, Sek I</i>	Bayern	Lehrplan Deutsch als Zweitsprache / Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus	Lernfelder für Grundschule und weiterführende Schulen, jeweils nach Grund- und Aufbaukurs differenziert; Lernfeld wird durch Kerninhalte, lexikalische u. syntaktische Mittel sowie Vorschläge f. Schüleraktivitäten zum Spracherwerb strukturiert.	herausgegeben 2001, wird inzwischen in Berlin und Niedersachsen mit kleinen Ergänzungen verwendet	
<i>Primarbereich, Sek I</i>	Berlin	Handreichung Deutsch als Zweitsprache / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin	theoret. Aspekte d. Zweitspracherwerbs, Konzept d. integrativen Sprachunterrichts, Förderung d. Schriftspracherwerbs, Modelle für Unterricht u. Unterrichtsplanung	veröffentlicht im November 2001, 1 Jahr später durch Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache ergänzt, der auf Handreichung Bezug nimmt	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin

<i>Primarbereich, Sek I</i>	Berlin	Rahmenplan Deutsch als Zweitsprache / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin	methodisch-didaktisches Konzept, Lehrgang 1 (6- b. 10-jährige, Grund-/Aufbaukurs), Lehrgang 2 (11- b. 15-jährige, Grund-/Aufbaukurs); entspricht bis auf Einleitung u. berlinspez. Teil (5.2-5.6) Lehrplan Deutsch als	veröffentlicht im Dezember 2002, soll in Verbindung mit Handreichung Deutsch als Zweitsprache (November 2001) gesehen werden	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin
<i>Primarbereich, Sek I</i>	Niedersachsen	Rahmenrichtlinien Deutsch als Zweitsprache / Niedersächsisches Kultusministerium	methodisch-didaktisches Konzept, Lehrgang 1 (6- b. 10-jährige, Grund-/Aufbaukurs), Lehrgang 2 (11- b. 15-jährige, Grund-/Aufbaukurs); entspricht bis auf Einleitung Lehrplan Deutsch als	herausgegeben 2002, Ergänzung seitens d. Niedersächsischen Kultusministeriums durch Sprachvergleiche m. wichtigsten Erstsprachen d. SchülerInnen u. kommentierte Medien- und Materialliste f. Deutsch als Zweitsprache ist vorgesehen (www.nibis.de?)	
<i>Primarbereich, Sek I, berufsbildende Schulen</i>	Sachsen	Lehrplan Deutsch als Zweitsprache / Staatsministerium für Kultus, Freistaat Sachsen	für Vorbereitungsgruppen, -klassen u. -klassen m. berufsprakt. Aspekten; stufenweise Integration i. d. schulischen Regelunterricht i. 3 Etappen: 1. elementarer Deutschunterricht, 2. Einbeziehung weiterer Fächer, 3. vollständige Integration i. Regelklassen	in Kraft seit 1.8.2000	Sächsisches Staatsministerium für Kultus, Carolaplatz 1, 01097 Dresden

## Mutter und Kind

<i>Elementarbereich</i>		HIPPY	Hausbesuchsprogramm für Mütter v. 4- bis 6jährigen Vorschulkindern; Ziel: Stärkung der Sozialisations- u. Sprachkompetenz i. d. Landessprache	seit Jahren in mehreren deutschen Städten (z.B. in Berlin, Bremen, München, Nürnberg und Frankfurt am Main)	
<i>Elementarbereich</i>	NRW	Rucksack und Griffbereit / IKEEP, Hauptstelle RAA NRW	Niederld. Vorbild. Ziel: Erweiterung der Sozialisationskompetenzen v. Müttern, Förderung d. Muttersprache, Kennenlernen d. Bildungssystems durch Elternbegleiterinnen, koordinierter Deutsch-Spracherwerb in	Juli 2002: In 20 Kommunen/Kreisen 108 Rucksack- und 11 Griffbereitgruppen; Muttersprachen: Türkisch, Russisch, Italienisch, Griechisch, Arabisch	Dr. Monika Springer-Geldmacher, Hauptstelle RAA, Tiegelstr. 27, 45141 Essen, Tel. 0201/ 8328304, e-mail: springer-geldmacher.hauptstelle@r
<i>Elementarbereich, Primarbereich</i>	Hessen	Mama lernt Deutsch / VHS Frankfurt am Main, Amt f. multikulturelle Angelegenheiten, Stadtschulamt	Möglichkeit für Mütter, i. d. Grundschulen oder Kindergärten ihrer Kinder Deutsch zu lernen, vermittelt gleichzeitig Informationen zur Erziehung und zum Bildungssystem	ursprünglich in Frankfurt /M. entwickelt, inzwischen bundesweit vielfach adaptiert	Dr. Barbara Laue, Tel.: 069/ 212-30149, e-mail: barbara.laue@stadt-frankfurt.de

## Regionale Gesamtkonzepte

<p><i>Gesamt- konzept Sprachförderung</i></p>	<p>NRW</p>	<p>Gesamtkonzept Sprachförderung der Stadt Essen / RAA Essen, Jugendamt, GBV</p>	<p>Ziel: Optimierung v. Sprachförderangeboten (Deutsch) a. Kommunalebene, Zusammenfassung bestehender u. perspektiv. notwendiger Maßnahmen. Programmteile: Elementar- u. Primarbereich; Sek I/II, Berufswahlvorbereitung, Qualif./Ausbildung; Erwachsenenbildung</p>	<p>Ratsbeschluss vom 19.12.2001. Zeit-/Kostenplan nach Trägern, Zielgruppen, Sprachangebot, Standort liegt vor.</p>
<p><i>Gesamt- konzept Sprachförderung</i></p>	<p>NRW</p>	<p>Gesamtkonzept zur Sprachförderung in Köln / Schulverwaltungsamt, RAA Köln in Koop. Mit Schulamt für die Stadt Köln</p>	<p>Ziel: Konzept zur Weiterentwicklung der kommunalen Sprachförderung unter Einbeziehung der Herkunftssprachen. Elementarbereich, Übergang Elem.-Primarbereich, Primarbereich, Sek I/II, Übergang Schule-Beruf, Weiterbildungsbereich, komm. u. überreg. Netzwerke</p>	<p>1. Teil: Bestandsübersicht der Angebote nach Bereichen u. Handlungsbedarf (20.12.2002), 2. Teil: Konzept zur Weiterentwicklung der Sprachförderung in Köln wird erarbeitet</p>

Sonstiges

	Niedersachsen	Niedersächsisches Zentrum für Deutsch als Zweitsprache in Celle (geplant) / Niedersächsisches Kultusministerium	Didaktisches Zentrum für Deutsch als Zweitsprache, Serviceleistungen f. niedersächsische Schulen hinsichtl. Fortbildung, Unterstützung u. Beratung bei Sprachförderkonzepten, Erprobung u. Erstellung v. Materialien u. diagnostischen Sprachstandsverfahren	ab August 2003 geplant: Umwandlung d. Förderschule des Landes für spätausgesiedelte Kinder und Jugendliche; fachliche u. organisatorische Anbindung a. d. Niedersächsische Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung (NLI) wird geprüft
<i>Elementarbereich</i>	NRW	Richtlinien über die Gewährung von Zuwendungen für Angebote zur Sprachförderung im Elementarbereich /	Förderung v. Kursen i. Kitas oder Grundschulen, Voraussetzung: Gesamtkonzept zur interkulturellen Erziehung inkl. Förderung von Deutsch u. Muttersprache, Elternbeteiligung, Übergang i. d. Grundschule u. Qualifizierung d. sozialpädagogischen Fachkräfte	erlassen 2002
<i>Elementarbereich</i>	Rheinland-Pfalz	Förderrichtlinie Sprachförderung für Kinder ohne hinreichende Deutschkenntnisse / Ministerium f. Bildung, Frauen u. Jugend (Rheinland-Pfalz)	Förderung v. Kursen i. Kitas oder Grundschulen i. d. letzten 9 Monaten vor Einschulung, "nach Möglichkeit" Teil eines Gesamtkonzeptes, das Sprachförderung f. Eltern einbezieht	gilt für Doppelhaushalt 2002/03

<i>Primarbereich</i> brandenburg.de/Spotkanie	Brandenburg	Spotkanie - Begegnungssprachprojekt / RAA Brandenburg	Begegnungssprachprojekt i. deutsch-polnischen Grenzgebiet; freiwilliges Lernen d. Nachbarsprache ab 3. Klasse, AG m. muttersprachl. Lehrkräften d. Nachbarlandes; regelmäßige Treffen m. Partnergruppen	seit 1994; in Brandenburg 41 Polnisch Ags mit 560 Kindern	www.raa- .htm
<i>Primarbereich, Sek I, Sek II, Berufsschule</i>	Rheinland-Pfalz	Verw.-vorschrift: Unterricht v. Schülerinnen u. Schülern, deren Muttersprache o. Herkunftssprache nicht Deutsch ist / Min. f. Bild., Wiss. u. Weiterb.	Regelung d. Aufn. i. d. Schule (Regelklasse, Zurückstellung nur wg. mgl. Deutschkenntnisse unzulässig), bes. Förderung (max. 2-jähr. Förd. v. Schülern m. max. 3-jähr. Aufenth. n. Bedarf), muttersprachl. Unterricht (zus. Ang. d. mutterspr. Lehrkr.)	veröff. 28. 8. 2000	
<i>Religions- unterricht</i>	Bayern	Islamische Unterweisung in deutscher Sprache / Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus	Pilotprojekt - fakultatives Angebot; Inhalte orientieren sich an bestehenden "Richtlinien f. d. religiöse Unterweisung türkischer Schüler muslimischen Glaubens", muslimische Lehrkräfte m. guten Deutschkenntnissen nach Fortbildung	Beginn 2001/02, 2002 an 6 Pilotschulen; weitergehender Modellversuch f. Islamunterricht als Bekenntnisunterricht ab 2003/04 an Erlanger Grundschule geplant	



<i>Religions- unterricht</i>	Niedersachsen	Schulversuch deutschsprachiger islamischer Religionsunterricht (geplant) / Niedersächsisches Kultusministerium	In zeitlich befristetem Schulversuch soll an geeigneten Schulen deutschsprachiger islamischer Religionsunterricht erprobt werden, der Schulversuch wird sich zunächst auf Grundschulen beschränken.	Lehrplan wird erstellt; Beginn kann sich verzögern, wenn sich islam. Glaubensrichtungen nicht kurzfristig auf d. zu vermittelnden Glaubensinhalte einigen können; Fortbildung f. muttersprachl. Lehrkräfte ab Juni 2003 mögl.; Standorte stehen noch nicht fest	
<i>Religions- unterricht</i>	NRW	Islamische Unterweisung in deutscher Sprache / Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung (ehem.)	Schulversuch Islamunterricht in staatlicher Verantwortung i. deutscher Sprache. Unterrichtet v. Lehrern für d. muttersprachl. Unterricht, möglich auch f. Islamwissenschaftler nach entspr. Method.-didakt. Schulung. Primarstufe und Sek I.	seit 1999, am Modellprojekt nehmen 2002/03 55 Schulen teil	
<i>Sek I</i>	Sachsen-Anhalt	Schulsozialarbeit a. d. W.-Komarow-Sekundarschule Stendal / Staatl. Schulamt Gardelegen	Projekt zur schulischen u. sozialen Integration jugendl. Spätaussiedler u. Asylbewerber; Vorbereitungsklasse m. soz.-päd. Begleitung	seit Schuljahr 2001/02	W. Komarow Sekundarschule, Stadtseeallee 95, 39576 Stendal, Tel.: 03931/412054

<i>Sek I, Sek II</i>	Hessen	Start - Stipendienprogramm für begabte u. engagierte Zuwandererkinder u. -jugendliche in Hessen / Gemeinnützige Hertie-Stiftung	Stipendien f. Migrantenkinder d. Jahrgangsstufen 8 - 13 (Bildungsgeld, PC-Ausstattung, evt. Mittel f. zus. Fördermaßnahmen); Beratungsangebote; Ziel: Bildungschancen verbessern, höheren Bildungsweg u. Konzentration auf Schule ermöglichen	Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Dr. Kenan Önen; Lyoner Str. 15, 60528 Frankfurt am Main, Tel.: 069/660756-158, e-mail: Oenen@ghst.de, www.start.ghst.de
----------------------	--------	---	---	--

### Sprachstand

<i>Primarbereich</i>	Bremen	Sprachstandsüberprüfung und Förderdiagnostik für Ausländer- und Aussiedlerkinder (SFD) 1. Bis 4. Schuljahr / Senator für Bildung und Wissenschaft Brem	Materialien für die Grundschule zur Ermittlung des Förderbedarfs und Einrichtung von Fördergruppen /Förderstunden / DaZ nach den vier Klassenstufen differenziert	Für Schulanfänger seit 1994	
<i>Sprachstandsdiagnosen</i>	Baden-Württemberg	Sprachstand bei Zuwandererkindern und Sprachförderung in Ludwigsburger Kindertageseinrichtungen / Büro für Ausländerfragen, Stadt Ludwigsburg	Befragung der Ludwigsburger Kindertageseinrichtungen zum Sprachstand, Einschätzung des Sprachförderbedarfs, Beurteilung der Sprachförderungssituation und Ermittlung des Bedarfs an interkultureller Fortbildung. Keine echte Sprachstandserhebung.	Umfrage 2002	Büro für Ausländerfragen, Obere Marktstr. 1, 71634 Ludwigsburg, Tel.: 07141/9102966, e-mail: f.haug@stadt.ludwigsburg.de

<i>Sprachstandsdiagnosen</i>	Bayern	Sprachstandsdiagnose / Staatsinstitut für Schulbildung und Bildungsforschung	4-stufiges Screening-Verfahren für Schulanfänger: sprachl. Begegnung während Einschreibungsverfahrens, leitfadengeleitetes Gespräch, Sprechanreize d. Bildmaterial, Beobachtung i. Spielstationen; Empfehlung f. Sprachlernklasse	veröffentlicht 2002; flächendeckende Anwendung Schuljahr 2003/04	
<i>Sprachstandsdiagnosen</i>	Berlin	Bärenstark - Berliner Sprachstandserhebung / Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Berlin	Durchführung nach Anmeldung vor Beginn des 1. Schuljahres; Bewertung d. Sprachleistungen nach Punkten in 4 Aufgabenbereichen; Sprachstandsprofile sind Grundlage für individuelle Förderpläne	entwickelt 1999-2000, veröffentlicht Oktober 2002, im Januar 2003 wurden alle Berliner Schulanfänger des Schuljahres 2003/04 auf ihre Deutschkenntnisse hin geprüft	Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, Beuthstr. 6-8, 10117 Berlin
<i>Sprachstandsdiagnosen</i>	Niedersachsen	Sprachförderung vor der Einschulung „Fit in Deutsch“ (20 Pilotschulen) / Niedersächsisches Kultusministerium	Sprachtest 1 Jahr vor Einschulung (Anmeldung); Sprachförderung 1/2 Jahr vor Einschulung; Schulen: 1,5 zusätzliche Lehrerstd./Kind; bei Bedarf i. 1. und 2. Schuljahr bis 5 Wochenstd., ggf. auch im 3. u. 4. Schuljahr	im September 2002 (Tests) an 20 Pilotschulen mit hohem Anteil an zugewanderten SchülerInnen, Förderkurse seit 1. Februar 2003 (halbjährliche Dauer); geplant: ab 2003/04 an allen niedersächsischen Grundschulen	