

Bildung und Migration

Ausgangslage:

Die Bundesrepublik Deutschland hat noch heute große Schwierigkeiten, sich als Einwanderungsland zu definieren, obwohl die demographische Entwicklung zeigt, dass wir de facto längst ein Einwanderungsland mit einer multikulturell zusammen gesetzten Bevölkerung geworden sind.

Im Bildungsbereich hat sich die Weigerung, diese Realität anzuerkennen, dahin gehend ausgewirkt, dass wesentliche Chancen verpasst wurden, die wachsende Heterogenität der Bevölkerung – insbesondere der nachwachsenden Generation – zu berücksichtigen und Bildungskonzepte entsprechend weiter zu entwickeln. Andere Länder, die diese Prozesse früher wahrgenommen und beachtet haben, konnten in dieser Hinsicht sowohl für die jeweilige Mehrheitsgesellschaft als auch für die Migrantinnen und Migranten bereits vielfältige Erfahrungen mit unterschiedlichen Konzepten sammeln.

Die Studien PISA und IGLU haben deutlich gemacht, dass andere Länder mit vergleichbarer Migrationsdichte größere Erfolge im Sinne einer besseren Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorweisen können (s. z.B. Kanada, UK und Schweden). Die Bundesrepublik bildet bei beiden Studien das Schlusslicht, wenn es um die Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund geht. Diese Problematik wird noch verstärkt, da die PISA-Studie auch aufgezeigt hat, dass in noch stärkerer Weise der sozioökonomische Status der Familien entscheidend für eine Bildungskarriere in der Bundesrepublik ist. Da Migrantenfamilien zu einem hohen Teil einen sozioökonomisch schwachen Status haben, bedeutet dies für die Kinder aus diesen Familien, dass sie in zweierlei Hinsicht von Risikofaktoren in unserem Bildungssystem betroffen sind.

Bei den Ergebnissen von PISA-E zeigt sich, dass der Abstand zum Leistungsdurchschnitt für Jugendliche mit Migrationshintergrund bis zu drei Schuljahren, bei den Ergebnissen von IGLU (Viertklässler) ca. ein Schuljahr beträgt.

Die Bundesrepublik Deutschland braucht dringend erkennbare Konzepte zur Erhöhung der Bildungserfolge – insbesondere mit dem Fokus einer konsequenten Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Demographische Perspektive/Datenlage:

Zu den wichtigsten und größten ethnischen Minderheiten in der Bundesrepublik zählen die Arbeitsmigranten der 1960er Jahre aus den damaligen Anwerbeländern und ihre Kinder, die Über- und Spätaussiedler und Sinti/Roma – mit deutschem Pass – sowie Asylsuchende und (Bürger-)Kriegsflüchtlinge. Ebenso stellen die so genannten Vertragsarbeiter der DDR (aus Vietnam,

Kuba, Mocambique und Angola) und ihre Kinder ethnische Minderheiten in der Bundesrepublik Deutschland dar.

Die Migrantinnen und Migranten leben zu einem großen Teil konzentriert in Ballungszentren – bedingt vor allem durch dortige Angebote auf dem Arbeitsmarkt. Außerdem lassen sich ethnische Konzentrationen in Wohnquartieren feststellen. Ursachen hierfür liegen einerseits in Barrieren auf dem deutschen Wohnungsmarkt, andererseits – vor allem bei Migrantinnen und Migranten aus südeuropäischen Ländern und der Türkei – in Formen familial-verwandtschaftlicher Ketten- und Pendelmigration, durch die verwandtschaftliche Beziehungen als Ressource im Migrationsprozess wirksam werden. Vergleichbare Entwicklungen finden sich bei den Spätaussiedlern.

Kinder und Jugendliche aus Familien mit einer Migrationsgeschichte weisen eine große Vielfalt hinsichtlich ihrer nationalen, kulturellen und ethnischen Herkunft sowie der verschiedenen Zuwanderungsprozesse auf. Viele wurden in der Bundesrepublik geboren, manche haben ihre Schulbiographie im Herkunftsland begonnen, andere wurden mit Krieg und Vertreibung konfrontiert.

Durch PISA-E liegen zum ersten Mal belastbare Daten über den Anteil der 15jährigen mit Migrationshintergrund vor.

In den neuen Ländern findet sich bei durchschnittlich 3,6 % der 15jährigen ein Migrationshintergrund. Die höchsten Anteile weisen Großstädte in den alten Ländern auf. Die Schwankungsbreite in den alten Ländern liegt hier zwischen 14 % in Schleswig-Holstein und über 30 % in Hessen und NRW bei den Flächenländern und bis zu 40 % in Stadtstaaten wie Bremen und Hamburg.

Die Spätaussiedler bilden in allen Bundesländern (alt und neu) die größte Gruppe der Jugendlichen aus Zuwandererfamilien, gefolgt von Jugendlichen aus türkischstämmigen Familien und mit einer Staatsangehörigkeit aus einem der Nachfolgestaaten Ex-Jugoslawiens.

Die in der Bundesrepublik erhobenen Daten über die Bevölkerungszusammensetzung richten sich bisher nach dem ausländischen oder deutschen Pass. Allein nach diesen Kategorien vorgehend lässt sich aufzeigen, dass sich der Anteil von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunft seit Beginn der 1960er Jahre mehr als verzwanzigfach hat.

Das Kriterium der Staatsangehörigkeit ist jedoch für eine sinnvolle Bildungsplanung schon lange nicht mehr ausreichend. Viele zugewanderte Familien (z.B. Spätaussiedler und Eingebürgerte) verfügen über einen deutschen Pass. Durch das neue Staatsangehörigkeitsrecht erhalten Kinder, die in der Bundesrepublik Deutschland geboren werden und deren Eltern einen festen Aufenthaltsstatus haben, seit dem 1.1.2000 die deutsche Staatsbürgerschaft. Zumindest ab den Einschulungen in die erste Klasse vom Schuljahr 2006/2007 an, werden deutlich weniger Kinder ohne deutsche Staatsbürgerschaft in den Statistiken erscheinen.

Dem steht die Tatsache gegenüber, dass die Geburtenzahlen der letzten Jahrzehnte einen wachsenden Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund ausweisen. Insbesondere in städtischen Gebieten beträgt ihr Anteil in den letzten Geburtsjahrgängen mitunter sogar mehr als 50 % (s. Studie von Prof. Dr. Strohmeier – Uni-Bochum zur Sozialraumentwicklung des Ruhrgebiets oder vergleichbare Studien aus Berlin und Hamburg).

Kinder und Jugendliche aus einer Familie mit einer Migrationsgeschichte sind ein fester und weiterhin wachsender Anteil der Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem. Dies betrifft Einrichtungen der Elementarerziehung ebenso wie alle Schulstufen und –formen.

Bildungssituation von Migrantenkindern:

Die oft formulierte Annahme, der fehlende Besuch einer Einrichtung der Elementarerziehung sei Ursache für geringe deutsche Sprachkenntnisse und dadurch bedingte spätere schulische Schwierigkeiten bei Migrantenkindern ist letztlich nicht haltbar. Die Kindergartenbesuchsquote der Kinder mit ausländischem Pass ist im Bundesdurchschnitt nicht wesentlich geringer als die Gesamtquote. Besonders hoch liegt die Quote der Beteiligung von Migrantenkindern an Vor-

schuleinrichtungen in der Altersstufe der 5-6-jährigen mit 85 bis zu 90 Prozent. Ein Grund für die hohe Beteiligung dieser Kinder in vorschulischen Angeboten ist u.a. auch die häufigere Zurückstellung bei der Einschulung wegen Sprachdefiziten in der deutschen Sprache. Dies lässt vermuten, dass nicht die quantitative Versorgung, sondern die Qualität der frühkindlichen und vorschulischen Pädagogik das Hauptproblem darstellt.

Trotz der Tatsache, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik Deutschland geboren wurde und eine Einrichtung der Elementar- bzw. Vorschulerziehung besucht hat, sind die Unterschiede zu deutschen Schülerinnen und Schülern in der Regel bedeutend.

Lt. IGLU-Studie ist der Leistungsabstand in der Grundschule zwar noch deutlich geringer als in der Sekundarstufe I, aber bis zur vierten Klasse ist bereits ein Kompetenzunterschied von bis zu einem Schuljahr vorhanden. International bildet die Bundesrepublik Deutschland – trotz der generell besseren Ergebnisse im Grundschulbereich – auch hier das Schlusslicht.

Nach dem Übergang in die Sekundarstufe I geht die Entwicklung noch weiter auseinander. Ab der Sekundarstufe I sind die Unterschiede zur Art der besuchten Schule im Vergleich zu deutschen Schülerinnen und Schülern besonders groß. Deutlich überrepräsentiert sind Schülerinnen und Schüler – bereits allein nach dem unzureichenden Kriterium des ausländischen Passes – an Haupt- und Förderschulen, an Gymnasien dagegen sind sie durchgängig unterrepräsentiert. In der Sekundarstufe I verstärkt sich der Leistungsabstand zu den Durchschnittsergebnissen der deutschen Schülerschaft offenbar erheblich. Die lt. PISA-E ermittelten Punktwerte drücken Kompetenzlücken von bis zu drei Schuljahren aus.

Hinsichtlich der erreichten Schulabschlüsse hat sich die Situation zwar verbessert. Allerdings stagniert diese Entwicklung seit Beginn der 1990er Jahre. Außerdem ist der Anteil an so genannten geringer wertigen Schulabschlüssen (z.B. Hauptschulabschluss nach Klasse 9) nach wie vor erheblich.

Beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zeigt sich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund einen deutlich geringeren Teil an Ausbildungsbeteiligung aufweisen als deutsche Jugendliche. Bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ausländischem Pass im Alter von 18 bis 25 Jahren liegt die Ausbildungsbeteiligung bei durchschnittlich 24 %, bei den Deutschen bei 70 %. Lt. einer Umfrage von BIBB/EMNID konnten 1998 von den 20 – 29-jährigen jungen Erwachsenen mit ausländischem Pass 38,2 % keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen (Deutsche 8 %).

Das deutsche Bildungssystem hat sich – trotz einiger guter Modellprojekte und Erfolge in Einzelbereichen – bisher in seiner Gesamtheit noch nicht ausreichend konzeptionell auf die Herausforderung der Förderung einer multikulturellen Schülerschaft eingestellt. Vielmehr wird in der Regel eine einseitige Anpassungs- bzw. Assimilationsleistung seitens der Migrantinnen und Migranten erwartet. Diese Herangehensweise ignoriert, dass Integration ein gegenseitiger Prozess ist, daher hat sie nicht nur zu den aktuellen schlechten Ergebnissen geführt, sie kann auch in der Perspektive keinen Erfolg schaffen.

Das Bildungssystem braucht ein neues Selbstverständnis – Diversität als Leitbild:

Interkulturelle Lerngruppen in allen Lernstufen sind längst Realität. Die interkulturelle Regeleinrichtung in der Elementarerziehung und die interkulturelle Regelschule bestimmen die zukünftige Entwicklung.

Wir brauchen daher einen grundsätzlichen Perspektivenwechsel.

Das Bildungssystem muss sich als ein Lehr-, Lern- und ständiges Qualifizierungsangebot in der Einwanderungsgesellschaft verstehen. Die bereits vorhandene – und weiter wachsende – Heterogenität der Bevölkerung, insbesondere der nachwachsenden Generation, muss in allen Bildungskonzepten und Curricula angemessene Beachtung finden.

Insbesondere die Entwicklung zur Wissensgesellschaft und Fragen der Stärkung der Zivilgesellschaft fordern dazu heraus, der Wahrung von Menschenrechten durch Bildung eine größere Beachtung zu gewähren und eine größere Bedeutung zu geben.

Erfolgreiche Beispiele hierfür finden wir in anderen Ländern. Zum Beispiel in Schweden, Großbritannien und Kanada wird Vielfalt als ein positives Kapital der Gesellschaft betrachtet, als ein großer Pool an kulturellen Ressourcen, aus dem die Gesellschaft als Ganzes schöpfen kann und wodurch die Lebensqualität ihrer Einwohner in erster Linie gestärkt und bereichert wird. Für Schulen in diesen Ländern gehört es zu den zentralen Aufgaben, die Zusammensetzung der eigenen Schülerschaft zu reflektieren und ihr schuleigenes Curriculum so zu gestalten, dass die kulturelle und religiöse Diversität in der Schule adäquat im Lehren und Lernen zum Ausdruck kommt.

Für deutsche Schulen existieren vergleichbare Vorgaben nicht. Hier bleibt es vor allem der persönlichen Initiative einzelner Lehrerinnen und Lehrer oder Schulleitungen überlassen, ob Aspekte interkultureller Bildung und Erziehung Beachtung finden und anspruchsvoll in den Schulalltag integriert werden.

Lernmotivation und –erfolg ist auch abhängig von den Inhalten. Die Unterrichtsinhalte müssen die Lebenswirklichkeit der Kinder und Jugendlichen und ihre vielfältigen Erfahrungen widerspiegeln sowie die unterschiedlichen Voraussetzungen beachten.

Alle Bildungseinrichtungen, von der Kindertageseinrichtung über die Schule bis hin zu Berufsausbildungsstätten und Universitäten, müssen sich zu Lebensorten entwickeln, an denen von Lehrenden wie von Lernenden Denken und Handeln in kulturübergreifenden Zusammenhängen erlernt und gelebt wird, Vielfalt als positiver Wert anerkannt und ein konstruktiver Umgang mit Unbekanntem und daraus möglicherweise resultierenden Konflikten impliziert ist. Es geht um die gemeinsame Erfahrung, dass man sich trotz Heterogenität miteinander wohlfühlen, voneinander lernen und sich gegenseitig wertschätzen sowie miteinander Erfolge erzielen kann. Wir brauchen Sensibilität für unterschiedliche Einstellungen, soziale und kulturelle Orientierungen und Lebensweisen als Bestandteil beruflicher Qualifikation und einer demokratischen Alltagskultur.

Diese inhaltliche Neuausrichtung muss sich auch in den Unterrichtsinhalten widerspiegeln. Wir brauchen neue Curricula und Lehr- und Lernmedien, die ein konstruktives Bild von Migration zeichnen und Ansätze antidiskriminierender Pädagogik erkennen lassen.

Zu einer interkulturellen Schülerschaft gehört auch ein interkulturelles lehrendes und erziehendes Personal. Es bedarf besonderer Anstrengungen, um pädagogische Berufe für Angehörige ethnischer Minderheiten attraktiv zu machen und strukturelle wie informelle Einstellungsbarrieren zu überwinden.

Sprache(n)lernen als Grundlage für Bildungserfolg:

Einem erfolgreichen Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen kommt eine zentrale Bedeutung zu. Die Sprache ist der Schlüssel zur Erschließung aller weiteren Wissensbestände sowie zur Teilhabe an gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen. Sie ist Bestandteil schulischer Kommunikation und schulischer Lehr- und Lernprozesse. Sprachkenntnisse wirken sich kumulativ auf andere Wissensbereiche aus. In einem qualifizierten Spracherwerb liegt der Schlüssel zu schulischem Erfolg.

Kinder mit Migrationshintergrund treten in der Regel mit anderen sprachlichen Eingangsvoraussetzungen in das Bildungssystem ein als deutsche Kinder. Die Mehrheit spricht eine andere

Familiensprache als Deutsch und verfügt über mehr oder weniger entwickelte Formen von Zweisprachigkeit.

Bei den von der PISA-Studie getesteten 15jährigen zeigte sich, dass etwa ein Drittel einen Migrationshintergrund hatte und davon wiederum nach eigenen Angaben etwa zwei Drittel eine andere Familiensprache sprechen als Deutsch. Dieser Anteil erhöht sich in den nachwachsenden Jahrgängen noch beträchtlich, zumindest in den Ballungsgebieten der alten Bundesländer. Der Anteil der Kinder, die zwei- und mehrsprachig aufwachsen, ist bereits heute hoch und wird weiter wachsen. Migration und damit auch die Kommunikation im internationalen Raum wird weltweit eher zu- als abnehmen. Dadurch wird die Zwei- und Mehrsprachigkeit von Menschen zum Normalfall werden müssen. Es ist daher nicht nur sinnvoll, sondern notwendig, die Mehrsprachigkeit von Kindern zu unterstützen und als Bildungsziel anzustreben.

Die Tatsache, dass die Zusammensetzung der Schülerschaft hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzungen sehr heterogen ist, wirkt sich auf die Unterrichtsarbeit und die Lernerfolge zentral aus und lässt die Schwäche des deutschen Schulsystems, mit Heterogenität nur mangelhaft umgehen zu können, besonders deutlich hervortreten.

Dies wirkt sich zum Nachteil einer immer größeren Gruppe von Kindern und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem aus.

Die Debatte über Sprachenlernen auf der Basis vorhandener Zwei- und Mehrsprachigkeit wird sowohl in der Forschung als auch in der Öffentlichkeit mit großer Emotionalität geführt. Immer wieder fließen Vorannahmen in die Auseinandersetzung ein, die eher ideologisch bedingt sind. Wie auf die unterschiedlichen Voraussetzungen zum Erwerb der Verkehrssprache – für die meisten Kinder mit Migrationshintergrund die Zweitsprache (L 2) und ihrer Familiensprache (L1) – umzugehen ist, ist umstritten.

Dies ist vor allem darauf zurück zu führen, dass sich in der Bundesrepublik weder die bildungspolitische, noch die pädagogische und wissenschaftliche Debatte auf systematische Forschungen über die Wirkung unterschiedlicher Ansätze und Methoden zum Erwerb der Sprachkompetenz im Deutschen wie auch in den Familiensprachen berufen kann.

Von daher sind wir auf Erkenntnisse und Ergebnisse internationaler Forschung angewiesen. Insbesondere aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum liegt eine Fülle von Forschungsergebnissen vor. Da in der Bundesrepublik Kinder mit Migrationshintergrund sehr häufig auch unteren sozialen Schichten angehören, ist die jeweilige Population sehr genau hinsichtlich ihrer Vergleichbarkeit zu der internationaler Studien zu prüfen.

Die wissenschaftliche Debatte sowie die empirische Forschungslage lässt keinen eindeutigen Schluss für die Konstruktion (nicht das Ziel) der Mehrsprachigkeit zu. Auch die Vielfalt bundesrepublikanischer Versuche ist nicht so ausgewertet, dass eindeutige Aussagen zur Wirkungsweise gemacht werden können. Die Versuche, Deutsch als Zweitsprache zu etablieren, sind noch bei weitem nicht so zur Tradition geworden, dass sie ausreichend Erfolge zeitigen würden. Ebenso wenig sind die unterschiedlichen Angebote des muttersprachlichen Unterrichts in ihrer Wirkung erforscht. Hier bedarf es auch noch der besonderen Berücksichtigung psycholinguistischer Forschung, die über Spracherwerbsprozesse von Kindern Erkenntnisse beitragen können.

Ein Sachverhalt scheint jedoch eindeutig zu sein, dass für das Sprachenlernen bestimmte Phasen des Lebensalters bedeutsam sind. Ein möglichst früher Spracherwerb – möglichst vor dem vollendeten fünften Lebensjahr – verspricht bessere Sprachkompetenz.

Der Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund, ihre vielfältigen Sprachkulturen und unterschiedlichen Voraussetzungen sind bisher in allen Bundesländern zu wenig in umfassende pädagogische Konzepte eingeflossen. Vieles spricht für die Annahme, dass die Nichtbeachtung oder die nicht ausreichende Beachtung der Zweisprachigkeit bereits für sich genommen ein Grund für die erhebliche Benachteiligung dieser Kinder ist, weil dadurch ein entscheidender Ausdrucks- und Lebensbereich dieser Kinder ausgeklammert wird.

Durch eine Aufwertung der Familiensprachen wird auch die Stellung der Migranten in der deutschen Gesellschaft gestärkt. Aus psycholinguistischer Sicht ist jedoch der entscheidende Grund

für die Förderung der Familiensprachen, dass unter allen Umständen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung zu vermeiden ist.

Auch wenn es nicht grundsätzlich notwendig ist, die Entwicklung in der Familiensprache bis zu einem bestimmten Punkt zu führen, bevor die Verkehrssprache gefördert werden kann, so liegt es doch nahe, Sprachenlernen als einen einheitlichen Prozess zu begreifen und dies in Sprachenlernkonzepten zu berücksichtigen.

Für beachtenswert halten wir Ergebnisse internationaler Forschung - auch aus Langzeitstudien - die darauf aufmerksam machen, dass Modelle konsequenter Bilingualität als besser bewertet werden können als solche, die allein auf die Vermittlung der Zweitsprache setzen. Ebenso erscheint uns wesentlich, dass internationale Studien deutlich machen, dass der Sprachlernprozess sich nicht allein auf bestimmte Lernstufen beschränken lässt (z.B. frühe Förderung), sondern konzeptionell über alle Lernstufen hinweg durch entsprechende Angebote gestützt werden muss. Als generell gescheitert können Modelle gewertet werden, die allein auf den quasi „natürlichen“ Sprachkontakt bauen.

Erfolge im Bereich des qualifizierten Spracherwerbs lassen sich nicht durch kurzfristige Maßnahmen und Eingriffe erreichen. Sie werden sich erst mittel- bis langfristig zeigen.

(s. BLK-Gutachten, Heft 107: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – Gogolin, Neumann, Roth 2003)

Die o.g. Aspekte weisen darauf hin, dass ein Sprachenlernkonzept so angelegt sein muss, dass es Zwei- und Mehrsprachigkeit als individuelles Potenzial und gesellschaftliche Ressource positiv bewertet und die Kinder motiviert und stärkt und die besonderen Lernbedingungen ihrer Zwei- und Mehrsprachigkeit beachten. Dabei kommt – auf die Bundesrepublik bezogen - dem qualifizierten Erwerb der Verkehrssprache Deutsch eine zentrale Stellung zu.

„Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“

Die große Mehrheit der Kinder mit Migrationshintergrund (lt. Baumert ca. zwei Drittel jeder Altersgruppe) erlernt die deutsche Sprache, die gemeinsame Verkehrssprache in der Bundesrepublik Deutschland, als Zweitsprache. Wenn dies erfolgreich und auf einem qualitativ hohen Niveau gelingen soll, bedarf es besonderer Konzepte und Methoden, die im bundesdeutschen Bildungssystem bisher vernachlässigt wurden.

In solche Konzept gehören einerseits Grundorientierungen im Sinne von Qualitätskriterien (-standards), andererseits bedarf es einer Flexibilität, um angemessen auf spezifische Bedarfe vor Ort mit möglichst flexiblen und pragmatischen Lösungsansätzen antworten zu können. Die klare Vorgabe, dass sich Jugendliche spätestens beim Verlassen der Schule uneingeschränkt an der gesellschaftlichen Kommunikation beteiligen können sollen, bedarf auch in der curricularen Umsetzung einer deutlichen Vorrangstellung. Deutsch als Zweitsprache gehört als Unterrichtsangebot zum Kerncurriculum während der gesamten Schulzeit und auch darüber hinaus, solange es notwendig ist.

Aus internationalen Erfahrungen ist bekannt, dass ein Vertrauen auf eine „natürliche Wirkung“ des Sprachkontakts zu Fehlschlägen führt. Vielmehr sind besondere und längerfristige Steuerungsmaßnahmen für das Erlernen der Zweitsprache Grundbedingung für den Lernerfolg.

Zu solchen Steuerungsmomenten gehören:

- Je früher Förderung beginnt, umso grundlegender und nachhaltiger kann sie wirken. Die Sprachentwicklung in den ersten fünf Lebensjahren bildet die Grundlage aller weiteren Sprachlernprozesse. Bereits in der Phase von 0 – 3 Jahren und in der Elementarerziehung insgesamt sind besondere Sprachfördermaßnahmen von entscheidender Bedeutung.
- Alleinige frühe Förderung reicht nicht aus. Eine langfristig angelegte systematische Förderung über alle Lernstufen, auch über die Grundschule hinaus, ist erfolgreicher.
- Eine isolierte Zweitsprachenförderung ohne Anschluss an den übrigen (Fach-)Unterricht bleibt eher wirkungslos, daher ist eine gezielte Verbindung mit dem Regelunterricht erforderlich.
- Zu den Kompetenzen aller Lehrerinnen und Lehrer muss auch die Kompetenz in DaZ gehören. Nur so lässt sich letztlich in sprachlich heterogenen Lerngruppen erfolgreich unterrichten.

ten. Auch Fachunterricht muss als Sprachunterricht verstanden und erteilt werden. Für eine breite Qualifizierung des Personals müssen entsprechende Aus- und Fortbildungsangebote entwickelt und angeboten werden.

- Die Herkunftssprachen sollten möglichst in den Sprachlernprozess eingebunden werden.

(s. Reich, Roth u.a.: Zum Stand der nationalen und internationalen Forschung zum Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher, Hamburg 2001)

Bildungsziel Mehrsprachigkeit:

Wir leben in einer Zeit der Globalisierung. Migration ist ein weltweiter dauerhafter Prozess. Im Rahmen der EU-internen Integration sowie im Rahmen genereller Internationalisierungsprozesse gehört die Kenntnis von mehr als einer Sprache zu den zentralen Erfordernissen von Qualifizierung.

Eine moderne und zukunftsfähige Gesellschaft kommt ohne das Bildungsziel Mehrsprachigkeit nicht aus.

In einer Einwanderungsgesellschaft gehören neben der gemeinsamen Verkehrssprache die Sprachen der ethnischen Minderheiten in ein Konzept zur Umsetzung dieses Bildungsziels selbstverständlich dazu.

Es bietet sich daher an, die familiensprachlichen Kenntnisse der zweisprachig aufwachsenden Kinder von vornherein angemessen in ein Sprachlernkonzept zu integrieren.

Erfahrungsgemäß stärkt die Einbeziehung der familiensprachlichen Erfahrungen das Selbstbewusstsein der Kinder. Ihre bereits erworbenen sprachlichen Kompetenzen können genutzt werden und erleichtern ihnen den Zugang zu einer qualifizierten Aneignung der Zweitsprache Deutsch (s.o.).

Konzepte der Mehrsprachigkeit müssen differenziert auf den unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen der Kinder aufbauen. Sie brauchen klare Standards hinsichtlich der Kompetenzen, die erworben werden sollen.

Sprachlernkonzepte müssen den Zeitfaktor beachten, der für den schulischen Unterricht zur Verfügung steht. Ganztagsangebote sind hierfür erfolgversprechender. Daneben sind weitere Angebote (z.B. Samstagsschule und Sommerschule) wünschenswert, sofern diese motivierend und positiv bestärkend angelegt sind.

Aus anderen Ländern (zum Beispiel Schweden, UK) sind verschiedene flexible Modelle bekannt, wie sowohl an der Einzelschule oder Kindertageseinrichtung als auch übergreifend auf diese Bedarfe eingegangen werden kann (beispielsweise durch Arbeit mit Mediatoren, epochalem Unterricht, Assistant Teachers).

Besondere Beachtung brauchen die Schnittstellen bzw. Übergänge im Bildungssystem.

Beim Übergang von der Elementarerziehung in die Grundschule werden derzeit in vielen Bundesländern sogenannte Sprachstandserhebungen im Vorschulalter durchgeführt. Diese diagnostischen Verfahren haben für Kinder erhebliche Konsequenzen (z.B. mögliche Zurückstellungen bei Einschulungen). Bei diesen Sprachstandserhebungen sollten nur Verfahren eingesetzt werden, die wissenschaftlich fundiert sind und einem Qualitätsverfahren unterliegen, das ihre Wirkung, Sinnhaftigkeit und auch die Erfolgsebene evaluiert. Grundlagen solcher Sprachtests sollten Erkenntnisse der Kinderforschung, der Zweitsprachenerwerbsforschung sowie der Sprachheildiagnostik bilden. Zweisprachige Kinder müssen in beiden Sprachen wahrgenommen werden, da nur auf diese Weise letztlich effektive Aussagen über ihren tatsächlichen sprachlichen Entwicklungsstand gemacht werden können.

Diese Diagnoseverfahren dürfen nicht als neue Selektionsinstrumente im deutschen Bildungssystem etabliert werden, auf deren Basis Kinder bereits im Vorschulalter in neue Schubladen einsortiert werden. Sie sollten einzig dem Zweck der Erhebung von Förderbedürfnissen und als Grundlage für Förderorientierung dienen. (s. auch hierzu BLK Heft 107, s.o.)

Für umfassende weitere Erkenntnisse über Lernfortschritte und im Rahmen der Evaluation des Erfolges von Sprachlernkonzepten erscheinen weitere Testverfahren und Diagnoseinstrumente sinnvoll. Neben einer Sprachstandserhebung vor der Einschulung sollten entsprechende Verfahren auch für andere Zeitpunkte im Bildungsverlauf entwickelt und eingesetzt werden. Geeignete Zeitpunkte wären zum Beispiel am Ende der dritten Klasse oder der Grundschulzeit und mindestens einmal während der Sekundarstufe I.

Generell bietet es sich außerdem an, eine Lernberichterstattung einzuführen, in der die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler festgehalten und in ihrer Progression erfasst werden. Das europäische Portfolio der Sprachen ist hierfür ein gutes Beispiel

Kommunikation und Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern:

Verschiedene Beispiele aus dem Ausland – aber auch einige Erfahrungen in der Bundesrepublik – zeigen, dass neue Modelle der Elternarbeit und Kooperation die Elternbeteiligung seitens der Migrantinnen und Migranten deutlich erhöhen. Wer die Eltern für eine Mitarbeit und Unterstützung des Lern- und Bildungsprozesses ihrer Kinder gewinnt, wird besser auf unterschiedliche Bedürfnisse, Fragen und Anliegen eingehen können. Elternabende lassen sich zum Beispiel als Workshops gestalten, die soziale Elemente beinhalten und in deren Mittelpunkt das gegenseitige Kennen lernen und der Austausch über Fragen der Erziehung und des Lernens stehen. Motivierte und informierte Eltern sind verlässlichere Partner für die Unterstützung des Bildungsauftrags.

Migrantenselbstorganisationen, einzelne Eltern oder Lehrkräfte mit muttersprachlichen Kenntnissen können als Vermittler oder Mediatoren eine neue wichtige Rolle übernehmen.

Der Gedanke der Öffnung von Schule durch Zusammenarbeit mit Institutionen und freien Trägern der Jugendhilfe, Vereinen sowie anderen außerschulischen Partnern im Schulumfeld eröffnet neue Perspektiven der Zusammenarbeit – auch mit Migrantenselbstorganisationen u.a. Personen und Gruppen dieses Bevölkerungsteil

Im Sinne einer weiteren Öffnung von Schule wären auch Modelle ähnlich der Schulbeiräte nach dem Vorbild der in GB, den USA und Kanada etablierten „School Councils“ denkbar. Diese können zu einer besseren Einbindung und Vernetzung der Schule im jeweiligen Stadtviertel beitragen sowie die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern (z.B. der Jugendhilfe) und im Stadtviertel arbeitenden Gruppen fördern.

Kernforderungen:

Bezugnehmend auf die o.g. Aspekte ergeben sich folgende Forderungen/Orientierungen für die deutsche Bildungspolitik:

- Im Mittelpunkt aller bildungspolitischen Bemühungen stehen die Lernenden – in ihrer Vielfalt. Jedes Individuum hat Anspruch auf bestmögliche Unterstützung und Förderung. Es gilt, Vielfalt der Lernenden zu akzeptieren und einen kompetenten Umgang mit ihr zu entwickeln. Intelligenter Umgang mit Heterogenität und positive Wertung von Diversität müssen zu den Hauptaspekten eines inhaltlichen Perspektivenwechsels gehören.
- Der Bildungsprozess beginnt bereits im frühkindlichen Entwicklungsstadium. Alle Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sollten sich zum Ziel setzen, interkulturelle Kompetenz zu leben und emotionale wie kognitive Intelligenz bei allen Kindern zu stärken und Sprachförderung zu beachten.

- Curricula und Lehr- und Lernmedien müssen überarbeitet werden. Dies sollte durch konzeptionelle Integration der Migrantinnen und Migranten auf gleicher Augenhöhe geschehen, zum Beispiel durch Einbeziehung von Expertinnen und Experten mit Migrationshintergrund. Dabei erscheint es überholt, auf die gestiegene und weiter wachsende Komplexität der Welt mit additiver Bestückung der Lehrpläne zu reagieren. Anstelle überfrachteter Rahmenpläne bedarf es eines Kerncurriculums, das gemeinsame Bildungsstandards der Länder aufnimmt und die gewandelten kognitiven Anforderungen des Lernprozesses formuliert. Dabei sind auch die sogenannten *soft skills* zu beachten. Interkulturelle Kompetenz im Sinne auch einer Empathiefähigkeit und der Kompetenz zum respektvollen Umgang mit anderen sollte in den Katalog bundesweiter Normen integriert werden.
- Schulentwicklung braucht den Fokus gezielter Beachtung der Migration und damit verbundener Anforderungen an Bildung. Wir brauchen Schulen mit einem Profil, in dem die Zusammensetzung der Schülerschaft reflektiert wird und das auch die Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern beinhaltet. Die fortlaufende Entwicklung und Evaluation der Schulprogramme bieten eine gute Grundlage für einen Qualitätsentwicklungsprozess an der interkulturellen Regelschule. Hierbei lassen sich Lernstandards definieren, die das Lernen als einen Prozess beschreiben, an dem Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und Eltern gleichermaßen beteiligt sind.
- Wir brauchen ein generelles Umdenken und einen grundsätzlichen Perspektivenwechsel von einer monolingualen Orientierung hin zu einem Sprachenlernen, das einerseits den qualifizierten Erwerb der Verkehrssprache Deutsch fördert, andererseits aber Zwei- und Mehrsprachigkeit nicht nur beachtet, sondern auch als individuelles Potenzial und gesellschaftliche Ressource wertet und stärkt. Das Bildungsziel Mehrsprachigkeit braucht ein kompetentes Umsetzungskonzept für alle Kinder.
- Wir brauchen mehr Forschung und wissenschaftliche Begleitung unter Einbeziehung internationaler Erfahrungen. Auch hier bedarf es der Entwicklung von Qualitätskriterien und –standards sowie deren Überprüfung und Weiterentwicklung. Insbesondere im Bereich der Evaluation von Förderkonzepten und ihrer Erfolgsbedingungen besteht erheblicher Nachholbedarf.
- Für das pädagogische Personal brauchen wir eine Qualifizierungsoffensive. Sowohl in der Erzieher- als auch in der Lehreraus- und Fortbildung müssen verpflichtende Module verankert werden, die die pädagogischen Fachkräfte in ihrer Kompetenz stärken mit Diversität positiv umzugehen. Es müssen neue Formen des Lernens und Spielens in der Elementarerbziehung sowie im Unterrichtsmanagement entwickelt werden. Die Kenntnis über Anti-Diskriminierungsprinzipien für den pädagogischen Alltag, Qualifikationen im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“, intelligenter Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in Lerngruppen etc. dürfen nicht länger lediglich Kompetenzen von Spezialisten darstellen. Kenntnisse interkultureller Bildung und Erziehung und in DaZ gehören in jede grundständige Ausbildung für pädagogisches Personal.
- Schulen brauchen für die Bewältigung der vielfältigen Aufgaben der Förderung und curricularen Neugestaltung eine andere Zeitstruktur. Ganztägige Angebote sind besonders geeignet, nicht nur den Gestaltungsspielraum für weiterführende Konzepte zu erweitern, sondern auch die Kooperation mit den Eltern und im Schulumfeld zu verbessern.
- Elternbildung muss ein neuer Schwerpunkt im Bildungsbereich werden. Dabei geht es darum, neue Formen von Ansprache und Kontaktaufnahme mit Eltern zu finden, für die es bisher unbekannt war, sich am Bildungsprozess ihrer Kinder zu beteiligen. Dabei geht es um Formen der Information bis hin zu Angeboten gezielter Unterstützung und Mitwir-

kungsmöglichkeiten, die über das klassische Konzept der Schulmitwirkung über Gremienarbeit hinausgehen.

- Um die Ausbildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Migrantenfamilien zu erhöhen ist es einerseits weiterhin notwendig, die leistungsschwächeren Jugendlichen gezielt zu unterstützen und zu fördern. Andererseits muss es aber auch darum gehen, die beruflichen Chancen der ständig wachsenden Zahl der gut qualifizierten Jugendlichen mit im Blick zu haben und diese zu verbessern. Die Förderangebote sollten sich am tatsächlichen Bedarf des regionalen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes – unter Einbeziehung der inzwischen zahlreichen Betriebe von Migranten - orientieren und Qualifikationen vermitteln, die die Aussicht auf einen Ausbildungsplatz tatsächlich erhöhen. Grundsätzlich wichtig ist es, dass die Partner vor Ort - Schulen, RAA, Maßnahmeträger, Agenturen für Arbeit, Jugendhilfe, IHK und Handwerkskammern etc. – zusammen arbeiten und ihre jeweiligen Kompetenzen und Kapazitäten miteinander abstimmen. Eine enge Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und die Einbeziehung der Eltern sind ebenfalls Voraussetzung dafür, die beruflichen Perspektiven der Jugendlichen weiter zu verbessern.
- Junge Migrantinnen und Migranten, die erfolgreich unser Bildungssystem durchlaufen haben, brauchen Ermutigung, um das Studium für ein Lehramt aufzunehmen. Gleichzeitig bedarf es einer Einstellungspolitik, die den Zugang für qualifizierte Migrantinnen und Migranten auf den Arbeitsmarkt Bildung/Schule erleichtert, so dass sie an der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten interkultureller Bildung und Erziehung beteiligt sind.