

Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems

Dorothea Bender-Szymanski

Die Ergebnisse der PISA-Studie 2000 haben die deutsche Bildungsdiskussion wie kaum ein anderes Ereignis beeinflusst. Die darin für Deutschland festgestellte besonders enge Koppelung zwischen sozialer Herkunft, ethnischer Zugehörigkeit und Bildungserfolg hat auch die Debatte um die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern¹ mit Migrationshintergrund zugespitzt. Angesichts sinkender Schülerzahlen bei gleichzeitig starker sozialer und wachsender migrationsspezifischer Heterogenität hält der Bildungsbericht für Deutschland die Zielsetzung, den Heranwachsenden aus allen Schichten, Ethnien und Regionen gleiche Bildungschancen zu bieten, für eine „riesige Herausforderung an das Bildungssystem und an die dieses System tragende Gesellschaft“; der Umgang mit Migration wird unter Bezug auf empirische Befunde ausdrücklich als „ein eigenständiges Problem des Bildungssystems“ hervorgehoben (Avenarius et al. 2003, 12²). Die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ erklärt die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Integration von Migranten zu einem Systemziel (Klieme et al. 2003a), das Gutachten zum Schulentwicklungsprogramm „Demokratie lernen und leben“ weist als gesonderten Schwerpunktbereich „Interkulturelles Lernen – Interkulturelle Kooperation“ aus (Edelstein und Fauser 2001).

In den meisten Staaten, die in internationale Schulleistungsstudien einbezogen wurden, erzielten Schüler mit Migrationshintergrund geringere Leistungen als jene ohne Migrationshintergrund. Deutschland gehört jedoch zu den Staaten, in denen die Disparitäten konsistent in besonderem Maße ausgeprägt sind, und zwar sowohl in der Grundschule als auch in der Sekundarstufe I. Es scheint in Deutschland in keinem Abschnitt des allgemeinbildenden Schulsystems zu gelingen, Leistungsnachteile von Schülerinnen und Schülern aus zugewanderten Familien auszu-

1 Im Folgenden wird der Einfachheit halber die maskuline Form verwendet, sofern nicht ausdrücklich zwischen den Geschlechtern unterschieden wird.

2 Die Veröffentlichung Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration (2006) erfolgte nach Abgabe des Manuskripts. Der Bildungsbericht ist abrufbar unter <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>.

gleichen (Stanat 2006, 104). Die Frage, wie die Ungleichverteilung auf die einzelnen Schulformen zuungunsten der Schüler mit Migrationshintergrund und ihre geringeren Leistungen im Vergleich mit Schülern ohne Migrationshintergrund zu erklären und zu beheben seien, wird heftig und kontrovers debattiert. Dem enormen Erklärungs- und Handlungsbedarf steht allerdings ein ebenso enormer wissenschaftlich-empirischer Nachholbedarf gegenüber, und man ist gegenwärtig dabei, die defizitäre und oft widersprüchliche Forschungslage systematisch aufzuarbeiten. Der häufig vorgebrachte Verweis auf die unterschiedliche Immigrationspolitik und -praxis der Teilnehmerstaaten an den internationalen Schulleistungsstudien muss in seiner Erklärungskraft deutlich eingeschränkt werden: Auch bei Kontrolle des Bildungshintergrunds und des sozioökonomischen Status der Familien bleiben die Länderunterschiede in den Leistungsdifferenzen zwischen Schülern ohne und mit Migrationshintergrund weiterhin bedeutsam, und Deutschland nimmt dabei weiterhin eine Spitzenposition ein (Stanat 2006, 106). Die Leistungsdifferenzen lassen sich auch nicht auf Unterschiede in den schulbezogenen Motivationen und Aspirationen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund zurückführen. Auch die verbreitete Annahme des negativen Effekts eines hohen Migrantenanteils auf die Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund ließ sich empirisch nicht nachweisen (a.a.O., 109).

Im Folgenden wird eine auch auf eigene empirische Untersuchungen gestützte problemorientierte Bearbeitung jener Aspekte vorgestellt, die in besonderem Maße wissenschaftlich und bildungspolitisch im Zusammenhang mit der Verbesserung der Chancengerechtigkeit von Schülern mit Migrationshintergrund diskutiert werden.

1. Zur Struktur des Bildungssystems

Ein wesentliches strukturelles Unterscheidungsmerkmal der Schulsysteme der leistungsstarken PISA-Teilnehmerstaaten Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande und Schweden, die erfolgreicher als Deutschland sind, dem international beobachteten Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft und Kompetenzerwerb entgegenzuwirken, ist kontrastierend zu Deutschland, dass die Schüler gemeinsam über mindestens acht Schuljahre miteinander lernen, verbunden mit einer stärkeren Individualisierung der Unterrichts- und Lernprozesse und einer späten und behutsamen äußeren Leistungsdifferenzierung. Dies widerlegt die Auffassung, dass ein hohes Leistungsniveau nur über vermeintlich leistungshomogene Lernmilieus durch frühe äußere Differenzierung erreicht werden kann (Klieme et al. 2003b). „Um jeden Schüler ‚begabungsgerecht‘ zu fördern, erweist sich die Gliederung des Schulsystems als untaugliches Instrument. Die Aufgabe der Lehrer muss vor allem darin bestehen,

unterschiedliche Lernangebote innerhalb einer Lerngruppe bereitzustellen, damit jeder Schüler entsprechend seinen Voraussetzungen optimal lernen kann. Wo eine Differenzierung innerhalb der Lerngruppe nicht mehr möglich ist, muss man institutionell flexibler werden. In einigen Fächern kann man jahrgangübergreifenden Unterricht anbieten, ausgewählten Schülern kann die Möglichkeit gegeben werden, Kurse an der Universität zu belegen. Die Anhänger des gegliederten Schulsystems müssen zur Kenntnis nehmen, dass sie keine wissenschaftlichen Argumente für die in Deutschland praktizierte Aufteilung ins Feld führen können. Den Verfechtern der Gesamtschule ihrerseits muss klar sein, dass die optimale Förderung jedes einzelnen Schülers nicht zu mehr Gleichheit, sondern zu mehr Ungleichheit führt.“ (Stern 2005). Eine gute Schule produziert Leistungsunterschiede – auf allerdings hohem Niveau.

2. Sprachförderung – ein Schlüssel zum Bildungserfolg

2.1 Förderung der deutschen Sprache!

Niemand bestreitet die Notwendigkeit, die Förderung der deutschen Sprache zur Verbesserung der Bildungschancen von Schülern (auch) mit einer nicht (nur) deutschsprachigen Sozialisation zu intensivieren. Die gerade vorgestellte DESI-Studie (Klieme et al. 2006) bestätigt einen Leistungsrückstand von mehrsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schülern im Deutschen und liefert erstmalig neue Befunde für drei Sprachgruppen, die differenzierte Einblicke in die jeweiligen Kompetenzbereiche der Sprachdefizite erlauben.³ Heftig umstritten ist jedoch, auf

³ Anders als z. B. bei PISA, wo primär das Geburtsland der Schüler und ihrer Eltern zur Klassifikation des Migrationshintergrundes verwendet wird, klassifiziert DESI die Schüler nach der zuerst erlernten Sprache. Im Fach Deutsch haben Jugendliche mit nicht-deutscher Erstsprache einen Leistungsrückstand gegenüber Jugendlichen, in deren Elternhaus deutsch gesprochen wurde. Die Gruppe der mehrsprachig aufgewachsenen Jugendlichen – in deren Elternhaus Deutsch und eine andere Sprache gesprochen wird – liegt hingegen sehr viel weniger zurück. Berücksichtigt man die sonstigen Lernvoraussetzungen der Schüler (Bildungsgang, sozio-ökonomischer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeit und Geschlecht), so kann für das Rechtschreiben nicht mehr von einem Leistungsrückstand der Jugendlichen mit nicht-deutscher Erstsprache gesprochen werden; die mehrsprachig aufgewachsenen sind sogar für orthographische Phänomene besonders sensibilisiert. Dramatisch ist der Kompetenzrückstand hingegen beim Wortschatz. Hier wären auch in der neunten Jahrgangsstufe zusätzliche Fördermaßnahmen für Schüler nicht-deutscher Erstsprache angezeigt (Klieme 2006, 4). „Der Kompetenzzuwachs innerhalb der neunten Jahrgangsstufe ist allerdings für die drei Sprachgruppen gleich hoch. Sprachbiografisch bedingte Unterschiede verstärken sich also erfreulicher Weise im Verlauf des Schuljahres nicht.“ (Klieme et al. 2006, 23).

welche Weise diese Förderung am effektivsten gelingen kann.⁴ Drei Zugangsweisen lassen sich unterscheiden, die auf unterschiedlichen Grundannahmen beruhen.

2.1.1 Ausschließliche Förderung der deutschen Sprache?

Der ersten Zugangsweise liegt die „Time on task“-Hypothese zugrunde, wonach die schulischen Leistungen in der Zweitsprache umso besser seien, je länger diese Sprache gelernt und in dieser Sprache unterrichtet werde. Der Unterricht in der Herkunftssprache gehe auf Kosten des Erlernens der Landessprache, damit der Schulleistungen und letztlich von gleichen Bildungschancen insgesamt.

2.1.2 Zusätzliche Förderung der Erstsprache?

Die Position der Gegner der „Time on task“-Hypothese lässt sich unter das Motto fassen: „Wenn man die deutsche Sprache bei Migranten fördern will, dann muss man auch deren Muttersprache fördern.“ (Bos 2005).⁵ Diese Position wird sprach- und kognitionswissenschaftlich begründet:⁶ Die Alphabetisierung in der Herkunftssprache sei förderlich für den Zweitspracherwerb und die kognitive Entwicklung.⁷

Neue methodenkritische Metaanalysen und Auswertungen vorhandener Evaluationsstudien vorwiegend aus den USA (Söhn 2005a, b⁸) kommen bezüglich dieser konträren Positionen zu folgenden Ergebnissen:

-
- 4 Die kontroverse Frage ist die nach dem Effekt zweisprachiger Unterrichtsformen auf den Zweitspracherwerb und die Schulleistungen. Die Förderung der Zweisprachigkeit bzw. der Kompetenzen in der Erstsprache selbst steht nicht im Zentrum.
 - 5 „Die Sprache ist alles.“ Auch ältere Einwandererkinder müssen weiter gefördert werden. Ein Gespräch mit dem Hamburger Erziehungswissenschaftler Wilfried Bos. *Die Zeit*, 2, 5.1. 2005, 64.
 - 6 Gestützt wird diese Position von Neurowissenschaftlern: Wer zweisprachig aufwächst, hat eine dichtere graue Hirnsubstanz in einem Gehirnbereich, der für das flüssige Sprechen zuständig ist. Der Unterschied war umso größer, je früher die Untersuchten mit dem Erlernen der zweiten Sprache begonnen hatten. Zudem nahm die Dichte der grauen Substanz in der Gehirnregion umso stärker zu, je besser die Probanden die zweite Sprache beherrschten. <http://www.br-online.de/wissen-bildung/artikel/0410/15-graue-hirnsubstanz/index.xml>.
 - 7 Dem kanadischen Linguisten Cummins zufolge wird die kognitive Entwicklung positiv beeinflusst, wenn ein Kind in der Erstsprache ein bestimmtes Niveau erreicht hat, d. h. alphabetisiert ist, bevor es in einer anderen Sprache Lesen und Schreiben lernt (Schwellenhypothese). Sprachliche Kompetenzen können zudem von der einen Sprache auf die andere übertragen werden (Interdependenz-Hypothese).
 - 8 Über die Situation in Deutschland weiß die Forschung noch sehr wenig. Die seltenen wissenschaftlichen Begleitungen können zur Klärung der Frage, ob eine bilinguale Erziehung dem rein deutschsprachigen Unterricht überlegen ist, wenig beitragen, so Söhn (2005 a, 40) zum Zeitpunkt der Erstellung der Metaanalysen.

- Es gibt keinerlei Anzeichen dafür, dass sich ein Unterricht in beiden Sprachen negativ auf die schulischen Leistungen in der Zweitsprache auswirkt.⁹ Diese relativ sichere Grundaussage, dass die zusätzliche Unterrichtung der und in der Muttersprache nicht schadet, impliziert auch, dass die „time-on-task-Hypothese“ nicht bestätigt werden konnte: Weniger Unterrichtszeit in der Zweitsprache führt nicht automatisch zu schlechteren Leistungen in der Zweitsprache und den Sachfächern.
- Für die Hypothese, dass sich bilingualer bzw. muttersprachlicher Unterricht positiv auf die Zweitsprachenkompetenz und die Schulleistungen auswirkt, liegen keine eindeutigen und verlässlichen Nachweise vor. Je nach Unterrichtsmodell und weiteren Kontextmerkmalen variiert der Effekt zwischen neutral und allerdings auch signifikant positiv.

Diese Befundlage kann nun um überraschende Ergebnisse der DESI-Studie (Klieme et al. 2006) modifiziert und ergänzt werden, die auch die Hypothesendiskussion neu beleben dürften.

Zum einen konnten bilinguale Angebote im Sachfachunterricht als ein Erfolgsmodell für die Förderung sprachlicher Kompetenzen belegt werden.¹⁰ Schüler in bilingualen Klassen haben, bezogen auf ihre Englischleistungen, einen sehr deutlichen Kompetenzvorsprung vor vergleichbaren Klassen ohne bilingualen Unterricht in allen Bereichen:

⁹ Dies wurde insbesondere bezüglich des Einflusses auf die Lesekompetenz untersucht.

¹⁰ DESI untersuchte zusätzlich zu der länderübergreifend repräsentativen Stichprobe 38 Klassen, die ab der siebten Jahrgangsstufe zumindest in einem Sachfach, meist jedoch in zwei bis drei Fächern (z. B. Geografie, Geschichte, Biologie) Englisch als Unterrichtssprache verwendet hatten.

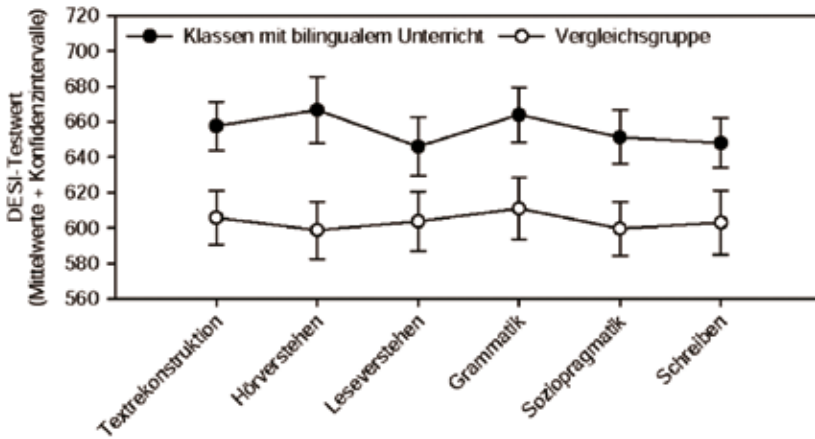


Abb. 1: Mittlere Englisch-Kompetenzen zum Ende des neunten Schuljahres in Klassen mit bilingualem Unterricht und in einer hinsichtlich Deutsch Gesamtleistung, Bildungsgang, sozioökonomischem Status, kognitiven Grundfertigkeiten, Erstsprache und Geschlecht parallelen Vergleichsgruppe (Klieme et al. 2006, 60).

Solche zusätzlichen Lerngelegenheiten wirken sich insbesondere auf deren kommunikative Kompetenz positiv aus: Sie erreichen im Hörverständnis bis zum Ende der Jahrgangsstufe neun gegenüber Schülern mit vergleichbaren Ausgangsbedingungen einen Vorsprung von ca. zwei Schuljahren.

Aber auch in der Fähigkeit, grammatische Fehler zu erkennen und zu korrigieren, ist ihr Fortschritt sehr beachtlich. Ein weiteres Ergebnis bestätigt, dass die Verwendung des Englischen als Arbeitssprache den Lehrplänen der Länder entsprechend in der Lage ist, zur interkulturellen Sensibilisierung beizutragen: In Klassen mit bilingualem Sachfachunterricht sind ethnorelative interkulturelle Orientierungen signifikant häufiger zu beobachten als in der Vergleichsgruppe (a.a.O.).

Mit diesen Befunden kann zwar keine besondere Wirkung von Programmen der bilingualen Erziehung auf das Erlernen der Landessprache bei Schülern mit einer anderen Herkunftssprache als der deutschen empirisch belegt werden (Esser 2006, iii), jedoch eine besondere Wirkung einer bilingualen Erziehung auf die Leistungen von Schülern in der englischen Sprache und damit auf ihre schulischen Leistungen.¹¹

¹¹ Bilingualer Unterricht ist allerdings kein Allheilmittel zum Ausgleich von familiär bedingten schlechteren Lernausgangslagen (Söhn 2005b): Die schulische Förderung muss mehr leisten als reine Sprachförderung; sie muss u.a. zusätzlich kognitive

Ein weiterer überraschender Befund der DESI-Studie bezieht sich zwar nicht auf die Effekte eines muttersprachlichen Unterrichts, aber auf die Auswirkungen des Aufwachsens mit nicht-deutscher Erstsprache auf den Erwerb von Fremdsprachen. Der erstmals für Deutschland repräsentative, in dieser empirisch abgesicherten Form neue und darum besonders interessante Befund ist, dass sich der für Deutsch gefundene Gruppenunterschied im Sinne eines Leistungsrückstands für Englisch zugunsten der mehrsprachigen und nicht-deutschsprachigen Schüler umkehrt. Bei Kontrolle der Hintergrundvariablen sozialer Hintergrund, kognitive Grundfähigkeiten, Geschlecht und Bildungsgang lässt sich ein positiver Effekt der Zugehörigkeit zur mehrsprachigen oder nicht deutschsprachigen Schülergruppe auf die Gesamtleistung in Englisch, auch innerhalb der Hauptschule, nachweisen:

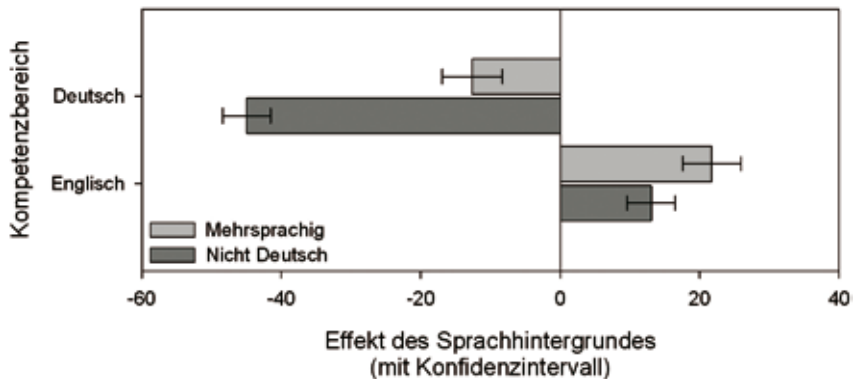


Abb. 2: Effekte der Erstsprache auf Kompetenzen in Deutsch und Englisch am Ende des neunten Schuljahres unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht: Kontraste der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem oder nicht-deutschem Sprachhintergrund gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache (Klieme et al. 2006, 25).

Defizite – in der förderbaren Denkleistung – ausgleichen, die in der sozialen Herkunft der Kinder begründet sind (Tiedemann und Billmann-Mahecha 2004). Fördermaßnahmen wie etwa die vermehrte Ausbildung und Anstellung von Lehrern für Deutsch als Zweitsprache, die Umsetzung von entsprechenden Lehrplänen, „Teamteaching“ oder die Verkleinerung von Klassen mit Schülern mit potenziell höherem Förderbedarf stellen interessante Alternativen dar. Allerdings werden auch sie in den Bundesländern – wenn überhaupt – bisher mit sehr unterschiedlichem Tempo umgesetzt (Söhn 2005a, 41).

In fast allen Englischtests zeigen sich positive Effekte eines nicht-deutschen sprachlichen Hintergrundes:

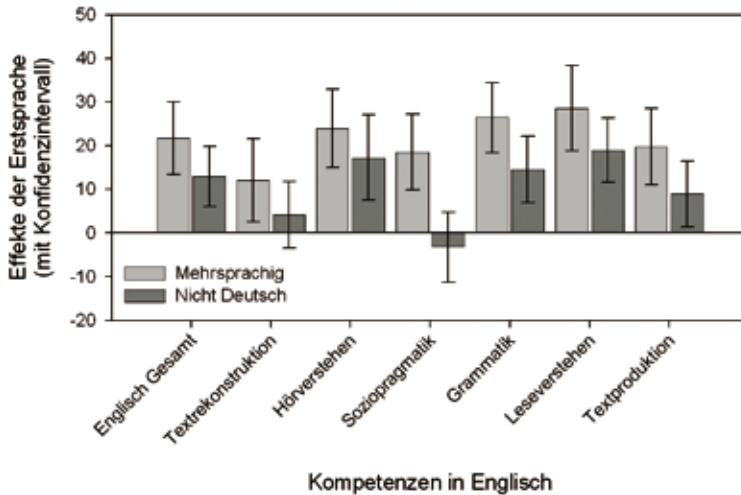


Abb. 3: Effekte der Erstsprache auf Kompetenzen in Englisch am Ende des neunten Schuljahres unter Kontrolle von Bildungsgang, sozioökonomischem Hintergrund, kognitiver Grundfähigkeit und Geschlecht: Kontraste der Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit mehrsprachigem oder nicht-deutschem Sprachhintergrund gegenüber Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Erstsprache (a.a.O. 26).

Bemerkenswert sind vor allem die Vorteile eines Aufwachsens in einer mehrsprachigen Familie: unter sonst gleichen Lernbedingungen erzielen diese Jugendlichen im Englischen einen Leistungsvorsprung, der den Gewinn mindestens eines halben Schuljahres ausmacht. Dieser Befund erweitert die Diskussion über den Spracherwerb von mehrsprachigen Schülern nicht-deutscher Erstsprache im deutschen Schulsystem um eine wichtige Perspektive. Für diese Schülergruppe scheint der Erwerb der dritten Sprache (Englisch) durch den Transfer des Zweitsprachenerwerbs begünstigt zu werden. Die Zusammenhänge müssen in weiteren Analysen genauer untersucht werden. Es lässt sich aber schon hier festhalten, dass die mehrsprachigen Schüler nicht-deutscher Erstsprache offenbar über ein Potenzial im Fremdsprachenlernen verfügen, das sie von den Schülern deutscher Erstsprache deutlich unterscheidet. Aber auch Schüler, die aus Migrationsfamilien mit ausschließlich nicht-deutschem Sprachhintergrund stammen, zeigen im Englischunterricht vergleichsweise gute Leistungen (a.a.O.).

Angesichts dieser Befundlage muss die Aussage, dass zusätzliche Kompetenzen in der Herkunftssprache keinen erkennbaren Einfluss auf die schulischen Leistungen haben (Esser 2006, iii), hinterfragt werden. Die Autoren der DESI-Studie weisen nachdrücklich auf die positiven Ressourcen von Familien hin, in denen nicht oder nicht nur deutsch gesprochen wird, und heben deren Bedeutung für die Debatte über Migration und Bildung besonders hervor.

2.1.3 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)?

In jedem Fall ist es wichtig, „sich im Deutschunterricht auf die Sprache der Migranten einzustellen. Ein Lehrer müsste wissen, welche Fehler verstärkt von Migrantenkindern gemacht werden, weil ihre Herkunftssprache Türkisch oder Arabisch ist. Es lohnte sich, die Pädagogen dafür sensibel zu machen.“ (Stern 2006). Eine effektive Unterrichtung in der Zweitsprache sollte mithin optimalerweise in einem alternativen deutschsprachigen Förderunterricht mit innovativen Deutsch-als-Zweitsprache-Methoden erfolgen (Söhn 2005b, 74).

Eine eigene erstmalige flächendeckende Untersuchung bei Frankfurter Schulleitern (Rücklauf 80 %; Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002; Bender-Szymanski 2006a) zeigt allerdings, dass Deutschförderangebote von Deutschlehrern meist ohne spezielle Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und ohne Unterstützung von – auch vorhandenen – Herkunftssprachenlehrern in Form eines „team-teaching“ durchgeführt werden. Der Förderschwerpunkt „Entwicklung der Bewusstheit für Unterschiede in Sprachgebrauch und Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten“ wird in seiner Wichtigkeit in Deutschförderkursen von nur wenigen Schulleitern hoch eingeschätzt – ein äußerst bedenkenswerter Befund angesichts der Bedeutung der Erstsprache für das Zweitsprachenlernen (Deutungs- und Bedeutungsmuster, kulturabhängige Inhalte, grammatische Strukturen):

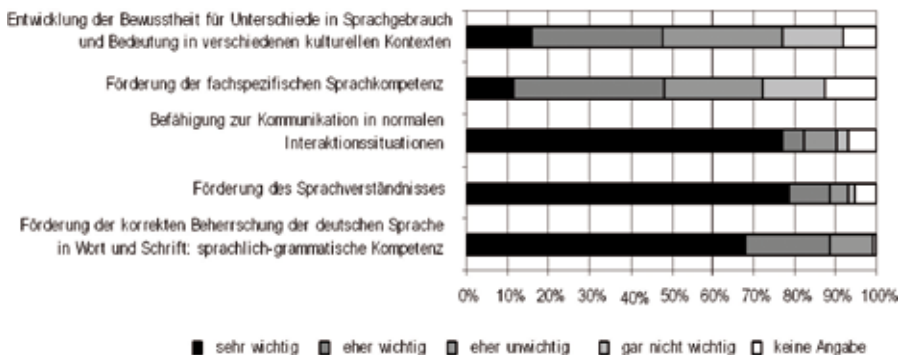


Abb. 4: Wichtigkeit der Förderschwerpunkte in Deutschförderangeboten (Datenquelle: Plath, Bender-Szymanski und Kodron 2002).

Entsprechend belegen die Antworten der Schulleiter eine kritische Einschätzung der Förderkonzepte und der methodisch-didaktischen Kompetenz der Lehrer. Dieser Befund verweist auf die Qualität der Lehrerausbildung an den Universitäten.

Am Beispiel Hessens lässt sich zeigen, dass DaZ auch im neuen Lehrerbildungsgesetz nicht verbindlich vorgesehen ist: Für die Lehrämter an Hauptschulen, Realschulen und Förderschulen kann DaZ aus einem Kanon von 21 Fächern gewählt werden. Für die Lehrämter an Grundschulen und Gymnasien kann „mit Genehmigung durch das Kultusministerium“ nach Beendigung des ersten Staatsexamens und weiteren Studien eine Erweiterungsprüfung für DaZ abgelegt werden; für das Lehramt an beruflichen Schulen (!) findet sich DaZ gar nicht. Weder in den Zielen und Inhalten der Lehrerbildung noch in den Grundqualifikationen und dem Nachweis der Qualifizierung wird ein expliziter Bezug zur sprachlichen Heterogenität von Schule hergestellt.

2.2 Förderung der Herkunftssprache?

Man kann die Forderung nach einer Förderung der Herkunftssprache auf unterschiedliche Weise begründen; an dieser Stelle seien nur einige Gründe genannt:

- Die wissenschaftlichen Analysen haben ergeben, dass die zusätzliche Unterrichtung der und in der Muttersprache in keinem Fall schadet; neueste Befunde belegen das Potenzial mehrsprachiger Schüler nicht-deutscher Erstsprache im Fremdsprachenlernen, das sie von den Schülern deutscher Erstsprache deutlich unterscheidet.
- Schüler mit Migrationshintergrund wachsen faktisch zwei- bzw. mehrsprachig auf: Über 90 % der Personen mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik halten nach Selbstaussagen am Gebrauch der Erstsprache fest und erwerben gleichzeitig – in unterschiedlichem Maße – Kenntnisse in der deutschen Sprache. Die Sprachenmischung ist dabei das am weitesten verbreitete Muster.¹²
- Die Leistung zweisprachiger Erziehung besteht darin, dass die Kinder zusätzlich in ihrer Herkunftssprache lesen und schreiben lernen. Dieser Zusatzkompetenz, die Kinder im Regelunterricht nicht erwerben, kann deshalb „selbstverständlich ein hoher Wert zugesprochen werden.“ (Söhn, 2005b, 65). Um eine Stagnation der Entwicklung der Erstsprache zu vermeiden, sollten die Kompetenzen in der Erstsprache jedoch bis in die oberen Jahrgangsstufen weiterentwickelt werden.

¹² Reich, H.H. & Roth, H.-J. (2002). Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

- Die Bedeutung von Sprache als schützens- und förderwürdiges Gut ist in diversen nationalen und internationalen Gesetzen, Konferenzdokumenten und Leitlinien der Integrationspolitik verankert.¹³
- Es wird sogar die Position einer verfassungsrechtlich gebotenen Verpflichtung für die öffentliche Schule zu einem zumindest (!) den Regelunterricht ergänzenden, freiwilligen Angebot muttersprachlicher Unterweisung vertreten. (Langenfeld 2001, 580; siehe auch 457-477).

Ein wichtiger Indikator für das Interesse am Erhalt der Herkunftssprachen ist die Teilnahme der Schüler am herkunftssprachlichen Unterricht. Unsere Untersuchung bei Frankfurter Schulleitern zeigt, dass 73 % von ihnen prinzipiell für die Förderung von Mehrsprachigkeit sind. Herkunftssprachlicher Unterricht wird an der Mehrheit der Frankfurter Schulen für insgesamt 15 Sprachen erteilt: An allen Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen, an 86 % der Grundschulen mit Förderstufe, an 80 % der Grund- und Hauptschulen, an 77 % der Grundschulen sowie an je unter 50 % der übrigen Schulformen. Der Unterricht wird von den Schulleitungen sehr positiv eingeschätzt (z. B. Lehrerkompetenz und Schülermotivation) und als Aufgabe der Schule angesehen; die Förderung der Herkunftssprache sei wichtig, um mit den Angehörigen gleicher Herkunftssprachen kommunizieren zu können (55 %) und erhöhe die Chancen auf dem Arbeitsmarkt (42 %). Mehrheitlich verneinen die Schulleiter ein mangelndes Interesse der Eltern an einer Förderung ihrer Kinder in ihrer Herkunftssprache (64 %). Nur 13 % von ihnen halten den Herkunftssprachenunterricht für eine zusätzliche Arbeitsbelastung für die Schüler, nur jeweils 9 % sehen in ihm eine Behinderung des Erlernens der deutschen Sprache bzw. einen integrationshindernden Faktor.

Die Entwicklung der Rechtslage in Hessen ist allerdings gegenläufig: Im Schuljahr 2000/2001 entfiel die Versetzungsrelevanz – der herkunftssprachliche Unterricht wird als Wahlunterricht nicht mehr benotet. Die bis dahin gesetzlich verankerte Förderung

¹³ Die Vertragsstaaten, die die UN-Konvention über die Rechte des Kindes vereinbart haben, die in Deutschland 1992 in Kraft getreten ist, stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes auch darauf gerichtet sein muss, dem Kind die Achtung vor seiner kulturellen Identität und seiner Sprache zu vermitteln (Art. 29 Abs. 1 c). Das Dokument des Kopenhagener Treffens der Konferenz über die menschliche Dimension der KSZE vom 29. Juni 1990 hebt ausdrücklich das Bemühen um die Möglichkeit der Unterrichtung in der Muttersprache hervor. Die Bestimmungen der Richtlinie des Rates der Europäischen Gemeinschaft über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern aus EG-Staaten (1977) verpflichten die Mitgliedsstaaten, geeignete Maßnahmen zu treffen, unter Koordinierung mit dem Regelunterricht die Unterweisung in der Muttersprache zu fördern (Art. 3).

der Zweisprachigkeit wurde 2002 im „Zweiten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“ gestrichen; die Reform tritt faktisch diesen Bereich an die Konsulate ab. Die Zahl der Schüler mit der Herkunftssprache als zweite Fremdsprache geht gegen Null.¹⁴ Die Schüler können also ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten für ihre Laufbahnqualifikation nicht (mehr) nutzen und weiter entwickeln. Entsprechend wird von Frankfurter Schulleitungen mindestens die Wiedereinführung der Versetzungsrelevanz gefordert. Dies deckt sich mit der Forderung eines pädagogischen Psychologen: „Vor allem sollten die vorhandenen Kompetenzen in den Herkunftssprachen als Fremdsprachenleistungen in die Zeugnisse eingehen. [...] Den hohen Wert der Herkunftssprachen und -kulturen explizit und auch für die Schüler ohne Migrationshintergrund sichtbar herauszustellen, gehört deshalb durchgängig zu den zentralen Aufgaben von Schule und Unterricht.“ (Hopf 2005).

Nordrhein-Westfalen hingegen hat die Qualitätsentwicklung und -sicherung des herkunftssprachlichen Unterrichts weiter ausgebaut: durch verbindliche sprachliche Lernziele von Klasse 1 - 10, durch Leistungsstandards, schriftliche und mündliche Prüfungen mit Zeugnisnote – gute Leistungen in der Muttersprache können mangelhafte Leistungen in einer Pflichtfremdsprache ausgleichen – und Stellenzuschläge, wenn der Unterricht an Stelle einer Fremdsprache angeboten wird.¹⁵ In Baden-Württemberg können sich Hauptschüler ihre Herkunftssprachenkenntnisse in zwölf Sprachen nach Prüfung im Abschlusszeugnis zertifizieren lassen. In leistungsstarken PISA-Ländern – mit Ausnahme von Frankreich¹⁶ – wird die Herkunftssprache mit der Zielsprache kombiniert gefördert (Klieme et al. 2003b).¹⁷

14 Die Wahl der Herkunftssprache als zweite Fremdsprache ab Jahrgangsstufe 7 ist lediglich an 4 (von 13) Gymnasien sowie an je 2 (von je 5) Integrierten und Kooperativen Gesamtschulen für insgesamt nur vier Sprachen – Italienisch, Spanisch, Russisch und Türkisch (für letztere nur in 2 Gesamtschulen mit je einem Kurs) – gegeben.

15 Im Detail: <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Faecher/Fremdsprachen/FAQMU/index.html>; <http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/System/Faecher/Fremdsprachen/Sprachpruefung/index.html>; <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/sprachpruefung/>.

16 Hier setzt man vor allem auf den Französischunterricht. Für im Ausland geborene Schüler, die mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit im häuslichen Umfeld nicht die Unterrichtssprache sprechen, erweist sich diese Strategie möglicherweise als nicht ausreichend. Diese Gruppe schneidet im internationalen Vergleich besonders schwach ab (Klieme et al. 2003).

17 „Teaching reading in two languages, with appropriate adaptations of the English program for the needs of English language learners, may represent a satisfactory resolution to the acrimonious debates about bilingual education.“ (Slavin und Cheung 2005).

3. Interkulturelle Kompetenz von Lehrern – eine Schlüsselqualifikation

3.1 Die universitäre Ausbildung in der Kritik

Die Hälfte der von uns befragten Schulleiter führt den mangelnden Schulerfolg der Schüler mit Migrationshintergrund auf eine generell unzureichende universitäre Vorbereitung der Lehrer auf die kulturelle Heterogenität der Schule zurück. Dieser Befund lässt sich in einer qualitativen Längsschnittuntersuchung bei jungen Lehrern eindrucksvoll belegen (Bender-Szymanski 2000; 2001; 2002; 2006b):

Vor Beginn des Referendariats – nach dem ersten Staatsexamen – sind ihre Ansprüche an den eigenen Umgang mit kultureller Heterogenität sehr differenziert. Sie gründen auf der Fremd- und Selbstreflexion kulturgebunder Deutungs- und Handlungsmuster und schließen kognitive, affektiv-emotionale und handlungsbezogene Selbstveränderungen notwendig ein. Ihr angestrebtes Ziel ist das moralisch begründete, d. h. auf Achtung und Konsens basierte Bemühen um einen konstruktiven Umgang mit kultureller Differenz.

Nach Beendigung des Referendariats wurden die jungen Lehrer zu ihren Erfahrungen im Umgang mit kultureller Heterogenität interviewt.¹⁸ Die Hälfte der Lehrer verarbeitet erlebte kritische Ereignisse¹⁹ nach anfänglichen Misserfolgen den eigenen Ansprüchen gemäß konstruktiv. Sie bewältigen ihre starke affektive Betroffenheit und dekonstruieren ein generalisierendes Konzept von „Kultur“, indem sie als kulturgebunden interpretiertes bereichs- und situationsspezifisches Deutungs- und Bedeutungswissen der Schüler erwerben und mit den eigenen Deutungs- und Handlungspräferenzen vergleichen, nicht ohne auch individuelle Abweichungen zu registrieren: Die betreffenden Schüler neigen zur Zurückhaltung von intimen Gefühlsäußerungen Personen gegenüber, die nicht ihrer Bezugsgruppe (in-group) angehören und meiden negative Äußerungen, Emotionen und Bewertungen, während die Referendare selbst die Offenheit und Direktheit bevorzugen, ohne dabei zwischen in- und outgroup zu differenzieren. Die Erziehungsmuster der Eltern sind von emotionaler Wärme, Fürsorge und ängstlicher Behütung getragen und gleichzeitig

18 Die Eingangsfrage lautete: „Gab es Ereignisse, die Sie zum Nachdenken über das Thema ‚Lernen durch Kulturkontakt‘ angeregt haben?“

19 Beispiele: Türkische und kurdische Schüler störten massiv den Unterricht von Referendarinnen, muslimische Mädchen hatten starke Vorbehalte, an Schulparties oder Klassenfahrten teilzunehmen, koreanische Schülerinnen verweigerten die Teilnahme an Kommunikationsprozessen im Unterricht, in denen persönliche Gefühle thematisiert wurden, marokkanische Schülerinnen verhielten sich distanzlos gegenüber einer auf Autoritätswahrung bedachten Lehrerin.

in „traditionellen“ geschlechtsspezifischen Wertvorstellungen verankert, von denen die Referendare glauben, dass sie im eigenkulturellen System überwunden seien. Die Kind-Eltern-Beziehungen sind bestimmt von Respekt („Die Kinder achten und ehren ihre Eltern!“) und Verpflichtung bei gleichzeitig enger und emotionaler Bindung auch im höheren Alter an sie („Sie halten selbst in dem Alter immer noch ganz stark zu ihren Eltern!“), während die Referendare sich mit einer frühzeitig vermittelten Erziehung zu individueller Entscheidungsfreiheit, Selbständigkeit und Unabhängigkeit – auch von der eigenen Familie – identifizieren. Diese Beschreibungen passen nahtlos in die Kategorisierungen individualistischer bzw. kollektivistischer Familienkonzeptionen, wie sie aus der kulturpsychologischen Literatur bekannt sind (u. a. Hui und Triandis 1986; Kim und Berry 1993; Kagitcibasi 2005).

Die Lehrer relativieren ihre eigenen Sichtweisen und erkennen sich als Mitverursacher der Konflikte, weil sie sich unreflektiert den als eigenkulturell interpretierten Deutungsmustern entsprechend verhalten haben. Bei der Suche nach angemessenen Konfliktlösungen nutzen sie ihre rechtlich geschützte pädagogische Freiheit, treffen die Entscheidung zur Änderung eigenen Handelns und übernehmen damit die Verantwortung für den „ersten Schritt“ zur Lösung der kulturbezogenen Konflikte. Dabei knüpfen sie an die Vielfalt des eigenkulturellen Repertoires an und greifen auf ihnen bekannte, aber nicht (mehr) in den jeweiligen Situationen praktizierte Handlungsstrategien zurück, die sie in neuartiger Weise auf die interkulturellen Situationen anwenden. Die Maßnahmen verdeutlichen, dass es ihnen gelingt, einen schonenden Interessenausgleich zwischen allen Beteiligten herbeizuführen, indem sie unterschiedliche kulturelle Orientierungen so miteinander verknüpfen, dass sie einerseits koexistieren können und andererseits neue Erfahrungs- und Dialogräume für alle Beteiligten bereitstellen:

- Sie ändern ihre eigenen Lehr- und Lernziele. Ursprüngliche Lehr- und Lernziele erhalten den Status von Unterzielen, neue Oberziele orientieren sich an qualitativ neuen Lernkonzepten.
- Sie entwickeln neue Methoden, indem sie ihnen fremde Orientierungen in ihr Handlungsrepertoire integrieren. Drei Beispiele:
 - Sie knüpfen an das in der Familie praktizierte Belohnungsmuster an und nutzen dieses als positiven Verstärker. Beispiel: „Ich habe den muslimischen Schülern Verantwortung für Gruppen zugeteilt. Da sind sie sehr stolz. Sie legen sich schwer ins Zeug. Sie wollen nicht dafür verantwortlich sein, dass es nicht läuft.“
 - Sie integrieren fremde Schutz- und Behütungsmaßnahmen in ihr Handlungsrepertoire. Beispiel: „Ich habe erfahren, dass die muslimischen Mädchen unter dem Schutz älterer Brüder und Cousins noch nach 18 Uhr außer Haus sein dürfen.“

Da habe ich die Brüder und Cousins mit zur Schulparty eingeladen.“

- Gleichsam von einer Meta-Ebene bemüht sich ein Referendar, kulturelle normative Besonderheiten für alle Schüler transparent zu machen: „Die meisten Kollegen meinten, dass Faust I im Deutschunterricht in einer 10. Hauptschulklasse mit Schülern aus zehn Nationen nicht funktionieren würde. Ich glaube, dass sich das quer durch alle Köpfe zieht, dass man solche komplexen und komplizierten Stücke nicht machen kann. Das passt nicht mit dem Schichtverständnis der Lehrer zusammen. Im Faust gibt es Gefühle, bei denen man bei allen Schülern ansetzen kann, es gibt den Kampf zwischen zwei Prinzipien – gut und böse, der schon rüberzubringen ist. Ich bin da vielleicht für einen Lehrer etwas ungewöhnlich.“
- Sie erweitern die eigene Rollendefinition, üben sich in Selbstsensibilisierung und Selbstkontrolle bei der Unterrichtsplanung und -durchführung und betreiben Konfliktprophylaxe zur Vermeidung von Missverständnissen.

Die Erfahrungen werden als persönlicher Entwicklungsfortschritt und als Zunahme an Selbstwirksamkeitserwartung gewertet: „Es ist wichtig für mich, mich nicht nur als Spielball, als Objekt meiner Sozialisation, meines Kulturkreises zu begreifen, sondern Alternativen zu sehen, Dinge anders zu entscheiden, aus diesem Sog, dem Verhaltenszwang herauskommen.“ Nicht der Verlust von Entschiedenheit und Entschlossenheit wird als Folge nicht mehr „unbedenklichen“ Handelns angesichts zunehmender Vielfalt und Komplexität berichtet (Dörner und Stäudel 1990), sondern die Wiederentdeckung der kognitiven und handlungswirksamen Verfügbarkeit über bekannte, aber in neuartiger Weise auf die neuen Gegebenheiten bezogene Handlungsstrategien wird als bereichernd und als Motor für weitere kognitive Anstrengungen sowie als notwendiger Bestandteil von Entwicklungsfortschritten erlebt.

Erst die interkulturellen Erfahrungen bewirken aber auch die Erkenntnis der Notwendigkeit der stärkeren intranationalen Differenzierung und Individualisierung im Schulunterricht: „Auch in einer rein deutschen Klasse müsste man sich diese Gedanken machen.“ Auch in Interaktionen im eigenkulturellen Kontext kann der andere mit unterschiedlichen Annahmen handeln (Oyserman und Markus 1995, die diesen Sachverhalt für Angehörige verschiedener Kulturen beschreiben). Die Folgen des „fundamentalen Attributionsfehlers“ sind bekannt. Explizit wird von Referendaren auf die Bedeutung eines Reizes hingewiesen, der Fremdheit und damit Unterschiede signalisiert, um mit größerer Bewusstheit, aber auch kognitiver Anstrengung genau das zu realisieren, was für jegliche Art von Unterricht gefordert wird, und was erklärtes Ziel von Lehrertrainings ist: konstruktiv mit Heterogenität umzugehen. Der „Umweg“ über das „Fremde“ schafft offensichtlich Bedingungen,

die auch für das Eigene nutzbar gemacht werden können: in Form seiner differenzierteren Wahrnehmung und Behandlung.

Die andere Gruppe²⁰ der Lehrer eröffnet bei ihrer Situationsanalyse einen anderen Problemraum als die erste Gruppe: sie sucht nach Gründen für die mangelnde Einsicht der Schüler in ihre eigene Lehrerposition. Die genannten Gründe beruhen auf Defizitzuschreibungen: in den intellektuellen Fähigkeiten der Schüler, in ihrer psychischen Verfassung, weil sie permanenten und unverarbeiteten Kulturkonflikten ausgesetzt seien, und einer mangelnden Fähigkeit zur Sozialisation in die deutsche (Schul-)Kultur.²¹ Die Defiziterklärungen basieren oft auf Vermutungen und Generalisierungen; die eigenkulturellen Orientierungen werden unhinterfragt zum Bewertungsmaßstab genommen: „Aus der Eltern-Kind-Beziehung ausgebrochen – das hat man in dem Alter auch getan. Hoffentlich! Man sollte zu der Erkenntnis kommen, dass man über seinen Eltern steht!“ Bei den wenigen Referendaren, die ein spezifisches Deutungswissen der Schüler einholen, bleibt dieses für den weiteren Verarbeitungsprozess jedoch ohne Funktion, insbesondere bleiben auch die Konfliktlösungsstrategien im eigenkulturellen Kontext verankert.

Bei der Konfliktanalyse dieser Referendare zeigt sich als interessanter Befund, dass sie bemüht sind, den eigenen Konflikt zwischen ihren moralischen Ansprüchen und ihren einseitigen Anpassungsforderungen zu bewältigen. Einerseits erleben

20 Diese beiden Gruppen konnten – als „Integrationstypus“ bzw. „Assimilations- vs. Segregationstypus“ – in einer anderen Untersuchung bestätigt werden (Dick, van et al. 1997; Wagner et al. 2001 – s. hier insbesondere die Unterschiede in der Behandlung deutscher und ausländischer Schüler in Abhängigkeit von der Autoritarismuseinstellung der Lehrer, 31).

21 Beispiele: „Die Schüler haben einen Sack von Problemen. Viele Schüler wollen viele Dinge aus Selbstschutz nicht an sich herankommen lassen.“ – „Da wird nicht über den Tellerrand hinausgesehen, weil das eine Bedrohung von dem ist, an was man sich hält und womit man umgehen kann.“ – „Die Kinder leben mit Widersprüchen“, im „Konflikt, da sie hier leben, aber eingebunden sind in die Vergangenheit ihrer Eltern und deren Kultur. Manche von denen haben immer das Gefühl des Makels, so empfinde ich das.“ – „Die Eltern der ausländischen Kinder reagieren aus Bedrängung und Verunsicherung heraus aggressiver. Die Schüler leiden unter diesen Konflikten, weil sie von den Eltern zwischen zwei Stühle gesetzt werden und keine Entscheidungsfreiheit haben wie wir hier.“ – „Die Schüler haben das Problem, dass sie sich mit dem Ablauf in der Schule arrangieren müssen, mit ihrem Verhältnis zur Schule, die nun mal so ist.“ – „Gerade die türkischen und kurdischen Kinder haben große Probleme, weil die Eltern noch so in ihren Denkschemata verhaftet sind. Insbesondere bei den Eltern ist mit rationalen Argumenten nichts erreichbar. Sie können sich einfach aus der eigenen Kultur und den eigenen Vorstellungen nicht lösen.“ – „Frauen werden von türkischen Jungen nicht akzeptiert. Die Sozialisation dieser Jungen ist extrem darauf ausgerichtet, Macho zu sein und sich alles leisten zu können.“

sie sich selbst nämlich immer noch als offen für Fremdes, kompromissbereit und tolerant. Sie nennen als Verhaltensmaxime den Kant'schen kategorischen Imperativ und heben die eigene Änderungsbereitschaft hervor: „Es gibt in anderen Ländern andere Verhaltensweisen, die dort selbstverständlich sind, es ist für mich als Lehrerin persönlich eine Grundvoraussetzung, mich danach zu richten. Ich sehe mich beileibe nicht als der Pauker, der da vorne steht und sagt: So ist es nun mal.“ Die deutschen Lehrer müssten psychologisch geschult werden, damit sich „ihr Verhalten hoffentlich ändert!“ „Wir müssen uns damit auseinander setzen. Es handelt sich hier um massiv psychologische Dinge. Das erfordert ein besonderes Einfühlungsvermögen, eine eigene ganz große Toleranz, die lange nicht alle besitzen. Deutsche Lehrer blocken aus Selbstschutz oft ab.“ Andererseits sind dieselben Referendare empört über die mangelnde Anpassungsbereitschaft der Schüler mit anderen kulturellen Orientierungen, deren Notwendigkeit sie wie folgt begründen:

- Sie berufen sich darauf, dass es prinzipiell keine Entscheidungsmöglichkeit gegen die normativen „Zwänge“ im Schulsystem gäbe²² – und ignorieren die „Pädagogische Freiheit“, die dem Lehrer einen Gestaltungsraum eigenverantwortlicher Unterrichtung und Erziehung rechtlich sichert, ja ihn verpflichtet, oft eingeräumte Ermessensspielräume zu erkennen und die im konkreten Fall angemessene Entscheidung selbst zu treffen.
- Sie berufen sich auf die Notwendigkeit des Gehorsams gegenüber den Anweisungen und Befehlen der Lehrerautorität.
- Sie berufen sich auf die „Zumutbarkeit“ schulischer Regelbefolgungen durch Schüler mit anderen kulturellen Orientierungen. Explizit wird dabei auf die eigenkulturelle Deutung von Zumutbarkeit verwiesen: „Es werden heutzutage keine Dinge an unseren Schulen verlangt, die unzumutbar sind, von uns aus gesehen, ich verlange das eben.“
- Sie berufen sich darauf, das eigene Selbstbild schützen zu müssen, das durch persönliche Kränkung gefährdet wird.
- Sie berufen sich auf die beiderseitige moralische Verpflichtung zur Toleranz, die die Schüler mit anderen kulturellen Orientierungen jedoch nicht respektierten. Dies

²² „Die Regeln sind nun mal da und stehen auch überhaupt nicht zur Diskussion. Regeln bestimmen den Schulalltag.“ – „Die Schule ist ein Raum für sich mit sehr starren, festen Regeln. Es kommt keiner auf die Idee – ich auch nicht – an den Regeln dieser Institution zu rütteln! Wenn es zu einem Problem kommt, dann ist es das zwischen dem fremdkulturellen Schüler und der Institution Schule.“

sehen sie als Berechtigung für die eigene Aufkündigung der Verpflichtung an. Die Verantwortung dafür wird dem Schüler zugeschrieben. Diese komplexe argumentative Strategie, die auf einem selbstverschuldeten Opferstatus des Schülers mit einem anderen kulturellen Hintergrund aufbaut, lässt sich als „Viktimisierung“ interpretieren (Montada 1994). Die Argumentation eines Referendars lässt sogar eine weitere Variante einer Viktimisierungsstrategie vermuten, die gleichzeitig die Unentrinnbarkeit der „Opfer“ aus einem durch Kulturwechsel bedingten Circulus vitiosus verdeutlicht: „Das Festhalten an kulturellen Normen und Werten gibt natürlich Sicherheit. Bei einem geringen intellektuellen Niveau ist eher die Bereitschaft da, sich aufzugeben, seine eigenen kulturellen Werte hintanzustellen, sich anzupassen. Aber natürlich geht das Anpassen immer auf Kosten der eigenen Persönlichkeit.“

Diese Begründungen haben, so die Interpretation, die Funktion von Verantwortungsabwehr zur Aufrechterhaltung der eigenen moralischen Glaubwürdigkeit.

Eine Lösung der Konflikte sehen diese Lehrer nur, wenn die Schüler ihre Änderungsresistenz aufgeben, ob es ihnen „passt oder nicht“. Dieses Ziel erhoffen sie weiterhin in direkten Gesprächen mit den Schülern zu erreichen, obwohl sich gerade diese Strategie in den meisten Fällen als ungeeignet erwiesen hat. Für den Fall von Misserfolgen wird auf die bereits praktizierte Methode verwiesen, „einfach Druck auszuüben“. Misslingen diese Maßnahmen, wird der Ausschluss Anpassungsunwilliger oder -fähiger aus der eigenen (Schul-)Kultur erwogen: „Gerade auch als Lehrerin komme ich zu dem Standpunkt, dass ich sage, wenn es nicht geht, dann muss man die Konsequenzen ziehen: Verweis von der Schule. Wenn diese Leute nicht fähig sind, sich unserer Kultur anzupassen, an die Regeln, die hier herrschen, dann haben sie hier nichts verloren, dann sollen sie gehen!“

Einen bedenkenswerten Befund stellen die subjektiven Kulturtheorien dieser Lehrer dar (siehe hierzu Bender-Szymanski und Hesse 1987):

- Sie basieren auf einem kulturdeterministischen Prägungsmodell der Persönlichkeit durch die je spezifische Umwelt. Beispiel: „Sozialisation ist die Internalisierung kollektiver Normen. Die kulturellen Instanzen prägen die Wertmuster, das Denken, den Erwartungshorizont des Einzelnen.“
- Sie basieren auf der Überzeugung von der Homogenität von Mitgliedern einer Kultur, die eine einmal übernommene kulturelle Rolle nicht mehr „abwerfen“ könnten. Beispiel: „Man kann aus den Traditionen, aus der Erziehung nicht ausbrechen, ist gefangen in ihr.“

- Sie basieren auf der Annahme der völligen Verschiedenheit von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen im Sinne gegensätzlicher Strukturen. Beispiel: „Ich frage mich, wie Anpassung aussehen soll, wenn zwei Gegensätze aufeinander prasseln.“

Konsequenterweise ziehen einige dieser Lehrer die Wirksamkeit aller Maßnahmen in Zweifel. Beispiel: „Man kann sich nicht selbst vergewaltigen, plötzlich ein ganz anderes Leben leben als vorher, seine Kultur über Bord werfen und sich der anderen Kultur anpassen.“

Die subjektiven Theorien über die Auswirkungen von Kulturkontakt auf die eigene Identität decken sich mit den subjektiven Kulturtheorien: Es ist die Rede von „Teilen des Ichs, die man sonst nicht leben kann, die in einem anderen Land richtig entfaltet werden können“, und dass „diese außen vorgelassen werden müssen, wenn man wieder in den Zwängen der eigenen Umgebung steckt“, von „aufbrechenden Konflikten zwischen dem alten und dem neuen Ich“, davon, dass „ich ein Stück von mir hergebe, wenn ich mich auf eine andere Kultur einlasse“, von „Zerrissenheit“ und „Aufgabe“ der eigenen Identität.

Bei Geltung dieser Sichtweisen wird Veränderung durch Kulturkontakt nicht als ein dosierter und bereichsspezifischer Lernprozess erlebt, wie es die Subjektiven Theorien von Referendaren der anderen Gruppe widerspiegeln („Man lernt doch überall durch kleine Schritte!“), sondern als ein die ganze Person betreffender konflikt-hafter Verlauf der psychischen Verarbeitung fremdkultureller Orientierungen, der nur durch die Zerstörung bisher gebildeter Strukturen gelöst werden kann.

Die Lehrer berichten über eine Zunahme der Schwierigkeit, Kulturbegegnungen konstruktiv zu bewältigen. Beispiele: „Ich würde alles viel komplizierter und pessimistischer sehen als vor zwei Jahren. Es ist schon erschütternd, dass es da wirklich keine Annäherung gibt! Die Toleranzbereitschaft ist bei vielen nicht vorhanden. Das liegt an der Mentalität des Menschen, dass er das Fremde ablehnt und dann seine Macht ausspielt.“ – „Mein Glaube in die Vernunft des Menschen ist erschüttert.“ – „Ich habe die Erfahrung gemacht, dass die Lehrer hilflos reagieren, sich damit selten auseinander setzen. Ich sehe die Kompliziertheit des Themas noch deutlicher.“

Erst die vertiefte Auseinandersetzung im Interview mit fremdkulturellen Deutungs- und Bedeutungsmustern führt zu zwei bemerkenswerten Befunden: Einige Lehrer beginnen, sich diese aus dem kulturellen Kontext der Schüler heraus zu erschließen, die eigenkulturellen Sichtweisen zu relativieren und die Abwehrfunktion ihrer eigenen Argumentationen zu erkennen. Aber sie beginnen vor allem, über Gründe

für ihr eigenes änderungsresistentes Verhalten nachzudenken und die Bedeutung von stützenden Fortbildungsmaßnahmen hervorzuheben. Beispiel: „Eine längere Konfrontation mit diesem Thema ist notwendig. Bis sich eine Einsicht in einer veränderten Handlungsform äußert, braucht es noch einiges an Selbstüberzeugung und Selbstvertrauen, um diese Veränderung zu bewältigen.“

Man kann „ein ‚normales‘ Lehramtsstudium erfolgreich absolvieren, ohne sich mit der Frage nach den Folgen sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität in den Klassen für den Fachunterricht, für die Unterrichtssprache und für das Schulleben auseinander gesetzt zu haben.“ (Krüger-Potratz 2001, 33) – diese Aussage hat bis heute ihre Gültigkeit nicht verloren. Als Konsequenz aus den Befunden der internationalen Vergleichsstudie lässt sich die Notwendigkeit einer hoch qualifizierten Ausbildung ableiten, damit die Bildungseinrichtungen und ihr Lehrpersonal die Aufgabe der Integration, der Differenzierung und der individuellen Förderung bewältigen können, und das generell wie spezifisch für die besondere Situation der Schüler mit Migrationshintergrund.

3.2 Lehrerfortbildung – eine Alternative?

Wer ungenügend ausgebildet ist, kann sich fortbilden. Wie stellen sich die Fortbildungsaktivitäten in der Frankfurter Schulleiterbefragung dar?

- Eine von den Schulleitern in ihrer Wirksamkeit sehr positiv bewertete schulinterne Fortbildung durch interkulturelle Projekte oder Supervisionen durch biculturelle Tutoren findet nur an maximal einem Viertel aller Frankfurter Schulen statt.
- Außerschulische Fortbildungskurse zu interkulturellen Themen besuchten nur 1 % aller Frankfurter Lehrer. Von den begrenzten Angeboten mussten 36 % wegen einer zu geringen Nachfrage ausfallen, selbst jene mit einem direkten methodischen und didaktischen Unterrichtsbezug.

In allen PISA-starken Vergleichsländern gilt eine gezielte Lehrerfortbildung als selbstverständliche, kontinuierliche, oft verpflichtende Aufgabe für jeden einzelnen Lehrer – auch in den Ferien, verbunden mit finanzieller Unterstützung, Gehaltserhöhung oder Aufstiegsmöglichkeiten (Klieme et al. 2003b). Im Fortbildungsbereich bedarf es demnach erheblich vermehrter Anstrengungen; Vorbildcharakter haben hier insbesondere jene Schulen, die selbst für eine interne und individuelle, auch unterrichts begleitende Fortbildung sorgen.

4. Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus

In Schulqualitätsstudien wird das Engagement der Eltern für die Schullaufbahn ihrer Kinder als ein zentrales Merkmal guter Schulen genannt. Schulen, deren Leiter über eine enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule berichten, erzielen stärkere Leistungszuwächse als andere Schulen, und zwar unabhängig von der Schulart und der Schichtzugehörigkeit der Eltern (Klieme et al. 2006). Für PISA-starke Länder wird die Einbindung des Elternhauses als ein Leitprinzip belegt (Klieme et al. 2003b): So gibt es z. B. in Kanada Parenting Centres, um intensiv mit den Eltern zu kooperieren und eine häusliche Lernunterstützung zu erreichen. Insbesondere im Hinblick auf Kinder aus sprachlichen Minderheiten gilt es, eine positive Beziehung zur Minderheitenkommunität aufzubauen und sie am Schulleben zu beteiligen, damit sich die Eltern mit der Schule identifizieren können (Cummins 1986).²³ Dabei kommt der sensitiven Nutzung familiärer Sozialisationsbedingungen – hier dem „sozialen Kapital“²⁴ – für den Schulerfolg eine vor allem für türkische Jugendliche zentrale Bedeutung zu (Nauck et al. 1998).²⁵ Allerdings sind hier immer Bedingungen mit zu bedenken, die eine Inanspruchnahme von Kooperationsangeboten deutlich erschweren oder verhindern können, wie wechselseitige Sprachprobleme, kulturelle Fremdheit, eine unangemessene Kontaktaufnahme und Vermittlung der Inhalte und Ziele der Kooperationsangebote oder deren unangemessene Konzeption und Durchführung (Eberding und Schepker 1995).

Um differenzierte Informationen über die Kooperationspraxis zu erhalten, wurde in der Schulleiterbefragung die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus gezielt untersucht.

23 Empirisch lassen sich keine durchgängigen Muster einer erfolgreichen Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus feststellen. Es scheint vielmehr, dass die einzelnen Schulen jeweils „individuelle“ Praktiken der Kooperation mit den Eltern entwickeln, die auf das spezifische sozio-kulturelle Umfeld dieser Schulen zugeschnitten sind.

24 Verfügbarkeit und Nutzung eines Netzes von Beziehungen gegenseitigen Kennens/ Aner kennens, Ressource, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruht und die für schulischen Erfolg genutzt werden kann (Kontrolle, gegenseitige Unterstützung bei der Erziehung und Überwachung der Kinder) (Nauck et al. 1998).

25 Mit welcher Geschwindigkeit und Intensität sich die Kinder aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem durchsetzen, dürfte von zwei Faktoren abhängen, die mit dem sozialen Kapital verknüpft sind: wie sensitiv Bildungsinstitutionen auf soziales Kapital reagieren und in welchem Verhältnis soziale Geschlossenheit und kulturelle Pluralität zueinander stehen (a.a.O.). Es wäre zu prüfen, ob eine erhöhte Sensitivität des Systems eine stärkere Öffnung zur Folge hat.

Die Kooperation gelingt mehrheitlich in eher konventionellen Bereichen,²⁶ weist aber auch innovative Konzepte auf:

- Schulen stellen Kontakte zu den Eltern durch Hausbesuche (36 %), über die Vermittlung durch Herkunftssprachenlehrer (36 %) sowie über Vereine, Verbände und/oder religiöse Träger (24 %) her. Auch deutsche Eltern fungieren dabei als Vermittler („Stadtteilmütter“).
- Eltern werden in Unterrichtsprojekte und Projekttag einbezogen, manchmal auch in den Unterricht – immerhin an 40 % der Schulen.
- Eltern nehmen vorwiegend an der Gestaltung, aber auch an der Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen oder Schulfreizeiten teil, z. B. muslimische Mütter, ehemalige Schüler bzw. Studenten oder Studienreferendare, die mit der Sprache, Religion und Kultur vertraut sind, als Betreuungspersonen für alle Mädchen bzw. Jungen, aber nur an maximal 28 % der Schulen.
- Eltern können an bildungsbezogenen Informationsveranstaltungen z. T. auch in ihren Herkunftssprachen teilnehmen, aber nur an 17 % der Schulen. Die Einladungen zu Elternabenden und Elternsprechtagen erfolgen jedoch meist schriftlich in deutscher Sprache, einer Methode, die nach den Erfahrungen von Herkunftssprachenlehrern oft fehlschlägt, weil sie als unpersönlich erlebt und inhaltlich wegen mangelnder Sprachkenntnis nicht verstanden werde.
- Eltern werden in mehrsprachige und mehrkulturelle Kooperationsnetze z. B. zwischen dem Verein für Kultur und Bildung (KUBI e. V.),²⁷ den Schulen und sozialen Einrichtungen des Stadtbezirks (Sozialrathaus) sowie dem Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AmkA) einbezogen, die auch der Konfliktintervention und -prävention für Lehrer, Eltern und Schüler vor Ort während der Schulzeit dienen, aber an nur maximal 13 % der Schulen.

²⁶ Mitwirkung als Elternvertreter (an 61 % der Schulen) sowie bei der Gestaltung und Durchführung von Schul-, Sport- und Klassenfesten (56 %).

²⁷ Der Verein für Kultur und Bildung e. V. wurde 1993 von jungen türkischen Einwanderern und Deutschen in Frankfurt am Main gegründet. Er konzipierte von Anfang an ein engmaschiges, zunächst stadtteilbezogenes Netzwerk. Um auf Dauer erfolgreich zu sein, entstanden unter seiner Trägerschaft mehrere Einrichtungen und Projekte, deren inhaltlich prägendes Element die Kombination aus Jugendhilfe- und Jugendbildungsarbeit darstellt. Zudem wird eine breitgefächerte Kulturarbeit als ein von gegenseitiger Akzeptanz und Toleranz getragener Beitrag für alle Nationalitäten geleistet.

- Eltern sind an der Durchführung von Arbeitsgemeinschaften beteiligt (6 %).
- Eltern lernen in Projekten wie „Mama lernt Deutsch“, „mit Sprache“ oder „Ausbildungsorientierte Elternarbeit“, an denen zunehmend mehr Frankfurter Grundschulen teilnehmen.
- Nicht zuletzt kooperieren einige Schulen erfolgreich mit der schulexternen Einrichtung für Roma-Kinder, der Schaworalle. Dieses in der Bundesrepublik einmalige Modell strebt die Regelbeschulung der Roma-Kinder an und ersetzt isolierte Einzelmaßnahmen durch stark miteinander verzahnte Maßnahmenbündel. Inhaltlich ist es ein offenes Konzept, das auf Vertrauensbildung setzt und kulturelle Besonderheiten unter verantwortlicher Mitwirkung von Roma-Angehörigen integriert.

Die Folge dieser Kooperationen ist nach Angaben der Schulleiter eine höhere Identifikation der Eltern mit der Schule – die Eltern fühlten sich ernst genommen, hätten ein größeres Vertrauen zu den Lehrern, nähmen vermehrt an Elternabenden und Elternsprechtagen teil und seien besser über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem informiert – und eine stärkere Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben. Es wäre zu wünschen, dass mehr Schulen solche Kooperationsmöglichkeiten nutzen. Einen Erfahrungsaustausch über bewährte Kooperationsformen pflegt jedoch nicht einmal ein Drittel aller Schulen.

Anregungen zur Verbesserung der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus bietet die folgende Reflexionsfolie, die auf der Befragung der Schulleiter gründet. Sie kann dazu dienen, die Initiativen an der eigenen Schule kritisch zu reflektieren und sich Kooperationsformen zu überlegen, die auch über die in der Folie aufgeführten Vorschläge hinausgehen.

Man kann die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus verbessern, indem man

- ... sich dafür einsetzt, dass Sprachkurse für Eltern nichtdeutscher Herkunftssprache an der Schule eingerichtet werden wie „Mama lernt Deutsch“, „mitSprache“,
- ... mit der Sprache und Kultur vertraute Personen mit Betreuungsfunktion auf Klassenfahrten, Exkursionen und Schulfreizeiten betraut (z. B. muslimische Mütter, Studierende oder ehemalige Schüler),
- ... Einladungen zu Elternabenden und Elternsprechtagen auch in den Herkunftssprachen der Eltern verfasst,
- ... Eltern anderer Herkunftssprachen in die Gestaltung und Durchführung von Unterrichtsprojekten mit kulturbezogenen Inhalten einbezieht,
- ... Erfahrungen mit anderen Schulen über bewährte Kooperationsformen austauscht,
- ... in Problemsituationen oder Konfliktfällen mit der Sprache und Kultur vertraute bilinguale Vermittler einbezieht, auch zu Streitschlichtern ausgebildete Schüler mit Migrationshintergrund,
- ... selbst Sprachkurse in einer der Herkunftssprachen der Schüler besucht,
- ... Eltern deutscher Herkunftssprache gezielt zur Kontaktaufnahme mit Familien anderer Herkunftssprachen motiviert,
- ... bildungsbezogene Informationsveranstaltungen unter Beteiligung von Personen anbietet, die mit der Sprache und dem Schulsystem einschließlich der pädagogischen Praxis der Herkunftskultur vertraut sind und dies als Vergleichsbasis nutzen können (z. B. Herkunftssprachenlehrer),
- ... sich in regelmäßigen Abständen mit Eltern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache zusammensetzt und gemeinsam Themen für den Unterricht diskutiert und erarbeitet,
- ... Eltern anderer Herkunftssprachen bittet, Sport- und sonstige Spiele aus ihrem Herkunftskontext bei Klassen- und Schulfesten einzubringen,

- ... Eltern deutscher Herkunftssprache mit den Besonderheiten von Herkunftskulturen und der Migrationssituation vertraut macht,
- ... selbst Fortbildungsveranstaltungen zu kulturbezogenen Themen besucht, um wechselseitige kulturbezogene Barrieren zu erkennen und über Möglichkeiten zu ihrer Überwindung nachzudenken,
- ... Eltern anderer Herkunftssprachen besucht, ggfls. mit einer sprach- und kulturvertrauten Person (z. B. Herkunftssprachenlehrer), um einen persönlichen Kontakt herzustellen,
- ... vor Übergangsentscheidungen in weiterführende Schulen mit Eltern deutscher und nichtdeutscher Herkunftssprache überlegt, wie man am besten gewährleistet, dass ihre Kinder weiter zusammen lernen können.

5. Evaluation – eine Chance zur Qualitätsverbesserung

Eine entscheidende Chance zur Qualitätsverbesserung von Schule ist ihre interne und externe Evaluation.

5.1 Interne Evaluation

Immerhin 64 % der Frankfurter Schulleiter geben an, dass sie als Institution Schule darauf achten, keine bildungsbezogenen Entscheidungen zu treffen, die Schüler anderer Herkunftssprachen gegenüber jenen deutscher Herkunftssprache benachteiligen. Weniger als die Hälfte überprüft jedoch an wichtigen Übergangsstellen im Bildungsverlauf dieser Zielgruppe ihre Empfehlungs- und Überweisungspraxis und kooperiert mit abgebenden bzw. aufnehmenden Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen.

Der Erfolg von Fördermaßnahmen für Schüler mit Migrationshintergrund wird nach Angaben der Schulleiter in 40 % der Schulen regelmäßig in Klassen- und Schulkonferenzen überprüft, und es wird gemeinsam überlegt, warum bestimmte Förderziele nicht erreicht wurden und auf welche Weise eine bessere Bildungsbeteiligung dieser Zielgruppe gewährleistet werden kann. Die in diesem Zusammenhang bedenkenswerte Frage, ob durch die Fördermaßnahmen die Anzahl der Klassenwiederholungen bzw. Zurückstellungen maßgeblich verringert werden konnte, bejahen nur 32 % der Schulleiter. Mögliche Erklärungen hierfür können aus

den Angaben der Schulleiter über die Gründe für einen mangelnden Schulerfolg herangezogen werden, die aus der Verteilung der Antworten auf die einzelnen Kategorien der folgenden Tabelle hervorgehen:

| Gründe für mangelnden Schulerfolg | Rang | trifft zu % |
|--|-------------|---|
| Sozio-kulturelles Bildungsmilieu <ul style="list-style-type: none"> • mangelnde elterliche Unterstützung in schulischen Belangen • anderes Bildungsverständnis der Eltern anderer Herkunftssprache • Orientierung der Eltern an Bildungsvorstellungen des Herkunftslandes • andere Strategien der Wissensaneignung und -weitergabe durch die Eltern | 1 | 52,5 68,2 55,3 45,5 40,9 |
| Bildungsverhalten der Schüler <ul style="list-style-type: none"> • anderes Lern- und Leistungsverständnis der Schüler | 2 | 39,4 39,4 |
| Lehrerkompetenz und Qualität der Unterrichtsmaterialien <ul style="list-style-type: none"> • unzulängliche Vorbereitung der Lehrer auf die Mehrkulturalität der Schule • Unzulänglichkeit von Unterrichtsmaterialien • zu starke fachwissenschaftliche Lehreraus- und -fortbildung • unzureichende diagnostische Kompetenz der Lehrer | 3 | 35,1 49,3 36,3 31,1 23,5 |
| Bildungssystem <ul style="list-style-type: none"> • frühzeitige Selektion nach Bildungsgängen/Schulformen • monolingualer/monokultureller Charakter des Schulsystems | 4 | 34,1 37,1 31,1 |

Auch wenn die Schulleiter einen geringeren Schulerfolg von Schülern anderer Herkunftssprachen deutlich dem soziokulturellen Bildungsmilieu im Elternhaus zuschreiben, muss der Anteil jener Schulleiter beachtet werden, die zu rund 50 % eine unzulängliche Vorbereitung der Lehrer auf die Mehrkulturalität der Schule, zu knapp 40 % die frühzeitige Selektion nach Bildungsgängen und Schulformen, die Unzulänglichkeit von Unterrichtsmaterialien zu 36 %, den monolingualen und monokulturellen Charakter des Schulsystems sowie eine zu starke fachwissenschaftliche Lehreraus- und Fortbildung zu mehr als je 30 % als Erklärung bejahen.

5.2 Externe Evaluation

Eine externe Evaluation zur Erfolgsbeurteilung der Fördermaßnahmen hält nur ein Drittel der Frankfurter Schulleiter für notwendig. Die Aufklärung über Evaluation als Chance zur Qualitätsverbesserung von Schule ist also dringend erforderlich: Die internationale Vergleichsstudie belegt für die dort einbezogenen Länder die regelmäßige Durchführung von Evaluationen, die von den Lehrern als Chance zur Entwicklung und nicht als Beurteilungssystem verstanden werden. Sie belegt ebenso die Bedeutung externer Unterstützung für den Umgang mit heterogenen Schülern in Form regelmäßiger Beratung durch Expertenteams in den Schulen. Mittlerweile können sich Frankfurter Schulen im Bedarfsfall an das beim Staatlichen Schulamt angesiedelte Fachberaterzentrum wenden. Es bleibt abzuwarten, ob und wie auch das neue Hessische Institut für Qualitätsentwicklung der besonderen Situation von Schülern mit Migrationshintergrund Rechnung trägt.

Die folgenden Aussagen können Anregung für Verbesserungsbemühungen von Bildungsmaßnahmen für Schüler anderer Herkunftssprachen an der eigenen Schule sein. Sie basieren auf der Befragung der Schulleiter.

| Checkliste zur Evaluation von Bildungsmaßnahmen für Schüler anderer Herkunftssprachen | stimmt | stimmt nicht |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Unsere Schule kooperiert regelmäßig mit Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, aus denen Schüler anderer Herkunftssprachen aufgenommen werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Unsere Schule kooperiert regelmäßig mit Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen, an die sie Schüler anderer Herkunftssprache abgibt. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. In die Vorbereitung und Durchführung von Unterricht werden Fachlehrer anderer Herkunftssprachen einbezogen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Der Erfolg unserer Fördermaßnahmen für Schüler anderer Herkunftssprachen wird regelmäßig in Klassen- und Schulkonferenzen überprüft. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Unser Kollegium überlegt gemeinsam, warum bestimmte Förderziele für die Zielgruppe nicht erreicht wurden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Wir überprüfen an wichtigen Übergangsstellen im Bildungsverlauf dieser Zielgruppe unsere Empfehlungs- und Überweisungspraxis. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Wir achten darauf, dass keine bildungsbezogenen Entscheidungen getroffen werden, die die Schüler anderer Herkunftssprachen gegenüber Schülern deutscher Herkunftssprache benachteiligen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Wir denken gemeinsam darüber nach, was wir als Lehrer bei uns selbst ändern müssen, um der sprachlich-kulturellen Heterogenität unserer Schüler besser gerecht zu werden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Förderziele und -methoden für Schüler nichtdeutscher Herkunftssprachen sind im Förderkonzept unseres Schulprogramms verankert. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Wir beobachten die soziale und Leistungsentwicklung der Schüler mit Migrationshintergrund über längere Zeiträume. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Wir informieren die Eltern anderer Herkunftssprachen regelmäßig über die Lernfortschritte ihrer Kinder. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 12. Wir beziehen bei unserer Unterrichtsplanung und -gestaltung gezielt den sprachlich-kulturellen Hintergrund der Schüler mit ein. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Wir nehmen regelmäßig an Fortbildungsveranstaltungen zum interkulturellen, auch sprachbezogenen Lernen teil (z. B. DaZ). | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Durch die Fördermaßnahmen konnten wir die Anzahl der Klassenwiederholungen/Zurückstellungen der Zielgruppe verringern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Wir führen schulinterne Fortbildungsveranstaltungen zu kulturbezogenen Themen durch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Unsere Schule ist in mehrsprachig-mehrkulturelle Kooperationsnetze eingebunden. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Wir führen themengebundene Supervisionen im Unterricht mit bikulturellen Tutoren durch. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Unser Kollegium überlegt gemeinsam, auf welche Weise eine bessere Bildungsbeteiligung dieser Zielgruppe gewährleistet werden kann. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. Eine externe Evaluation unserer Fördermaßnahmen für diese Zielgruppe ist notwendig, um ihre Angemessenheit besser beurteilen zu können. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. Wir brauchen Bildungsstandards für mehrsprachig-mehrkulturelle Schulen, um ihre Qualität zu verbessern. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. Wir arbeiten gezielt darauf hin, dass alle Schüler lernen, konstruktiv mit Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität umzugehen. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Zusammenschau einiger wesentlicher Aspekte

Die Befunde verdeutlichen die wissenschaftlichen Bemühungen zur Erklärung der insbesondere in Deutschland festgestellten Ungleichverteilung auf die einzelnen Schulformen zuungunsten der Schüler mit Migrationshintergrund und ihrer geringeren Leistungen im Vergleich mit Schülern ohne Migrationshintergrund. Sie zeigen gleichzeitig das komplexe Bedingungsgeflecht auf, in das eine chancengerechtere Bildung von Schülern mit Migrationshintergrund eingebettet ist. Die gezielte schulische Nutzung und Förderung der Ressource Mehrsprachigkeit muss dabei – nicht nur – für Schüler mit Migrationshintergrund angesichts jüngster empirischer Ergebnisse neu und in erweitertem Rahmen überdacht werden.

Der Umgang mit sprachlich-kultureller Heterogenität wird von Schulleitern als institutionelle und von Lehrern als individuelle Herausforderung wahrgenommen, die mehr oder weniger gelingen kann.

Die Befunde der Untersuchung bei Schulleitern belegen, dass eine konstruktive Bearbeitung dieser Herausforderung von einer Vielzahl miteinander vernetzter Bedingungen abhängig ist, die die Schule mehr oder weniger eigenverantwortlich erfüllen kann. Zu letzteren zählen strukturelle Änderungen – z. B. hinsichtlich der Gliederung des Schulsystems oder der universitären Ausbildung –, zu ersteren jene, die von den Schulen in unterschiedlichem Ausmaß jeweils bereichsspezifisch und innovativ erfolgreich realisiert werden: auf der Schulebene, auf der Ebene sozialer Netzwerke, auf der Unterrichtsebene. Die Befunde belegen, dass Schulen mehr Eigeninitiativen entfalten können, wie ein Schulleiter formuliert: „Es gibt vielfältige Angebote, es liegt an den Schulen, diese zu nutzen.“

Die Befunde der Untersuchung bei Lehrern verdeutlichen, dass eine konstruktive Bearbeitung dieser Herausforderung in einen Prozess eingebettet ist, der sich wesentlich auszeichnet durch

- die Nutzung von Ich-Betroffenheit als Chance zur Auseinandersetzung mit eigenen und fremdkulturellen Normen- und Regelsystemen,
- die Korrektur eines homogenisierenden und persönlichkeitsprägenden Bildes von Kultur, Sozialisation und Akkulturation,
- die Deutung des Verhaltens aus dem kulturellen Kontext der Schüler und nicht als Defizite,
- die Relativierung eigenkultureller Orientierungsmuster,
- die Prüfung des eigenen Beitrags zur Entstehung von Konflikten sowie unter aktiver Nutzung der rechtlich geschützten „Pädagogischen Freiheit“,
- die kreative Suche nach Handlungsmöglichkeiten, die einen schonenden Interessenausgleich gewährleisten.

Nicht die in vielen Situationen notwendige Reduktion von Komplexität wäre ein wesentliches Interventionsziel bei jenen, die unterstützende Maßnahmen fordern, sondern die Wiederentdeckung im Sinne der kognitiven Wiederherstellung im eigenen soziokulturellen Kontext vorhandener, bei der Betrachtung fremdkultureller Verhaltensweisen jedoch ausgeblendeter Komplexität und Vielfalt des Erlebens- und Handlungsrepertoires angezeigt. Für ein „Lernen durch Kulturkontakt“ als individueller Veränderungsprozess als auch als Teil von Veränderungen in den interkulturellen Beziehungen im schulischen Kontext (Weinert 1996) wäre demnach ein wichtiger Promotor der Weg über die Vielfalt und Komplexität eigenen Handelns innerhalb der

eigenen Kultur, die sowohl für den konstruktiven Umgang mit „Fremdem“ als auch mit „Eigenem“ nutzbar gemacht werden können: in Form ihrer differenzierteren Wahrnehmung und Behandlung. Von entscheidender Bedeutung ist aber, dass Bildung als zentrale gesellschaftliche Aufgabe wahrgenommen wird (Klieme et al. 2003b).

Literatur

Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H. & Weiß, M. (2003). Bildungsbericht für Deutschland. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich.

Bender-Szymanski, D. (2000). Learning through Cultural Conflict? A Longitudinal Analysis of German Teachers' Strategies for Coping with Cultural Diversity at School. *European Journal of Teacher Education*, 23, 3, 229-250.

Bender-Szymanski, D. (2001). Kulturkonflikt als Chance für Entwicklung? In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule*. Opladen: Leske + Budrich, 63-97.

Bender-Szymanski, D. (2002). Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien*, Band 13. Opladen: Leske + Budrich, 153-179.

Bender-Szymanski, D. (2006a). Unzureichend gefördert? Eine Analyse der Bildungssituation und der Förderbedingungen für Migrantenkinder an Frankfurter Schulen – auch aus der Perspektive von Schulleitern. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schiefen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Interkulturelle Studien*, Band 16. VS Verlag für Sozialwissenschaften, 207-227. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.

Bender-Szymanski (2006b). Handeln unter Bedingungen kultureller Divergenzen aus der Lehrerperspektive. In D. Blecking & P. Gieß-Stüber (Hrsg.), *Sport bewegt Europa. Beiträge zur interkulturellen Verständigung*. Hohengehren: Schneider, 169-185.

Bender-Szymanski, D. & Hesse, H.-G. (1987). *Migrantenforschung. Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht.* Köln: Böhlau.

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Havard Educational Review*, 56 (1), 18-35.

Dick, R. van, Wagner, U., Adams, C. & Petzel, T. (1997). Einstellung zur Akkulturation: Erste Evaluation eines Fragebogens an sechs deutschen Stichproben. *Gruppendynamik*, 28, 83-92.

Dörner, D. & Stäudel, T. (1990). Emotion und Kognition. *Enzyklopädie der Psychologie*. 3. Motivation und Emotion. Göttingen: Hogrefe, 293-344.

Eberding, A. & Schepker, R. (1995). Zum Umgang mit Fremdem in der Erziehungsberatung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 42, 142-151.

Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm.* Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Bonn, H. 96.

Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration.* Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI), AKI-Forschungsbilanz 4. http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/AKI-Forschungsbilanz_4.pdf.

Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 2, 236-251.

Hui, C.H. & Triandis, H.C. (1986): Individualism-collectivism: A study of cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 17, 225-248.

Kagitcibasi, C. (2005). Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Self and Family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36, 4, 403-422.

Kim, U. und Berry, J. (Eds.) (1993). *Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context* Newbury Park, CA: Sage.

Klieme, E. (2003). Fragestellungen, zentrale Befunde und Konsequenzen der Studie „Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“. http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi7_klieme.pdf.

Klieme, E. (2006). Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie. http://www.dipf.de/desi/DESI_Ausgewaehlte_Ergebnisse.pdf.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. und Vollmer, H. (2003a). Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn.

Klieme, E., Döbert, H., van Ackeren, I., Bos, W., Klemm, K., Lehmann, R., von Kopp, B., Schwippert, K., Sroka, W. und Weiß, M. (2003b). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn. <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichs-studie.pdf>.

Klieme, E., Eichler, W., Helmke, A., Lehmann, R. H., Nold, G., Rolff, H.-G., Schröder, K., Thomé, G. & Willenberg, H. (2006). Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). http://www.dipf.de/desi/DESI_Zentrale_Befunde.pdf.

Krüger-Potratz, M. (2001). Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In K. J. Bade (Hrsg.), *Integration und Illegalität in Deutschland*. Osnabrück: Rat für Migration.

Langenfeld, Ch. (2001). *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland*. Tübingen: Mohr Siebeck, 580.

Montada, L. (1994). Injustice in harm and loss. *Social Justice Research*, 7, 5-28.

Nauck, B., Diefenbach, H. & Petri, K. (1998). Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 5, 701-722.

Oyserman, D. & Markus, H. R.: Das Selbst als soziale Repräsentation. In U. Flick (Hrsg.), *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbek bei Hamburg 1995, 140-163.

Plath, I., Bender-Szymanski, D. & Kodron, Ch. (2002). Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/migrationserfahrungen_gesamt.pdf.

Slavin, R. A. & Cheung, A. (2005). A Synthesis of Research on Language of Reading Instruction for English Language Learners. In Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (ed.), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*. Bearbeitung: Janina Söhn, 33. <http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/bilingualeducationprograms.pdf>.

Söhn, J. (2005a). Zweisprachiger Unterricht. Chancengleichheit für Migrantenkinder. *WZB-Mitteilungen*, 108. <http://www.wz-berlin.de/publikation/pdf/wm108/39.pdf>.

Söhn, J. (2005b). Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz 2. http://www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_zweisprachiger_unterricht_online.pdf.

Stanat, P. (2006). Disparitäten im schulischen Erfolg: Forschungsstand zur Rolle des Migrationshintergrunds. *Unterrichtswissenschaft*, 34, 2, 98-124.

Stern, E. (2005). „Raus aus den Schubladen“. *DIE ZEIT*, 51/2005. <http://www.zeit.de/2005/51/C-IQ-Schulform?page=all>.

Stern, E. (2006). Do you play English? *DIE ZEIT*, 10/2006. <http://zeus.zeit.de/text/2006/10/B-Sprachendebatte>.

Tiedemann, J. & Billmann-Mahecha, E. (2004). Kontextfaktoren der Schulleistung im Grundschulalter. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (2), 113-124.

Wagner, U., Dick, R. van, Petzel, T. & Auernheimer, G. (2001). Der Umgang von Lehrerinnen und Lehrern mit interkulturellen Konflikten. In G. Auernheimer, R. van Dick, T. Petzel & U. Wagner (Hrsg.), *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule*. Opladen: Leske + Budrich, 17-40.

Weinert, F. E. (1996). Für und Wider die „neuen Lerntheorien“ als Grundlage pädagogisch-psychologischer Forschung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 10, 1, 1-12.