

Paula Bodensteiner/Arnulf Zöllner (Hrsg.)

BEGEGNEN, VERSTEHEN, ZUKUNFT SICHERN

Beiträge der Schule zu einem gelungenen kulturellen Miteinander

AMZ

79

Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen

Paula Bodensteiner / Arnulf Zöller (Hrsg.)

BEGEGNEN, VERSTEHEN, ZUKUNFT SICHERN

Beiträge der Schule zu einem gelungenen kulturellen Miteinander

Kloster Banz
26.-27. Oktober 2011

Eine Veranstaltung in Zusammenarbeit des
Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus,
der Hanns-Seidel-Stiftung und des
Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung

Impressum

ISBN	978-3-88795-410-9
Herausgeber	Copyright 2012, Hanns-Seidel-Stiftung e.V., München Lazarettstraße 33, 80636 München, Tel. 089/1258-0 E-Mail: info@hss.de , Online: www.hss.de
Vorsitzender	Prof. Dr. h.c. mult. Hans Zehetmair, Staatsminister a.D., Senator E.h.
Hauptgeschäftsführer	Dr. Peter Witterauf
Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen	Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser
Leiter PRÖ / Publikationen	Hubertus Klingsbögl
Redaktion	Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser (Chefredakteur, V.i.S.d.P.) Barbara Fürbeth M.A. (Redaktionsleiterin) Marion Steib (Redaktionsassistentin)
Druck	Hanns-Seidel-Stiftung e.V., Hausdruckerei, München

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung, Verbreitung sowie Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil dieses Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden. Das Copyright für diese Publikation liegt bei der Hanns-Seidel-Stiftung e.V. Namentlich gekennzeichnete redaktionelle Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung des Herausgebers wieder.

GRÜßWORT

Die Schule war seit jeher auch ein Ort der sozialen Vielfalt. Wo sich aber noch vor einer Generation die Kinder aus benachbarten Siedlungen oder Gemeindeteilen trafen und wo die „zugereisten“ Familien aus Schlesien, Ostpreußen oder Siebenbürgen stammten, sitzen die bayerischen Mädchen und Buben heute nicht selten neben jungen Afghaninnen oder Somalis in einer Schulbank. Zu den Ungleichheiten, die in sozialen Schichtungen begründet sind, sind solche gekommen, die kulturelle, sprachliche oder religiöse Wurzeln haben.

Die Aufgaben, die sich der Schule stellen, sind dadurch noch vielfältiger geworden. Immer wird es darum gehen, aus dem Nebeneinander der Sprachen, Kulturen und Religionen ein Miteinander werden zu lassen – nicht nur, um ein gemeinsames Lernen im Klassenraum zu ermöglichen, sondern vor allem, um Einblicke in Lebenswelten zu gewinnen, ein Gefühl der Beheimatung anzubahnen und wahre Integration zu ermöglichen, die in einem Klima gegenseitiger Wertschätzung und aufrichtigen Respekts gedeiht. Angesichts der gewachsenen Heterogenität stehen die Lehrerinnen und Lehrer allerdings vor der Herausforderung, die Begabungen und Talente der jungen Menschen oder deren persönliche Entwicklung bestmöglich zu fördern.

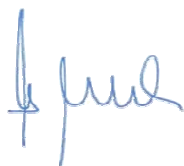
Die bayerische Bildungspolitik hat es sich zum Ziel gesetzt, die Schulen und die Lehrkräfte

bei dieser Herausforderung zu unterstützen. Das Staatsministerium für Unterricht und Kultus und das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung haben daher von 2008 bis 2011 im Rahmen des Schulversuchs „Kommunikation – Migration – Integration – Teilhabe“ (KommMIT) 28 Schulen bei der Entwicklung guter Projekte zur schulischen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund begleitet. Bei der Tagung „Begegnen, Verstehen, Zukunft sichern“ am 26. und 27. Oktober 2011 in Banz konnten die Ergebnisse der dreijährigen Arbeit einem Fachpublikum vorgestellt werden. Wir danken der Hanns-Seidel-Stiftung als dem Gastgeber der Tagung ganz herzlich für die fachkundige und großzügige Kooperation.

Die Zukunft wird sich nur sichern lassen, wenn die erdachten Maßnahmen durch Politik und Verwaltung auch nachhaltig umgesetzt werden. Deshalb setzt die Staatsregierung bereits seit Jahren umfangreiche Haushaltsmittel ein, um die Anliegen des Schulversuchs landesweit zu implementieren. Im Schuljahr 2012/2013 stehen weitere Stellenmittel bereit, um zusätzliche Förderstunden für Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte zu ermöglichen.

Wir freuen uns, dass viele Schulen in Bayern sich auf den Weg gemacht haben, um zu Orten eines kulturellen Miteinanders zu werden. Der vorliegende Tagungsband soll sie dabei begleiten.

München, im Juni 2012



Dr. Ludwig Spaenle, MdL
Bayerischer Staatsminister
für Unterricht und Kultus



Bernd Sibler, MdL
Staatssekretär
im Bayerischen Staatsministerium
für Unterricht und Kultus

INHALT

03 GRÜßWORT
Ludwig Spaenle / Bernd Sibler

07 EINFÜHRUNG
Paula Bodensteiner / Arnulf Zöllner

PLENARVORTRÄGE

**11 Vor dem Übergang: Ethnische Bildungsungleichheit
und früher Bildungsverlauf**
Hartmut Esser

**29 Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung
Der sprachensible Fachunterricht**
Josef Leisen

43 Migration und berufliche Bildung – mehr als Diversity Management
Uwe Faßhauer

DOKUMENTATION UND ZENTRALE ERGEBNISSE

55 WORKSHOP 1:
„Berufssprache Deutsch“ – Förderung im beruflichen Kontext
Ruth Westphal

57 WORKSHOP 2:
Übergangsklassen
Claudia Baierl

61 WORKSHOP 3:
Projekt „WERTvoll MITeinander
Michaela Hillmeier / Waltraud Lucic

- 65 **WORKSHOP 4:**
**Erfahrungen aus der Arbeit von Ausbildungsakquisiteuren
für Migranten**
Elizaveta Schwindl / Duran Dolu / Anja Rostalski
- 69 **WORKSHOP 5:**
Milieuspezifische Ansätze in der Migrationsarbeit
Christiane Nischler
- 75 **WORKSHOP 6:**
Meine Geschichte, Deine Geschichte! Unsere Geschichte?
Unterschiedliche Geschichtsbilder im Unterricht
Eine Herausforderung für Lehrkräfte in einer multiethnischen Gesellschaft
Josef Koller

EINZELBEITRÄGE

- 81 **Zusatzqualifizierung in interkultureller beruflicher Kompetenz
an der Beruflichen Schule 3 in Nürnberg**
Horst Murr
- 83 **LeMi – Lehrer mit Migrationsgeschichte –**
Ein kleiner Beitrag für die Integration, ein großer Schritt
für den Bildungserfolg
Thomas Smiatek

EINFÜHRUNG

PAULA BODENSTEINER / ARNULF ZÖLLER ||

Mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 haben sich Kollegien aus 28 Schulen aller Schularten – Grund- und Mittelschulen, Realschulen und Gymnasien, aber auch Förderschulen und Berufliche Schulen – im Rahmen des Schulversuchs Kommunikation, Migration, Integration, Teilhabe (kurz KommMIT) auf den Weg gemacht, aktiv und innovativ an der Stärkung der Integration und des kulturellen Miteinanders und damit an der Verbesserung der Bildungschancen ihrer Schülerinnen und Schüler zu arbeiten. Sie haben das in den vier Handlungsfeldern

- Sprachförderung
- Elternzusammenarbeit
- Interkulturelle Bildung sowie
- Übergangmanagement getan.

Im Sommer 2011 ist dieser Schulversuch ausgefallen.

Im Sommer 2011 ist aber eben nur der Schulversuch KommMIT zu Ende gegangen, die mit der Thematik verknüpften Herausforderungen für unsere Gesellschaft, für unseren Arbeitsmarkt und eben auch für unsere Schulen sind unverändert aktuell – vielleicht könnte man auch sagen, aktueller denn je.

Dieses absehbare Ende des Schulversuchs KommMIT hat vor ca. eineinhalb Jahren zu dem Wunsch geführt, dem Thema „Integration junger Menschen in unsere Gesellschaft“ sowie der schwierigen, aber auch erfolgreichen Arbeit unserer Schulen eine breitere Öffentlichkeit zu geben. Damals wurde die Idee zu dieser Fachtagung geboren.

Die Tagung verfolgte drei Ziele:

- Es sollten interessante, hoffentlich auch neue und für die tägliche Arbeit nützliche Informationen gegeben werden (Fortbildungsaspekt).

- Es sollte der schulischen Arbeit in diesem Feld mehr Öffentlichkeit gegeben werden. Vor diesem Hintergrund wurden die Einladungen weit gestreut und ein eigener Tagungsband publiziert (Marketingaspekt).
- Es sollte die Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs eröffnet werden, über die eigene Schule, aber auch schulartübergreifend und über den schulischen Bereich hinaus. Deswegen wurden auch außerschulische Workshops angeboten (Kommunikationsaspekt).

Die Tagung wurde als Arbeitstagung konzipiert. Diesem Anspruch wurden wir durch hochrangige Inputvorträge und durch acht verschiedene Workshops gerecht.

Mit unseren acht Workshops bedienten wir wichtige und interessante Themenfelder. Dabei fokussierten wir bewusst nur zwei der genannten Handlungsfelder: die Sprachförderung und das Übergangmanagement. Dem Thema Sprachförderung wurde der erste Tag, dem Thema Übergangmanagement der zweite Tag gewidmet.

Sprachförderung ist ein zentrales Aufgabenfeld schulischer Arbeit. Viele Projekte der KommMIT-Schulen haben sich diesem Bereich gewidmet. Sprachförderung ist aber auch ein schwieriges und ein weithin unbefriedigend gelöstes Aufgabengebiet.

Als zweiten Schwerpunkt haben wir das „Übergangmanagement“ gewählt. Wenn es eine Aufgabe unserer Schulen ist, junge Menschen auf den Übertritt in den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt vorzubereiten – und dies ist wohl weitgehend unbestritten –, dann ist es doch wieder von großer Bedeutung, wenn wir feststellen müssen, dass an dieser ersten Schwelle eine nicht unerhebliche Anzahl junger Menschen verlorengeht,

oder wenn zu konstatieren ist, dass aktuell deutschlandweit annähernd ebenso viele junge Menschen in dem sog. Übergangssystem sind wie in einer regulären dualen Berufsausbildung. Demographische Entwicklungen werden hier abschwächend wirken, aber es ist in der einschlägigen Forschung unbestritten, dass Demographieeffekte das Übergangsproblem nicht lösen werden.

Wir bedanken uns bei allen Referenten, bei den Referenten der Workshops für die Beiträge und bei den Moderatoren für die Bereitschaft, die Workshops zu leiten. Besonderer Dank geht auch an die Experten und Expertinnen der Bayerischen Staatskanzlei, des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit, Sozialordnung, Familie und Frauen sowie an das Bundesamt für Migration in Nürnberg für die Unterstützung.

Versucht man, eine Brücke zu schlagen von den skizzierten gesellschaftspolitischen oder arbeitsmarktpolitischen Gegebenheiten zu unserer schulischen Arbeit, dann erschließt sich die Bedeutung einer professionellen pädagogischen Arbeit in den anfangs erwähnten vier Handlungsfeldern sehr schnell und einsichtig.

Sprachkompetenz und interkulturelles Verstehen sind unerlässliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche gesellschaftliche, kulturelle und ökonomische Teilhabe, sie sind ein ganz wesentlicher Faktor zur Überwindung „ethnischer Bildungsungleichheit“. Schulische Arbeit hat hier ein zentrales und wichtiges Aufgabenfeld. Schule allein ist aber nicht in der Lage, diese Herausforderung anzunehmen. Deshalb unser viertes Handlungsfeld: die Elternarbeit. Ohne eine konstruktive Beteiligung und Unterstützung der Familien laufen viele schulische Anstrengungen und Versuche ins Leere.

„Wir brauchen alle Köpfe“, ein Satz, der häufig in ökonomischen Kontexten genutzt wird. Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen ist es, die Potenziale unserer Schülerinnen und Schüler zu erkennen, zu fördern und zur Entfaltung zu bringen, und zwar die Potenziale im sprachlichen Bereich, im eher kognitiv-theoretischen Bereich, aber auch im praktischen Bereich. Es geht nicht nur um die Köpfe, sondern darum, dass diese jungen Menschen möglichst autonom, selbstbestimmt, reflektiert und kompetent in unserer Gesellschaft und insbesondere in unserem Bildungssystem aktiv teilhaben können.

Viele während der Veranstaltung angesprochene Schulprojekte finden sich in dem Internet-Portal www.kopetenz-interkulturell.de. Dort sind seit Frühjahr 2012 die endgültigen Ergebnisse des Schulversuchs einschließlich der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung eingestellt.

Der Schulversuch ist beendet, die Herausforderungen bleiben. Wir erhoffen uns von dieser Tagung auch Anregungen für die zukünftige Arbeit in diesem Feld: möglichst gemeinsam mit engagierten Kolleginnen und Kollegen in den Schulen und wünschenswert auch gut vernetzt mit der Wissenschaft und den anderen wichtigen außerschulischen Akteuren.

|| PAULA BODENSTEINER

Referentin für Bildung und Erziehung,
Akademie für Politik und Zeitgeschehen,
Hanns-Seidel-Stiftung, München

|| ARNULF ZÖLLER

Leiter der Grundsatzabteilung und
stellvertretender Direktor am Staatsinstitut für
Schulqualität und Bildungsforschung

PLENARVORTRÄGE



Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Arnulf Zöllner und Paula Bodensteiner im Gespräch (v.l.n.r.)

VOR DEM ÜBERGANG: ETHNISCHE BILDUNGS- UNGLEICHHEIT UND FRÜHER BILDUNGSVERLAUF

HARTMUT ESSER ||



DIE FRAGE

Systematische Unterschiede zwischen Einheimischen und Migranten einer anderen ethnischen Zugehörigkeit werden als „ethnische Ungleichheit“ bezeichnet, und die ethnische Bildungsungleichheit bezeichnet entsprechend Unterschiede im Bildungserfolg zwischen den verschiedenen ethnischen Gruppen in einer Gesellschaft. Seit den Ergebnissen der ersten internationalen Vergleichsstudien zu den schulischen Leistungen vor ca. 10 Jahren scheint gewiss, dass die Situation Deutschlands darin besonders problematisch ist. Und auch wenn sich die Ergebnisse in den letz-

ten 10 Jahren gebessert haben, bleibt immer noch Anlass genug zu fragen, woran es denn liegen kann, dass Kinder aus Migrantenfamilien anhaltend Schwierigkeiten bei den schulischen Leistungen, Bildungswegen, Abschlüssen und Zertifikaten haben und sich darin zum Teil deutlich von den einheimischen Kindern unterscheiden (vgl. dazu aktuell insgesamt die Beiträge in Klieme u. a. 2010 zum Vergleich der Ergebnisse von PISA 2000 mit PISA 2009). Die Ergebnisse der PISA-Studien beziehen sich auf etwa 15-jährige Kinder in der neunten Klasse und beschreiben daher das Ergebnis erst am Ende eines schon längeren We-

ges davor. Um verstehen zu können, wie es dahin gekommen ist, müsste man jedoch wissen, was vorher geschehen ist und welche Bedingungen und Vorgänge dabei wichtig gewesen sind. Über die PISA-Studien war eine solche Rekonstruktion nicht möglich, so dass bis heute nicht schlüssig geklärt ist, an welcher Stelle der Bildungsbiographie eigentlich die Unterschiede entstehen, womöglich sogar bereits vor jedem institutionellen Kontakt mit dem Bildungssystem in der Grundschule. Es liegt inzwischen aber eine Reihe von Untersuchungen und Ergebnissen gerade zu dem Weg bis zum Ende der Pflichtschulzeit vor, die es erlauben, einen systematischen und empirisch belastbaren Blick auf die Vorgeschichte dahin zu werfen.

Darauf geht der folgende Beitrag ein. Er rekonstruiert an ausgewählten Ergebnissen neuerer empirischer Untersuchungen den Weg von Kindern unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft von ihrer frühen vorschulischen Entwicklung bis zum Übergang in die Sekundarstufe 1, ab dem dann der weitere Weg erst beginnt und nach allem, was man weiß, dann nicht mehr grundlegend verändert wird.

In allgemeiner theoretischer Hinsicht geht es um drei Vorgänge:

- den Erwerb von Kompetenzen der Kinder
- bestimmte Aktivitäten der Eltern, etwa die Unterstützung der Kinder beim Kompetenzerwerb oder die Entscheidungen zur (Vor) Schulwahl bzw. zur Weiterführung in der Sekundarstufe, und
- die Erwartungen und Bewertungen des Lehrpersonals, etwa bei der Notengebung und daran anschließend bei der Vergabe der Empfehlungen zum Übergang auf die Sekundarstufe.

Für alle drei Vorgänge lassen sich Effekte des sozialen Hintergrundes, des Migrationshintergrundes und des ethnischen Hintergrundes annehmen: Der Erwerb von Kompetenzen ist die Folge von Anregungen aus der jeweiligen Umgebung, die unter Umständen mit der Bildung, dem Status, dem kulturellen Kapital, den Aspirationen, den Aktivitäten und dem Grad der Akkulturation der Eltern variieren können. Für die Aktivitäten der Eltern und ihre Entscheidungen zum Bildungsweg der Kinder gilt das entsprechend. Und für die Erwartungen und Bewertungen von Lehrern an die Kinder aus Familien mit einem bestimmten

sozialen, migrationsbezogenen und ethnischen Hintergrund trifft das womöglich auch zu. In der Rekonstruktion soll dann schrittweise geklärt werden, ob und welchen besonderen und eigenen Einfluss dabei jeweils der ethnische Hintergrund der Familien hat, wenn man einerseits den allgemeinen sozialen Hintergrund der Familien statistisch in Rechnung stellt und andererseits die sehr verschiedenen Umstände des Migrationshintergrundes.

Es geht jeweils um die Frage, ob sich zunächst eventuell manifestierende Unterschiede nach der ethnischen Zugehörigkeit im Erwerb von Kompetenzen der Kinder, bei den Bildungsentscheidungen der Eltern und bei den Erwartungen und Bewertungen der Lehrer auch dann noch zeigen, wenn berücksichtigt wird, dass die Migrantenkinder einer bestimmten ethnischen Herkunft oft auch eher den unteren Sozialschichten angehören. Verschwindet dann der Unterschied bereits, kann man sagen, dass die Probleme der Migrantenkinder die Probleme der nach dem allgemeinen sozialen Hintergrund vergleichbaren einheimischen Kinder sind. Verbleiben dann jedoch noch Differenzen, wäre weiter zu prüfen, ob das nicht vielleicht mit den – üblichen und oft unvermeidlichen – Schwierigkeiten der jeweiligen Migrationsumstände zusammenhängt wie der Generationenstatus, das Einreisealter oder die (sprachliche) Akkulturation der Eltern.

Dazu müssten immer auch die anderen wichtigen Bedingungen für den jeweiligen Aspekt berücksichtigt werden wie das Anregungspotenzial in den Familien oder ein eventueller Vorschulbesuch beim Kompetenzerwerb, die kognitiven Fähigkeiten und die Sprachkenntnisse der Kinder bei den schulischen Leistungen oder die Leistungen bei den Noten und Empfehlungen der Lehrer sowie bei den Bildungsentscheidungen der Eltern am Ende der Grundschule.

In seinem Aufbau ist der Beitrag an der Chronologie der Bildungsbiographie der Kinder orientiert: vorschulischer Kompetenzerwerb und die Leistungen und Bewertungen in der Grundschule bis hin zum Übergang in die verschiedenen Zweige der Sekundarstufe. Die Grundlage der Rekonstruktion sind einerseits jeweils inzwischen veröffentlichte Beiträge aus verschiedenen Projekten zur Vorgeschichte des Bildungsübergangs in die Sekundarstufe und andererseits noch nicht veröf-

fentlichte spezielle Auswertungen der Daten des Projektes „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit und beim Übergang in die Grundschule“ (ESKOM)¹ am Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung.

Für die politische und pädagogische Praxis wäre die Klärung der frühen Vorgeschichte von ethnischen Bildungsungleichheiten von erheblicher Bedeutung. Denn wenn sich zeigen sollte, dass die beobachtbaren Unterschiede am Ende der Pflichtschulzeit eigentlich bereits viel früher angelegt sind und eher mit der allgemeinen sozialen Situation und den – im Prinzip: vorübergehenden – Problemen aus den Migrationsumständen zu tun haben als mit besonderen „ethnischen“ Eigenarten bestimmter Gruppen, wären das wichtige Hinweise darauf, wo und wie man eventuell erfolgreicher als bisher mit Maßnahmen zur Kompensation ansetzen könnte.

VORSCHULISCHER KOMPETENZERWERB

Bildungsverläufe beginnen nicht erst mit dem Beginn der Pflichtschulzeit in der Grundschule, sondern gleich zu Beginn in der Familie schon unmittelbar. Mehr oder weniger früh kommen andere Einflüsse hinzu wie der Besuch von vorschulischen Einrichtungen, aber schon hier kann es zu ersten Verzweigungen kommen: unterschiedliche Bedingungen in den Familien, unterschiedlich früher Kontakt zu anderen Einflüssen, unterschiedliche Inhalte und Reichhaltigkeit der Anregungen. Beim vorschulischen Kompetenzerwerb geht es um die allgemeine kognitive Entwicklung der Kinder, um den frühen Erwerb von (Zweit)Sprachkenntnissen und um die Entstehung erster, bereits schulbezogener Fertigkeiten. Ethnische Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten, sprachlichen Fertigkeiten und frühen schulbezogenen Kompetenzen sind dann gegebenenfalls ebenfalls eine Folge der jeweils gegebenen Bedingungen, wobei davon auszugehen ist, dass die allgemeine kognitive Entwicklung den Spracherwerb und beides wiederum die Entstehung der frühen schulbezogenen Fertigkeiten beeinflussen.

Mit den Daten des ESKOM-Projektes wird schrittweise gezeigt, ob und wie sich eventuell Unterschiede zwischen Kindern aus Familien mit verschiedener ethnischer Zugehörigkeit verän-

dern, wenn man den sozialen Hintergrund, den Migrationshintergrund und andere relevante Bedingungen kontrolliert. Die ethnische Zugehörigkeit wird dabei über drei Kategorien von Familien bestimmt: einheimische Familien, bei denen beide Eltern in Deutschland geboren sind und beide einen deutschen ethnischen Hintergrund haben, ethnisch gemischte Familien, bei denen ein Elternteil einheimisch ist und der andere einen (türkischen) Migrationshintergrund hat, und Familien, in denen beide Eltern einen (türkischen) Migrationshintergrund haben. Die Frage nach der „ethnischen“ Bildungsungleichheit bezieht sich auf Unterschiede speziell zwischen den Kinder aus Familien mit Eltern der gleichen ethnischen Zugehörigkeit. Die ethnisch gemischten Paare fungieren dabei als Kontrollgruppe mit einem bereits stärkeren Akkulturationsgrad.

Kognitive Entwicklung

Tabelle 1 (S. 14) beschreibt die Unterschiede zwischen Einheimischen und Migrantenkindern und deren Veränderung mit der Kontrolle wichtiger sonstiger Bedingungen aus dem sozialen und dem Migrationshintergrund für die allgemeine kognitive Entwicklung („Intelligenz“) der Kinder nach den Daten des ESKOM-Projektes.

In der ersten Spalte stehen die Unterschiede in den kognitiven Fähigkeiten für die drei Kategorien von Familien: beide Eltern einheimisch, interethnische Familien mit einem einheimischen Elternteil und einem mit einem (türkischen) ethnischen Hintergrund (mit den einheimischen Familien als Bezugsgröße für den Vergleich). Es sieht zunächst so aus, als ob die Kinder aus den rein türkischen Familien deutliche Nachteile in der kognitiven Entwicklung hätten (mit einem hoch signifikanten Koeffizienten von -0.07).² Mit der statistischen Kontrolle des sozialen Hintergrundes (Spalte 2) wird der Nachteil jedoch schon deutlich geringer, ist aber immer noch vorhanden (-0.03). Das liegt an den Einflüssen des sozialen Hintergrundes, speziell aber an der Bildung der Mutter. In Spalte 3 stehen die Ergebnisse für die Auswirkungen des kulturellen Kapitals allgemein (Bücheranzahl) und des Vorhandenseins von Kinderbüchern speziell. Es sind durchaus starke Einflüsse, die die Effekte des sozialen Hintergrundes abschwächen, was darauf hindeutet, dass diese Effekte mit der Verfügung über (Kinder)Bücher

Tabelle 1: Sozialer, migrationsbezogener und ethnischer Hintergrund bei der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten in der Vorschulzeit (eigene Auswertungen ESKOM-Projekt; OLS-Koeffizienten; Alter kontrolliert;³ fett: $p < 0,001$; fett-kursiv: $p < 0,05$)

	1	2	3	4
Einheimische Familie	–	–	–	–
Interethnische Familie	0,02	0,02	0,02	0,02
Türkische Familie	-0,07	-0,03	-0,01	0,00
Bildung Mutter		0,09	0,07	0,07
Bildung Vater		0,02	0,01	0,00
Status Eltern		0,17	0,14	0,14
Kulturelles Kapital			0,10	0,02
Kinderbücher			0,04	0,03
Familiäre Aktivitäten				0,02
Früher Vorschulbesuch				0,02
R ²	0,22	0,25	0,26	0,28
N	1.188	1.168	1.166	1.156

zu tun hat. Nun aber verschwindet schon jeder Nachteil der Kinder aus den rein türkischen Familien bei den kognitiven Fähigkeiten. Das, was zunächst wie ein Nachteil aus der ethnischen Herkunft ausgesehen hat, ist also nichts weiter als ein Effekt des allgemeinen sozialen Hintergrundes bzw. der Verfügung über ein bestimmtes Anregungspotenzial in der Familie, so wie das überall gilt. Wird nun noch kontrolliert, ob sich bestimmte Aktivitäten in der Familie (wie Vorlesen, Geschichten erzählen, Liedersingen, Spiele, Zoo-, Zirkus-, Museums- und Theaterbesuche u. a.) auf die kognitive Entwicklung auswirken, dann ändert sich an den ethnischen Effekten nichts weiter. Wohl aber sieht man die deutlichen eigenständigen Effekte der familiären Bedingungen. Ein möglichst früher Vorschulbesuch hat einen dazu noch einmal deutlichen zusätzlichen Effekt.

Insgesamt wird damit erkennbar, dass es zwar in der einfachen Betrachtung so aussieht, als gäbe es zwischen den Einheimischen und den Migrantenkindern merkbare Unterschiede in der kognitiven Entwicklung. Aber das sind keine „genuinen“ oder gar genetisch verankerten Differenzen,

sondern die Folge des jeweils unterschiedlichen allgemeinen sozialen Hintergrundes und des damit gegebenen unterschiedlichen Anregungs- und Aktivitätspotenzials in den Familien (vgl. dazu Biedinger und Klein 2010). Erwähnenswert ist die offenbar besondere Bedeutung der Bildung gerade der Mütter und der familiären Aktivitäten. Es ist ein Beleg dafür, dass die „Entwicklung“ von Kindern vor allem über den andauernden und intensiven „Exposure“ einer interessierten und aktiven Bezugsumgebung verläuft und dass es an den Unterschieden darin liegt, wenn sich hier bereits frühe Verzweigungen einstellen.⁴ Und vor diesem Hintergrund ist es auch noch interessant, dass bei den interethnischen Familien gleich von Beginn an keine Unterschiede in der kognitiven Entwicklung festzustellen waren.

Spracherwerb

Nicht erst seit den PISA-Studien weiß man, dass die Sprache des Aufnahmelandes eine der zentralen Bedingungen für den Bildungserfolg von Migrantenkindern ist (vgl. Esser 2006: 30 ff. ausführlich dazu). Regelmäßig werden zum Teil sehr

deutliche Unterschiede bei Kindern zu Beginn der Grundschulzeit in den (Zweit)Sprachkenntnissen beobachtet (vgl. z. B. Becker und Biedinger 2006; Dubowy u. a. 2008). Tabelle 2 beschreibt die Unterschiede zwischen Migrantenkindern und Einheimischen im Erwerb von Sprachfertigkeiten in Deutsch (gemessen über einen Wortschatztest) nach den Daten des ESKOM-Projektes.

Es gibt zunächst ausgesprochen starke Unterschiede zwischen den Kindern aus einheimischen und türkischen Familien, und auch die Kinder mit interethnischen Elternpaaren haben noch signifikante Nachteile (Spalte 1). Das ist kaum verwunderlich, wenn man davon ausgeht, dass Deutsch für die einheimischen Kinder die Erstsprache ist und für die Migrantenkinder meist die später erlernte Zweitsprache. Entsprechend verringern sich

die Unterschiede auch kaum mit der Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten (Spalte 2), die ansonsten einen sehr starken eigenen Effekt auf den Spracherwerb haben, und auch nicht sonderlich mit der Kontrolle des sozialen Hintergrundes (Spalte 3) und der familiären Bedingungen (Spalte 4). Gleichwohl haben diese allgemeinen Bedingungen überwiegend einen starken eigenen Effekt, darunter – wie bei den kognitiven Fähigkeiten – die Bildung der Mutter, der Familienstatus, die familiären Aktivitäten und besonders die Kinderbücher. Erwähnenswert ist auch noch der eigene deutliche Beitrag des Kindergartenbesuchs.

Die ethnischen Ungleichheiten im (Zweit) Spracherwerb sind damit soweit keineswegs erklärt. Daher werden nun auch bestimmte Umstände aus dem Migrationshintergrund in Betracht

Tabelle 2: Ethnischer Hintergrund beim Spracherwerb (eigene Auswertungen ESKOM-Projekt; Alter kontrolliert; fett: p <0,001; fett-kursiv: p <0,05)

	1	2	3	4	5	6
Einheimische Familie	-	-	-	-		
Interethnische Familie	-3,7	-4,5	-4,3	-4,8	-	-
Türkische Familie	-40,1	-37,1	-33,1	-31,3	-16,0	-11,0
Kognitive Fähigkeiten		44,0	39,8	36,8	29,7	24,6
Bildung Mutter			0,52	0,55	0,20	0,10
Bildung Vater			0,33	0,23	-0,01	0,04
Status Eltern			2,63	2,33	2,60	1,58
Kulturelles Kapital				-0,05	0,40	-1,16
Kinderbücher				0,04	0,16	0,19
Familiäre Aktivitäten				0,95	0,53	0,20
Früher Vorschulbesuch				0,19	0,35	0,21
L2 Mutter mit Kind						1,35
L1 Mutter mit Kind						-2,15
L2 Vater mit Kind						1,13
L1 Vater mit Kind						-0,60
R ²	0,69	0,74	0,75	0,76	0,47	0,47
N	1.129	1.129	1.110	1.100	549	508

gezogen. Das heißt aber, dass dann ein Vergleich mit den einheimischen Kindern ohne Migrationshintergrund entfallen muss. Die Spalte 5 in Tabelle 2 beschreibt die verschiedenen Bedingungen des Spracherwerbs entsprechend nur für die Migrantenkinder (nun mit den interethnischen Familien als Bezugsgröße des Vergleichs; vgl. die reduzierten Fallzahlen). Im Vergleich zu den interethnischen Familien haben die ausschließlich türkischen Familien immer noch einen recht deutlichen Nachteil. Als allgemeine Bedingungen verlieren sich nun der Einfluss der Bildung der Mutter und der der familiären Aktivitäten, aber vergleichsweise stark sind nun die Effekte des frühen Vorschulbesuchs. Von den verschiedenen Bedingungen des Migrationshintergrundes, die Einfluss auf den familiären Spracherwerb haben könnten (wie die Sprache der Eltern, Medienkonsum, interethnische Netzwerke, ethnische Identitäten u. a.; vgl. dazu näher Esser 2006: 94 ff.), erweist sich die familiäre Kommunikation als die zentrale Größe (Spalte 6): Eine Kommunikation in der Zweitsprache (L2) begünstigt den Zweitspracherwerb der Kinder deutlich, eine Kommunikation in der Erstsprache (L1) behindert ihn massiv. Das gilt speziell für die Mütter (als den in der Regel entscheidenden Bezugspersonen für die Anregungen der Kinder). Für den (Zweit)Spracherwerb scheint es daher eine Art von Nullsummenproblem der jeweiligen Anregungen zu geben.⁵ Man erkennt auch, dass sich über die statistische Kontrolle der familiären Kommunikation mit dem Kind der Unterschied zu den interethnischen Familien deutlich verringert, ein Teil der Angleichungseffekte bei den interethnischen Paaren also offenbar über die familiäre Kommunikation verläuft.

Frühe schulbezogene Fertigkeiten

Für die Startchancen der (Migranten)Kinder gleich zu Beginn in der Grundschule sind die bis dahin erworbenen allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die Sprachfertigkeiten und dann aber auch eventuell bereits entwickelte schulbezogene Fertigkeiten von großer Bedeutung (vgl. dazu Peter-Koop u. a. 2008). Tabelle 3 (S. 17) enthält die Ergebnisse zu den ethnischen Ungleichheiten in frühen Formen des Rechnens⁶ nach den Daten des ESKOM-Projektes wieder.

Wieder erkennt man zunächst deutliche Nachteile in den frühen schulbezogenen Fertigkeiten der Kinder bei den türkischen Familien im Vergleich zu den deutschen, aber auch den interethnischen Elternpaaren (Spalte 1). Die Nachteile vermindern sich mit der Kontrolle der Intelligenz nicht unbeträchtlich (Spalte 2), besonders dann aber weiter mit der Berücksichtigung des beruflichen Status der Eltern (Spalte 3) und noch einmal mit den familiären Aktivitäten (Spalte 4). Die Bildung der Eltern, das kulturelle Kapital und die Kinderbücher, aber auch der frühe Vorschulbesuch haben dagegen keinen sonderlichen Einfluss. Es gibt jedoch immer noch (signifikante) ethnische Nachteile. Das ändert sich unmittelbar und drastisch mit der Kontrolle der Zweitsprache des Kindes (Spalte 5): Nun gibt es nicht nur keine ethnischen Nachteile mehr, sondern es zeigen sich jetzt sogar deutliche Vorteile bei den Migrantenkindern aus den rein türkischen Familien. In Spalte 6 wird schließlich nach diesem durchaus überraschenden Resultat geprüft, ob sich der Umkehreffekt auch schon allein mit der Kontrolle der sprachlichen Kompetenzen bzw. Barrieren (und der sonstigen bis dahin relevanten Bedingungen) zeigt. Das ist tatsächlich der Fall. Das aber bedeutet: Die Nachteile der Migrantenkinder beim Erwerb von frühen schulbezogenen Fertigkeiten liegen so gut wie allein an den Kompetenzen in der Zweitsprache. Sie ist so gesehen fast schon mehr als nur ein „Schlüssel“ zur strukturellen Integration bei der schulischen Bildung. Ohne sie werden offensichtlich latente Vorteile der Migrantenkinder verschüttet, Vorteile, die sie, warum auch immer, gegenüber den einheimischen Kindern haben, aber offenbar auch gegenüber den Kindern aus den interethnischen Familien. Es wäre eine (weitere) Bestätigung für die Hypothese von der positiven Selektion von Migranten und der letztlich mobilisierenden Wirkung ihrer besonderen Situation in einer fremden Umgebung. Aber damit das zum Zuge kommt, muss, wie man sieht, der Schritt in die (sprachliche) Akkulturation an die Aufnahmegesellschaft getan werden (siehe hierzu S. 22 ff.).

Tabelle 3: Ethnischer Hintergrund bei frühen schulbezogenen Fertigkeiten (eigene Auswertungen ESKOM-Projekt; Alter kontrolliert; fett: p <0,001; fett-kursiv: p <0,05)

	1	2	3	4	5	6
Einheimische Familie	-	-	-	-	-	-
Interethnische Familie	0,04	-0,14	-0,05	-0,05	0,08	0,02
Türkische Familie	-1,91	-1,12	-0,63	-0,43	1,06	0,97
Kognitive Fähigkeiten		12,5	12,1	11,6	9,6	9,5
Bildung Mutter			0,07	0,07	0,05	
Bildung Vater			0,02	0,01	0,01	
Status Eltern			0,34	0,30	0,21	
Kulturelles Kapital				-0,16	-0,14	
Kinderbücher				0,01	0,00	
Familiäre Aktivitäten				0,36	0,28	0,25
Früher Vorschulbesuch				0,02	0,01	
L2 Kind					0,05	0,05
R ²	0,20	0,40	0,41	0,41	0,43	0,43
N	1.124	1.124	1.105	1.093	1.056	1.084

LEISTUNGEN UND BEWERTUNGEN IN DER GRUNDSCHULE

Der Bildungsverlauf in der Grundschule ist entscheidend für die Verzweigungen beim Übergang in die Sekundarstufe (mit ihren dann gegebenenfalls noch eigenen Entwicklungen). Im Kern des Übergangs stehen die Empfehlungen für den Besuch der weiterführenden Zweige auf der Grundlage von Noten, die ihrerseits die Leistungen der Kinder in den verschiedenen Fächern widerspiegeln sollen. Für alle drei Aspekte – die Leistungen, die Noten und die Empfehlungen – sind ethnische Unterschiede denkbar: Leistungsunterschiede zwischen Kindern verschiedener ethnischer Herkunft als Folge bereits von Unterschieden in den kognitiven Fähigkeiten und den frühen schulbezogenen Fertigkeiten; Unterschiede in der Notengebung auch bei gleichen Leistungen und in den Empfehlungen bei gleichen Noten; und schließlich Unterschiede im Übergangsverhalten selbst, wieder auch bei gleichen Leistungen, Noten und Empfehlungen.

Leistungen

Tabelle 4 (S. 18) enthält die Ergebnisse einer Re-Analyse der IGLU-Zusatzerhebung von Kristen (2008) für ethnische Unterschiede bei Migrantenkindern der 2. Generation⁷ in den Leistungen im Lesen und im Rechnen, schrittweise nach dem allgemeinen sozialen Hintergrund (und den kognitiven Fähigkeiten) und nach bestimmten Umständen der Migrationsbiographie (Einreisearcher, Deutsch als Familiensprache, Anteile von Kindern mit Migrationshintergrund in den Schulklassen) kontrolliert.

Mit der Kontrolle dieser zusätzlichen Bedingungen des schulischen Kompetenzerwerbs gibt es lediglich noch für die türkischstämmigen Migrantenkinder im Bereich Lesen signifikante Nachteile. Im Vergleich zur Bedeutung der allgemeinen sozialen Herkunftseffekte scheinen dabei die migrationspezifischen Bedingungen eine ähnliche große Bedeutung zu haben. Für die sonstigen Migrantenkinder zeigt sich dann sogar ein positiver Effekt in beiden Leistungsbereichen, beson-

Tabelle 4: Ethnische Unterschiede in den schulischen Leistungen in der Grundschule (Lesen und Rechnen) unter Kontrolle des sozialen und des Migrationshintergrundes (nach Kristen 2008, Tabelle 3 und 4: 241 und 245; OLS-Koeffizienten; fett: $p < 0,001$; fett-kursiv: $p < 0,05$)

	Ohne Kontrolle		Kontrolle sozialer Hintergrund		Plus Kontrolle Migrationshintergrund	
	Lesen	Rechnen	Lesen	Rechnen	Lesen	Rechnen
Einheimische Familie	-	-	-	-	-	-
Türkische Familie	-82,7	-63,0	-47,8	-19,1	-25,2	6,4
Familie anderer Herkunft	-41,3	-36,4	-16,0	-5,7	8,4	26,0

Tabelle 5: Ethnische Unterschiede zwischen einheimischen und türkischen Kindern (der 2. Generation) in den Rechtschreibleistungen in der Grundschule unter Kontrolle des sozialen Hintergrundes und weiterer intervenierender Bedingungen und Hintergründe (nach Dollmann 2010: 94 f., Tabelle 3.10; OLS-Koeffizienten; jeweils Alter und Geschlecht kontrolliert; fett: $p < 0,001$; fett-kursiv: $p < 0,05$)

	1	2	4	5	8
	ohne Kontrolle	Kontrolle sozialer Hintergrund	plus Kontrolle Intelligenz	plus Kontrolle Sprache	plus Kontrolle Aspiration
Einheimische	-	-	-	-	-
türkische Kinder	-2,56	0,94	1,46	2,76	1,27
Intelligenz			0,28	0,24	0,21
(Zweit)Sprache				1,05	1,07
Aspiration (GY)					4,73
R ²	0,07	0,19	0,20	0,21	0,22

ders aber beim Rechnen. Wie es aussieht, sind also die Migrantenkinder gerade in den formalen Kompetenzen gleich gut oder sogar besser als Einheimische mit einem vergleichbaren sozialen Hintergrund und ohne die Schwierigkeiten mit der sprachlichen Akkulturation als Folge der Migrationsbiographie.

Das ungünstigere Abschneiden bei verschiedenen fachspezifischen Kompetenzen in der Grundschule, die Reduktion der Differenzen bei Kontrolle des sozialen Hintergrundes, aber auch das Verbleiben von zum Teil beträchtlichen Resten an Nachteilen zeigt sich auch in anderen Studien (wie bei Bellin 2009: 186 ff.). Diese ethnischen

„Reste“ könnten aber auch damit zu haben, dass nicht alle relevanten Bedingungen jeweils kontrolliert wurden. In der Studie „Bildungsentscheidungen in Migrantenfamilien“ ist das zumindest partiell geschehen, etwa über die Einbeziehung der kognitiven Fähigkeiten und der der (Zweit) Sprachfertigkeiten am Ende der Grundschule (vgl. Dollmann 2010). Tabelle 5 enthält die Ergebnisse für die ethnischen Unterschiede zwischen einheimischen und türkischen Kindern (der 2. Generation) in den Rechtschreibleistungen zunächst nach Kontrolle des sozialen Hintergrundes und dann schrittweise mit der Kontrolle der Intelligenz und der (Zweit)Sprachfertigkeiten zu Beginn

der Grundschule (nach Dollmann 2010, Tabelle 3.10: 94 f.).

Es zeigt sich zunächst (mit einem Wert von -2,56) wieder ein deutlicher Nachteil der türkischen Kinder (Modell 1). Der Nachteil löst sich aber ganz auf, wenn allein schon der soziale Hintergrund kontrolliert wird (Modell 2). Mit der Kontrolle der Intelligenz (Modell 4; die Ziffern beziehen sich auf die Modelle bei Dollmann 2010) gibt es einen – wenngleich nicht signifikanten – Vorteil der (türkischen) Migrantenkinder, der mit der Berücksichtigung der Zweitsprachfertigkeiten am Beginn der Grundschule mit einem Wert von +2,76 noch einmal deutlich stärker und statistisch signifikant wird (Modell 5). In Modell 8 wird schließlich noch kontrolliert, ob das mit den Bildungsaspirationen der Eltern zu tun hat. Das ist in der Tat der Fall: Der Bildungswunsch „Gymnasium“ der Eltern erhöht die Leistungen der Kinder beträchtlich, und nun verschwinden die ethnischen Differenzen. Das heißt, dass der ethnische Vorsprung der türkischen Kinder mit den besonderen Bildungsaspirationen ihrer Eltern zu tun hat. Aber man erkennt auch wieder: Es liegt vor allem an der (Zweit)Sprache, dass sich die Aspirationen beim Übergang überhaupt empirisch bemerkbar machen können: Ohne die (Zweit)Sprache verpuffen die Wünsche und Anstrengungen der (türkischen) Eltern, weil schon die Leistungen im Hintergrund nicht ausreichen, sich dieser Entscheidung zu stellen. Das Muster entspricht dem, was auch in den internationalen Studien, etwa PIRLS, gefunden wird, so weit sich das mit den dort verfügbaren Daten überhaupt sagen lässt (vgl. dazu etwa Schnepf 2004, 2007).

Noten und Empfehlungen

Schon in der Grundschule kommt es für den weiteren Bildungserfolg letztlich auf die Bewertungen der Leistungen der Kinder in Form von Benotungen und den an den Noten orientierten Empfehlungen an. Die Benotungen und Empfehlungen können von den „objektiven“ Leistungen abweichen und dabei auch wieder über die Herkunft der Kinder systematisch geprägt sein.

Es gibt eindeutige empirische Befunde, die zeigen, dass die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte über die Noten nicht ausschließlich objektiv erfolgt. Die Befundlage für spezifisch ethnische Effekte ist allerdings uneinheitlich (vgl.

u. a. Ditton u. a. 2005; Kristen 2006; Stubbe 2009; Lüdemann und Schwerdt 2010; Gresch 2011). Empirisch scheint es alle Varianten zu geben: negative, neutrale oder auch positive Effekte des Migrationsstatus und der ethnischen Herkunft. Für diese Inkonsistenzen gibt es eine Reihe von Gründen, darunter den, dass für manche Bereiche (wie die sprachlichen Leistungen) „objektive“ Urteile ohnehin nur schwer abzugeben sind, besonders wenn die Leistungen nicht eindeutig gut oder schlecht sind. Der wohl wichtigste Umstand ist aber erneut, ob die relevanten Hintergrundbedingungen der Bewertungen auch angemessen berücksichtigt, gemessen und kontrolliert wurden. In den Studien, in denen das (wenigstens näherungsweise) geschehen ist, finden sich so gut wie keine Hinweise auf eine systematische, an ethnischen Kriterien orientierte „Diskriminierung“ bei den Noten. Wenn überhaupt, dann finden sich solche (negativen) Effekte eher bei den vor allem über die Familie vermittelten sprachlichen Leistungen und so gut wie nicht bei den schulbezogenen und eher formalen Leistungen in Mathematik (und in der Rechtschreibung). Allerdings verschwinden auch diese Nachteile vollständig, wenn man die soziale Herkunft der Familien in den Analysen berücksichtigt. Anstatt zu einer ethnischen scheint es am Ende der Grundschule also eher zu einer sozialen Ungleichbehandlung bei der Notengebung zu kommen. Möglicherweise verbergen sich dahinter auch bestimmte und nach dem sozialen Hintergrund unterschiedliche Einflussnahmen der Eltern (bzw. deren Antizipation) auf die Notengebung. Wird das berücksichtigt, gibt es auch Hinweise auf relativ bessere Benotungen bei den Kindern mit Migrationshintergrund.

Auch für die Empfehlungen ist die Befundlage nicht eindeutig, und wieder scheint das auch daran zu liegen, dass in den betreffenden Analysen die berücksichtigten Aspekte intervenierender Bedingungen mehr oder weniger unvollständig sind. Wie bei der Notengebung scheint es am Ende der Grundschulzeit eher zu einer sozialen als zu einer an dem ethnischen Hintergrund orientierten Ungleichbehandlung zu kommen. Dieser Effekt von eigentlich sozialen Unterschieden im Empfehlungsverhalten der Lehrkräfte für Kinder mit und ohne Migrationshintergrund ist ausgesprochen robust und wird in zahlreichen anderen

Untersuchungen auch so gefunden (Bos u. a. 2004; Ditton u. a. 2005; Tiedemann und Billmann-Mahecha 2007; Dollmann 2010; Gresch 2011).

Ähnlich wie bei der Notenvergabe lässt sich also auch bei den Bildungsempfehlungen kaum die Hypothese aufrechterhalten, dass die Probleme der Migrantenkinder am Ende der Grundschule (und im Übergang in die Sekundarstufe) an systematischen, an ethnischen Kriterien orientierten Benachteiligungen bei den Bildungsempfehlungen liegen. Die mitunter deskriptiv durchaus aufscheinenden negativen Effekte reduzieren sich deutlich oder verschwinden meist schon mit der Kontrolle des allgemeinen sozialen Hintergrundes, und wenn es ein Problem gibt, dann ist es eine „soziale“ Diskriminierung derart, dass Kinder aus bildungsnäheren und besser gestellten Familien eher die besseren Noten und eher eine Empfehlung zum Besuch eines weiterführenden Zweiges in der Sekundarstufe erhalten. Auch hier gibt es womöglich besondere Effekte des sozialen Hintergrundes in Form unterschiedlicher Neigungen zu einer Einflussnahme der Familien auf die schulischen Institutionen oder unterschiedlicher Einschätzungen der Lehrer über den schließlichen Erfolg in der Sekundarstufe. Sofern jeweils noch weitere relevante intervenierende Bedingungen und Hintergründe einbezogen werden, wie das kulturelle Kapital in den Familien und insbesondere die objektiven schulischen Leistungen, verringern sich auch diese Differenzen und kehren sich mitunter, wie bei den Noten, sogar in positive ethnische tertiäre Effekte um.

Damit lässt sich nach allem, was sich abzeichnet, einigermaßen verlässlich sagen, dass es zwar deskriptiv ethnische Unterschiede in den Noten und Empfehlungen gibt, dass die aber, wie bei den Leistungen, so gut wie vollständig mit Effekten des allgemeinen sozialen Hintergrundes zu tun haben. Jedenfalls wäre die Hypothese von einer an ethnischen Kriterien orientierten („institutionellen“) Diskriminierung als dem entscheidenden Vorgang für die Erklärung der (ethnischen) Unterschiede in den Noten und Empfehlungen zum Übergang am Ende der Grundschule nicht besonders gut begründbar, jedenfalls nicht nach den Hinweisen aus den (relativ wenigen) Untersuchungen, die die zur Prüfung dieser Hypothese nötigen Informationen überhaupt enthalten und berücksichtigen.

Der Übergang in die Sekundarstufe

Die Empfehlungen sind der letzte Schritt vor dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Bei dem Übergang spielen drei Vorgänge zusammen:

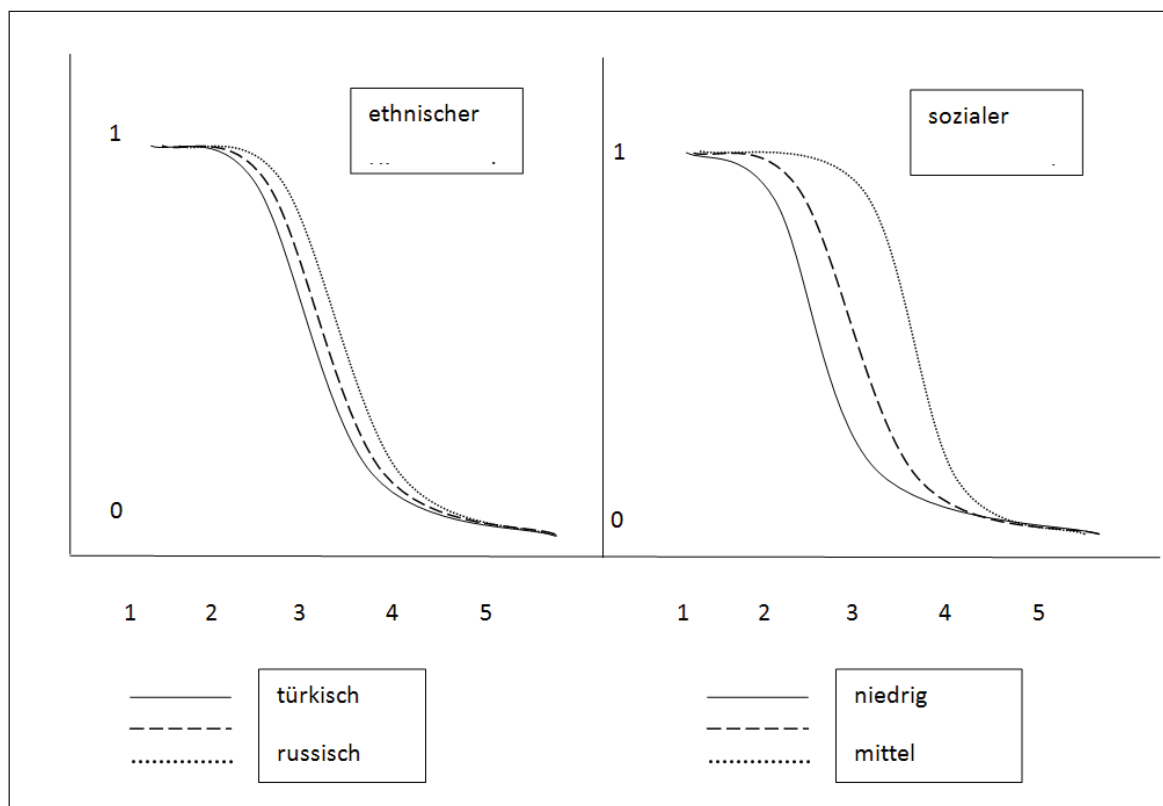
- die Kompetenzentwicklung bis zum Ende der Grundschule
- die Benotungen und die Empfehlungen der Lehrer
- die dazu noch einmal eigenständigen Bildungsentscheidungen der Eltern

Entsprechend können sich die bis zum Ende der Grundschule entstandenen Bildungsungleichheiten noch einmal verstärken oder auch abschwächen. Die relativ wenigen Studien, die es dazu (inzwischen) gibt, vermitteln ein insgesamt eindeutiges Bild: Schon mit der Kontrolle des allgemeinen sozialen Hintergrundes verschwinden die deskriptiv meist deutlichen negativen ethnischen Effekte und sie kehren sich sogar in positive Effekte um, wenn nur schon die Leistungen bzw. die Noten der Kinder in Rechnung gestellt werden.

Abbildung 1 (S. 21) beschreibt schematisch die Zusammenhänge zwischen den Noten am Ende der Grundschule und der Wahrscheinlichkeit des Übergangs auf das Gymnasium einmal für unterschiedliche ethnische Gruppen und dann für Kinder mit unterschiedlichem sozialen Hintergrund nach Kogan (2010).

Die Kurven beschreiben die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind mit einer bestimmten Note (1 bis 5) den Übergang auf das Gymnasium schafft. Die linke Abbildung gibt die Unterschiede für deutsche, russische und türkische Kinder, die Rechte für Kinder aus unteren, mittleren und oberen (Bildungs)Schichten wieder. Eine bestimmte Differenz zwischen den Kurven besagt, dass bei einer gegebenen Note die betreffenden Kinder eher oder eher weniger das Gymnasium besuchen. Je größer die Abstände zwischen den jeweiligen Kurven sind, umso stärker wären die jeweiligen Differenzen. Man sieht zunächst, dass es solche Differenzen nur in den mittleren (Noten)Bereichen gibt, also nicht bei besonders guten und besonders schlechten Noten (und den dahinter stehenden Leistungen). Es wird dann aber auch deutlich, dass es so gut wie keine ethnischen Unterschiede gibt, auch nicht im Indifferenzbereich der mittleren Noten, wohl aber starke

Abbildung 1: Wahrscheinlichkeit des Übergangs auf das Gymnasium nach der 4. Klasse und die Verteilung der Noten (Deutsch und Mathematik) nach ethnischer und sozialer Herkunft (nach Kogan 2010: 8)



nach der allgemeinen sozialen Herkunft (bzw. nach der Bildung der Eltern): Kinder aus den oberen Schichten gehen auch dann eher auf das Gymnasium, wenn sie schlechte Noten haben, Kinder aus unteren Schichten erst, wenn die Noten vergleichsweise gut und das Risiko eines Scheiterns ausgeschlossen scheint.⁸

Bezogen auf die Frage nach spezifisch ethnischen Unterschieden zeigt sich erneut, dass es vor allem die allgemeinen sozialen Umstände sind, die den Unterschied erzeugen, und dass von einer spezifisch ethnischen Zurückhaltung bei den Bildungsentscheidungen der (türkischen) Migrantenfamilien die Rede nicht sein kann. Im Gegenteil: Wenn man (anders als in dem einfachen Vergleich bei Kogan 2010 oben) auch die Leistungen bzw. die Noten der Kinder in Rechnung stellt, zeigen sich sogar deutliche positive ethnische Effekte beim Übergang in die Sekundarstufe. Tabelle 6 (S. 22) gibt die ethnischen Unterschiede im Übergangsverhalten (für türkische Kinder verschiedener Generationen) mit und

ohne entsprechende statistische Kontrollen nach den Ergebnissen bei Dollmann (2010) wieder (vgl. auch Kristen und Dollmann 2009).

Betrachtet werden drei verschiedene mögliche Übergänge: von der Hauptschule auf die Realschule (H / R), von der Hauptschule auf das Gymnasium (H / G) und von der Realschule auf das Gymnasium (R / G). Ohne jede weitere Kontrolle von Hintergründen gibt es besonders beim Übergang von der Realschule in das Gymnasium deutliche negative Effekte bei den türkischen Kindern aller Generationen und beim Übergang von der Hauptschule auf das Gymnasium bei der 2. und der 2,5. Generation (zu der Generationeneinteilung vgl. Fußnote 7 oben). Mit der Kontrolle der Leistungen und der Noten gibt es jedoch keinerlei negative Effekte mehr, wohl aber in der Tendenz bereits eher positive, besonders stark und statistisch signifikant für den Übergang von der Hauptschule in die Realschule bei der 3. Generation. Wird dann noch der soziale Hintergrund einbezogen, gibt es so gut wie nur noch positive

Tabelle 6: Ethnische Unterschiede beim Übergang in die Sekundarstufe am Ende der Grundschule (nach Dollmann 2010, Tabellen D1 bis D3: 191-193; Übergangswahrscheinlichkeiten; Werte größer als 1 zeigen positive Effekte, Werte kleiner als 1 negative Effekte an; fett: $p < 0,001$; fett-kursiv: $p < 0,05$)

	Ohne Kontrolle			Kontrolle Leistungen und Noten			Plus Kontrolle sozialer Hintergrund		
	H / R	H / G	G / R	H / R	H / G	G / R	H / R	H / G	G / R
Einheimische Familie	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Kinder 3. Generation	2,75	0,68	0,68	5,98	3,23	0,54	6,71	5,06	0,75
Kinder 2,5. Generation	1,13	0,31	0,31	1,71	1,19	0,69	2,36	3,74	1,59
Kinder 2. Generation	0,88	0,22	0,22	1,50	0,86	0,58	2,31	3,49	1,51

Effekte, besonders ausgeprägt und statistisch signifikant für den Übergang in die Realschule.⁹ Nähere Analysen haben dann noch gezeigt, dass das, wie bei den Leistungen in der Grundschule, an den besonderen Bildungsaspirationen in den Migrantenfamilien liegt: Sofern es die Leistungen und die Noten der Kinder nur zulassen, schicken Migranteneltern ihre Kinder deutlich eher in einen weiterführenden Zweig der Sekundarstufe als von der sozialen Position ähnliche einheimische Familien mit Kindern mit den gleichen Leistungen.

Damit setzt sich der Befund fort, der sich schon für die Leistungen und in mancher Hinsicht auch für die Benotungen und Empfehlungen in der Grundschule zeigte: Die Nachteile der Migrantenkinder sind in erster Linie Nachteile aus ihrer allgemeinen sozialen Situation heraus und lassen sich nicht auf spezifisch ethnische Hintergründe einerseits oder an ethnischen Kriterien orientierten Diskriminierungen beziehen. Beim Übergang ist es das offenkundig besonders motivierte Bildungsverhalten der Verhalten der Eltern der Migrantenkinder, das, wenn man die anderen Hintergründe kontrolliert, eher zu Vorteilen in der Weiterführung des Bildungswegs in der Sekundarstufe dann führt.

ZUSAMMENFASSUNG (UND EIN BLICK NOCH EINMAL AUF DIE SPRACHE)

Fasst man die Ergebnisse zu den ethnischen Ungleichheiten im frühen Bildungsverlauf so weit zusammen, so gibt es eine deutliche Konvergenz:

Auf der deskriptiven Ebene finden sich – nach wie vor – deutliche Unterschiede zwischen Einheimischen und Migrantenkindern gleich von Beginn an und dann bis hin zum Übergang in die Sekundarstufe, speziell für die türkischen Kinder. Das ist die durchaus auch immer noch und mit Recht beunruhigende „Realität“ des Augenscheins und des Schulalltags. Bei der Frage nach den Hintergründen zeigt sich jedoch, dass es sich dabei nicht um „genuin“ ethnische Unterschiede handelt, auch nicht wesentlich um die Folge von spezifisch ethnischen („institutionellen“) Diskriminierungen, sondern weitgehend um die Folge des allgemeinen sozialen Hintergrundes der Migrantenfamilien, aber auch der Migrationsumstände, wie des Generationenstatus oder der sprachlichen Akkulturation. Wird das berücksichtigt, zeigt sich ein ganz anderes Bild: Migrantenkinder sind dann schon in den frühen schulbezogenen Fertigkeiten und in den Leistungen in der Grundschule eher besser und die Migranteneltern, wenn es die Leistungen und die Noten bis dahin nur zulassen, beim Übergang in die Sekundarstufe eher bildungsbeflissener als die Einheimischen.

Das übergreifende Ergebnis ist ein weiterer Beleg für eine alte Beobachtung der Migrationssoziologie: Offenbar handelt es sich auch bei den aktuelleren Migrationsbewegungen um Populationen, die besonders mobil und ausstiegsorientiert sind, und sie bilden insofern eine positive „Selektion“ mit einem großen Potenzial für die Aufnahmegesellschaften. Jedenfalls lassen sich

vor dem Hintergrund der aktuellen Untersuchungen, die, anders als meist vorher und anders auch als in den internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder TIMSS, die nötigen Informationen zur Kontrolle der Hintergründe enthalten, einige der gängigen Hypothesen der verschiedenen Lager der Debatte über die ethnischen Bildungsungleichheiten nicht belegen, wonach die Migrantenfamilien (etwa aus Süd-Ost-Europa) entweder eher eine negative Auslese darstellten, die alle anderen nach unten zögen, oder aber die Opfer einer abwehrenden Umgebung und einer mindestens „institutionellen“ Diskriminierung durch das Bildungssystem wären. Es ist eher das Gegenteil der Fall.

Dabei darf jedoch nicht übersehen werden, dass die primären Voraussetzungen dafür, dass sich diese Potenziale auch durchsetzen und im Alltag zeigen können, nämlich die Entwicklung der kognitiven Kompetenzen und schulischen Leistungen, empirisch immer noch relativ selten gegeben sind, besonders für spezielle ethnische Gruppen wie die türkischen Kinder in Deutschland. Damit sich die latenten Potenziale in Leistungsfähigkeit und Bildungsbereitschaft bei den Migrantenkindern entfalten können, ist insbesondere der möglichst frühzeitige Erwerb der bildungsrelevanten (Zweit)Sprache unerlässlich. Das zeigt sich nahezu immer, wenn es denn jeweils geprüft wird: Allein schon mit der Kontrolle

Tabelle 7: Bedingungen des Spracherwerbs in Migrantenfamilien
(eigene Auswertungen ESKOM-Projekt; fett: $p < 0,001$; fett-kursiv: $p < 0,05$)

	Mütter				Väter			
	1	2	3	4	1	2	3	4
Interethnische Familie	-	-	-	-	-	-	-	-
Türkische Familie	-1,34	-1,10	-0,28	0,00	-0,85	-0,58	-0,09	0,09
Bildung Mutter		0,05	0,10	0,08		0,10	0,04	0,03
Bildung Vater		0,13	0,04	0,03		-0,05	0,04	0,03
Status Eltern		-0,03	-0,02	-0,07		0,34	0,20	0,17
In Deutschland geboren	-	-	-	-	-	-	-	-
Einreisealter 1-5 Jahre			-0,03	0,02			0,07	0,08
Einreisealter 6-10 Jahre			0,01	0,04			-0,29	-0,29
Einreisealter 11-15 Jahre			-0,92	-0,81			-0,32	-0,32
Einreisealter 16-22 Jahre			-1,73	-1,56			-1,05	-1,07
Einreisealter 23+ Jahre			-1,99	-1,78			-1,39	-1,41
Deutsche Medien				0,11				0,00
Türkische Medien				0,01				0,00
Deutsche Freunde				0,13				0,03
Türkische Freunde				-0,04				-0,07
R ²	0,07	0,14	0,62	0,67	0,04	0,13	0,45	0,46
N	604	591	591	588	605	592	592	588

der (Zweit)Sprache verschwinden alle „ethnischen“ Nachteile und es zeigen sich dann unmittelbar die zum Teil deutlichen Vorteile – speziell bei den frühen schulbezogenen Fertigkeiten und bei den Leistungen in der Grundschule. Gerade der frühe (Zweit)Spracherwerb ist aber selbst nicht voraussetzungslos. Eine der zentralen Bedingungen dafür ist die elterliche Kommunikation, speziell die der Mütter, mit den Kindern. Und dafür wiederum sind, wenig verwunderlich, die (Zweit)Sprachkenntnisse der Eltern zentral bedeutsam (nach weiteren, hier nicht dargestellten Analysen der ESKOM-Daten).

Bezüglich der Ausschöpfung der Potenziale und der Überwindung der ethnischen Bildungsungleichheiten hängt vieles, wenn nicht so gut wie alles an der sprachlichen Akkulturation schon der Migrantenfamilien.¹⁰ Damit aber wird die Frage zentral, woran das nun seinerseits liegt. Tabelle 7 (S. 23) gibt die Ergebnisse einer Auswertung der ESKOM-Daten für die Bedingungen des Zweit-Spracherwerbs von Migranteneltern wieder, jeweils nach Müttern und Vätern getrennt.

Das zentrale Ergebnis lässt sich einfach zusammenfassen: Neben den – nicht ganz einheitlichen – Effekten auch schon des allgemeinen sozialen Hintergrundes, des Medienkonsums in den verschiedenen Sprachen und der Struktur der Freundschaftsnetzwerke ist es vor allem das Einreisealter, das die Entstehung der sprachlichen Kompetenzen der Eltern der Migrantenkinder bestimmt. Man erkennt, dass mit der Kontrolle des Einreisealters die relativen Nachteile zu interethnischen Elternpaaren, die den Einheimischen insgesamt schon recht nahe kommen (vgl. etwa die Tabellen 1 bis 3 oben), kleiner werden oder ganz verschwinden, spätestens wenn auch noch der Medieneinfluss und die Freundschaftsnetzwerke berücksichtigt werden. Dabei zeigt sich unzweideutig die Schwelle einer „kritischen Periode“ des Spracherwerbs, auch wenn alle anderen relevanten Bedingungen kontrolliert sind. Diese „kritische Periode“ des (Zweit)Spracherwerbs setzt bei den Müttern später ein als bei den Vätern: ab 11 Jahren gegenüber 6 Jahren mit einem negativen Effekt von -0.81 bei den Müttern und -0.32 bei den Vätern. Das Einreisealter ist danach bei den Müttern deutlich gravierender, was möglicherweise an der stärkeren außerhäuslichen Einbindung der Väter liegt.

Bedenkt man, dass es gerade die Kommunikation der Mütter mit ihren Kindern ist, die die für die (vor)schulischen Leistungen so wichtige sprachliche Akkulturation befördert, lässt sich leicht rekonstruieren, was ein wie auch immer motiviertes späteres Einreisealter gerade der Mütter bedeutet. Man könnte es etwas vereinfachend so sagen: Der ansonsten offenbar relativ ungebrochene Prozess der intergenerationalen Integration, speziell in Bezug auf den Bildungserfolg, würde sozusagen wieder auf null gesetzt und immer wieder neu beginnen müssen. Es gibt Hinweise darauf, dass in Familien mit Müttern der ersten und Vätern der zweiten Generation der Vorgang nicht nur unterbrochen wird, sondern unter dem Bezugspunkt der ersten Generation (der Eltern) beginnt (vgl. Becker 2011: 444 ff.). Es scheint, dass diese Konstellation bei den türkischen Familien besonders häufig vorkommt (vgl. dazu näher Nauck 2011: 45).

|| PROF. DR. HARTMUT ESSER

Universität Mannheim, Fakultät für Sozialwissenschaften und Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES)

LITERATUR

- Becker, B., 2006: Der Einfluss des Kindergartens als Kontext zum Erwerb der deutschen Sprache bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Soziologie* 35: 449-464.
- Becker, B., 2011: Cognitive and Language Skills of Turkish Children in Germany: A Comparison of the Second and Third Generation and Mixed Generational Groups. *International Migration Review* 45: 426-459.
- Becker, B. und Biedinger, N., 2006: Ethnische Bildungsungleichheit zu Beginn der Schulzeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 660-684.
- Bellin, N., 2009: Klassenkomposition, Migrationshintergrund und Leistung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Biedinger, N., 2007: Entwicklung und Lebensumfeld von Vorschulkindern: Zur Heterogenität von Familien mit türkischem Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Türkeistudien* 20: 7-21.
- Biedinger, N., Becker B. und Rohling, I., 2008: Early ethnic educational inequality: the influence of duration of preschool attendance and social composition. *European Sociological Review* 24: 243-256.
- Biedinger, N. und Klein, O., 2010: Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsfördernder Eltern-Kind-Aktivitäten. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5: 195-208.
- Bos, W., Voss, A., Lankes, E.-M., Schwippert, O. und Valtin, R., 2004: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, hrsg. von W. Bos, A. Voss, E.-M. Lankes, O. Schwippert und R. Valtin. Münster: Waxmann: 191-228.
- Deth, J.W. van, 2007: Politische Themen und Probleme, in: *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*, hrsg. von J. W. van Deth, S. Abendschön, J. Radke und M. Vollmar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 83-118.
- Ditton, H., Krüsken, J. und Schauenberg, M., 2005: Bildungsungleichheit – Der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 8: 285-304.
- Dollmann, J., 2010: Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dollmann, J., 2011: Verbindliche und unverbindliche Grundschulempfehlungen und soziale Ungleichheiten am ersten Bildungsübergang. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 63: 595-621.
- Dubowy, M., Ebert, S., Maurice, J. von und Weinert, S., 2008: Sprachlich-kognitive Kompetenzen beim Eintritt in den Kindergarten. Ein Vergleich von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 40: 124-134.
- Esser, H., 2006: Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten. Frankfurt a. M.: Campus.
- Esser, H., 2009: Der Streit um die Zweitsprachigkeit: Was bringt die Bilingualität?, in: *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, hrsg. von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 69-88.
- Gasteiger-Klicpera, G., Knapp, W. und Kucharz, D., 2011: Die wissenschaftliche Begleitforschung durch die Pädagogische Hochschule Weingarten, in: *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung. Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis*, hrsg. von Baden-Württemberg Stiftung. Tübingen: Francke Verlag: 94-102.
- Gresch, C., Baumert, J. und Maaz, K., 2009: Empfehlungstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft* 12: 230-256.
- Gresch, C., 2011: Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I bei Kindern mit Migrationshintergrund: Schulische Voraussetzungen, Bildungsaspiration und die Bildungsentscheidung vor dem Hintergrund rechtlicher Regelungen. Unveröffentlichte Dissertation. Berlin.
- Heckman, J., 2006: Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science* 312: 1900-1902.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J., Jude, N., Köller, O., Prenzel, M. und Schneider, W., 2010: PISA 2009: Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster u. a: Waxmann.
- Kogan, I., 2010: Bildung, Arbeitsmarkt und Sozialstruktur, unv. Manuskript, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Mannheim.
- Kristen, C., 2006: Ethnische Diskriminierung in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58: 79-97.
- Kristen, C., 2008: Schulische Leistungen von Kindern aus türkischen Familien am Ende der Grundschulzeit, in: *Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband* 48, hrsg. von Frank Kalter. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 230-251.
- Kristen, C. und Dollmann, J., 2009: Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft? Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang, in: *Bildungsentscheidungen*, *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft* 12, hrsg. von J. Baumert, K. Maaz und U. Trautwein. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 205-229.
- Lüdemann, E. und Schwerdt, G., 2010: Migration Background and Educational Tracking: Is there a Double Disadvantage for Second-Generation Immigrants? CESifo Working Paper No. 3256. München: Ifo Institut.
- Nauck, B., 2011: Familiäre Determinanten des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Expertise für die Arbeitsgruppe „Bedingungen erfolgreicher Integration“ der Deutschen

- Akademie der Naturforscher Leopoldina, Technische Universität Chemnitz.
- Neugebauer, M., 2010: Bildungsungleichheit und Grundschulempfehlung beim Übergang auf das Gymnasium: Eine Dekomposition primärer und sekundärer Herkunftseffekte. *Zeitschrift für Soziologie* 39 (3): 202-314.
- Peter-Koop, A., Grüßing M. und Schmitman A. gen. Pothmann, 2008: Förderung mathematischer Vorläuferfähigkeiten: Befunde zur vorschulischen Identifizierung und Förderung von potenziellen Risikokindern in Bezug auf das schulische Mathematiklernen. *Empirische Pädagogik* 22: 209-224.
- Schnepf, S. V., 2004: How different are immigrants? A cross-country and cross-survey analysis of educational achievement. IZA Discussion Paper 1398. Bonn: IZA.
- Schnepf, S. V., 2007: Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics* 20: 527-545.
- Schöler, H. und Roos, J., 2011: Die Ergebnisse des Projekts EVAS, der Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern in Heidelberger und Mannheimer Kindergärten, in: *Sag' mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder. Zur Evaluation des Programms der Baden-Württemberg Stiftung. Sprachförderung im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft und Praxis*, hrsg. von Baden-Württemberg Stiftung. Tübingen: Francke Verlag: 102-111.
- Stubbe, T. C., 2009: Bildungsentscheidungen und sekundäre Herkunftseffekte. Soziale Disparitäten bei Hamburger Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann.
- Tiedemann, J. und Billmann-Mahecha, E., 2007: Zum Einfluss von Migration und Schulklassenzugehörigkeit auf die Übergangsempfehlung für die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (1): 108-120.

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. zu einer Beschreibung des Projektes und der wichtigsten benutzten Variablen etwa Becker 2011. Im ESKOM-Projekt wurden einheimische und insbesondere türkische Kinder im Vorschulalter (3-4 Jahre) verglichen.
- 2 Die Werte der Ziffern variieren mit der jeweiligen Skalierung der betrachteten Variablen und sagen daher absolut gesehen nichts über die Stärke im Vergleich zu den Ziffern bei anderen Variablen aus. Zu beachten sind die Veränderungen in den Werten (und der jeweiligen statistischen Signifikanz) im Vergleich zur Kontrolle der anderen Variablen, hier also über die Spalten 1 bis 4 der Tabelle.
- 3 Da die Entwicklung von Kindern besonders in den frühen Phasen stark vom biographischen Alter geprägt ist, wird das Lebensalter (in Monaten) für alle betrachteten Aspekte (kognitive Fähigkeiten, Sprache, schulbezogene Fertigkeiten) statistisch kontrolliert. Die Effekte des Alters sind in allen drei Bereichen ausgesprochen stark, aber unabhängig von den sonstigen Einflüssen.
- 4 Die einheimischen und die türkischen Familien unterscheiden sich deutlich auch schon in den Aktivitäten mit den Kindern (vgl. etwa Biedinger 2007: 12 oder Biedinger und Klein 2010: 202): Türkische Eltern, besonders die der ersten Generation, sind weniger aktiv als einheimische Eltern und haben insbesondere einen erheblich geringeren Grad der öffentlichen Partizipation. Das entspricht auch anderen Beobachtungen bei (türkischen) Migrantenkinder, etwa zum politischen Wissen (vgl. van Deth 2007: 106 ff.).
- 5 Spezielle Analysen zeigen, dass es bei einer bilingualen Kommunikation mit dem Kind zu keinen weiteren Effekten auf den Zweitspracherwerb der Kinder über die Kommunikation der Eltern ausschließlich in der Zweitsprache hinaus kommt. Das bestätigt die sich mehrenden Zweifel an den gängig gewordenen Hypothesen von den Effekten der Zweisprachigkeit auf den Zweitspracherwerb und andere Aspekte der kognitiven Entwicklung, die im Hintergrund der diversen Vorschläge zur Muttersprachförderung oder einem bilingualen Unterricht stehen (vgl. dazu und zum „Streitfall Zweisprachigkeit“ insgesamt: Esser 2009).
- 6 Der entsprechende Test wurde, um sprachbedingte Schwierigkeiten so weit wie möglich auszuschalten, in verschiedenen sprachlichen Varianten (deutsch, türkisch, ggf. gemischt) und ohne Zeitbegrenzung angewandt. Auswertungen unter Einbezug der Testsprache ergaben keine Veränderungen in den Effekten, allerdings zusätzliche Effekte der jeweiligen Testsprache: negativ für die türkischsprachige Version, positiv für die deutschsprachige. Man kann damit die Testversionen als zusätzliche Messungen der Sprachfertigkeiten der Kinder verstehen, ohne dass sich dadurch die substantziellen Ergebnisse ansonsten verändern würden.

- 7 Kinder der „2. Generation“ haben Eltern, die im Herkunftsland geboren sind, Kinder der „3. Generation“ Eltern, die beide im Aufnahmeland geboren sind. Bei der „2.5. Generation“ ist ein Elternteil im Herkunftsland, das andere im Aufnahmeland geboren. Zur „1. Generation“ würden Kinder zählen, die selbst im Aufnahmeland geboren sind und mit ihren Eltern gewandert sind.
- 8 Beim Übergang in die Sekundarstufe gibt es zwischen den verschiedenen Bundesländern Unterschiede in der Verbindlichkeit der Empfehlungen. Es sieht so aus, als würde die Freigabe der Bildungsentscheidung die sozialen Unterschiede im Übergangsverhalten eher verstärken (vgl. Gresch u. a. 2009, Neugebauer 2010, Dollmann 2011). Das entspräche der Beobachtung, wonach die Eltern aus unteren Schichten bei den Bildungsentscheidungen vorsichtiger sind und abwarten, ob die Leistungen und die Noten auch wirklich darauf hindeuten, dass es keinen Fehlschlag gibt. Bei Migranteneltern scheint es diesen Effekt jedoch nicht zu geben: Sie folgen ihren (hohen) Aspirationen offenbar unabhängig von ihrem sozialen Hintergrund. Allerdings müssen da auch die Leistungen, die Noten und die Empfehlungen „stimmen“ – und das ist das Hauptproblem bei den Migrantenkindern.
- 9 Die fehlende statistische Signifikanz liegt an den geringen Besetzungszahlen bei den Migrantenkindern der 2.5. und 3. Generation.
- 10 Welche anderen Bedingungen und Maßnahmen eventuell sprachliche Defizite bereits früh ausgleichen können, kann hier nicht weiter behandelt werden. Es gibt aber ohne Zweifel deutliche Effekte eines möglichst frühen Vorschulbesuchs, wobei die letzten beiden Jahre vor der Grundschule, in denen nahezu alle Kinder eine Vorschule besuchen und auf die sich die meisten Förderungen beziehen, kaum eine nennenswerte Wirkung haben und wo alles auch wirkungslos ist, wenn die Qualität schlecht und der Anteil an Migrantenkindern hoch ist, wenigstens bei den türkischen Kindern (vgl. Becker 2006; Becker und Biedinger 2006; Biedinger, Becker und Rohling 2008). Außerdem ist es immer noch offen und sogar fraglich, ob durch gezielte Maßnahmen die früh in der Familie schon entstandenen Nachteile überhaupt (noch) auszugleichen sind (vgl. dazu etwa die wenig ermutigenden Ergebnisse zu gezielten Sprachförderungsprogrammen in der Vorschule bei Gasteiger-Klicpera u. a. 2011: 96 ff.; Schöler und Roos 2011: 107 ff.). Auf jeden Fall kann man aber sagen, dass im Lebens- und Bildungsverlauf später einsetzende Maßnahmen eine immer geringere Wirkung haben, mindestens wenn es um ihre Nachhaltigkeit geht (vgl. dazu Heckman 2006).

PRAKTISCHE ANSÄTZE SCHULISCHER SPRACHFÖRDERUNG

Der sprachensible Unterricht

JOSEF LEISEN ||



ZUSAMMENFASSUNG

Ausgehend von der These, dass Fachinhalte und Sprache eng miteinander verbunden gelehrt und gelernt werden sollten, werden im Beitrag Herausforderungen, Bedingungen und Möglichkeiten eines sprachsensiblen Fachunterrichts vorgestellt. Der fachdidaktisch und sprachdidaktisch fundierte Ansatz hat sich unterrichtspraktisch vielfach bewährt. Sprachförderung ist eine Auf-

gabe aller Fächer. Sprache ist nicht vor den Inhalten da, sondern wächst gleichzeitig mit dem Lernen der Fachinhalte. Insofern kann man Fach und Sprache nicht voneinander trennen, weder fachdidaktisch noch sprachdidaktisch noch lernpsychologisch. Dann müssen Fachinhalte und Sprache aber auch gleichzeitig gelehrt und gelernt werden. Aus diesem Grunde muss der Unterricht konsequent sprachsensibel gestaltet sein.

Der sprachensible Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache als Medium, um fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. Dazu müssen Lehrkräfte Grundlegendes über Sprachlernprozesse, über die Didaktik der Sprachförderung und über methodische Möglichkeiten kennen. Das Thema wirft eine Reihe von Fragen auf:

- Welche „Sprachen“ werden im Fachunterricht gesprochen?
- Wo liegen die Schwierigkeiten mit der Sprache im Fachunterricht?
- Welche Sprache müssen Lernende im Fachunterricht lernen?
- Welche Sprachprobleme haben Lernende mit der Sprache im Fachunterricht?
- Was ist ein sprachsensibler Fachunterricht?
- Wie gestaltet man einen sprachsensiblen Fachunterricht?

SPRACHE IN DEN FÄCHERN

Welche „Sprachen“ werden im Fachunterricht gesprochen?

Ältere Schulbücher im Fach Mathematik waren durchgängig symbolsprachlich „sprachreich“ und kamen verbalsprachlich recht „spracharm“ daher. Verbalsprachlich beschränkten sich die Bücher auf Arbeitsanweisungen wie „Berechne, Bestimme, Ermittle, Bearbeite, Zeichne.“ Demgegenüber weisen moderne Mathematikbücher verschiedenartige verbalsprachliche Elemente auf wie Sprechblasen, Texterläuterungen, kurze Geschichten, Dialoge, Kommentare. Die naturwissenschaftlichen Schulbücher waren schon immer „textlastiger“ als die im Fach Mathematik. Insofern bieten sie sich an, um die Sprache in all ihren Ausprägungen, Merkmalen und Darstellungsformen zu untersuchen. „Sprache“ umfasst mehr als nur „gesprochene“ Sprache. Sprache kann in mündlicher oder schriftlicher Form, als Alltagssprache, Unterrichtssprache oder Fachsprache in Erscheinung treten. Zudem muss Sprache nicht unbedingt durch Worte geäußert (verbalisiert) werden. Sie kann vielmehr auch nonverbal, bildlich oder symbolhaft erfolgen. „Die“ Sprache im Fachunterricht gibt es somit nicht. Sprache zeigt sich im Fachunterricht auf verschiedenen Abstraktions- bzw. Darstellungsebenen und in verschiedenen Darstellungs- und Sprachformen. Daraus erwachsen jeweils unterschiedliche Problemstellungen in sprachlicher

und fachlicher Hinsicht. Dies macht schon der erste Blick in ein beliebiges Lehrbuch deutlich. Die in den Fachtexten vorkommenden unterschiedlichen „Sprachen“ sind durch folgende Merkmale gekennzeichnet (vgl. Leisen, 2010).

Alltagssprache

Einführende Texte in Lehrbüchern beschreiben oft Alltagserfahrungen und führen auf fachliche Fragestellungen hin. Deshalb sind diese Texte zumeist auch in der Alltagssprache abgefasst.

Fachsprache

Fachsprache wird gern bei Merksätzen und Definitionen verwendet. Sie ist durch eine hohe Dichte an Fachbegriffen sowie durch Satz- und Textkonstruktionen gekennzeichnet, die in der Alltagssprache selten vorkommen (z. B. Fachbegriffe wie „Auftriebskraft“, „Schweredruck“, „eine Kraft erfahren“ oder Sätze wie „Taucht ein ... in ... ein, so wird ...“). In der Fachsprache verfasste Texte können deshalb von den Lernenden eigentlich erst verstanden werden, wenn sie bereits viel über das jeweilige Thema wissen. Fachsprachliche Texte sollten somit eher am Ende als am Anfang des Lernens eingesetzt werden.

Unterrichtssprache

Unterrichtssprache ist die Sprache, die vom Vokabular und ihren Formulierungen her in mündlicher wie auch schriftlicher Form typischerweise beim Lehren und Lernen im unterrichtlichen Kontext benutzt wird. Sie kann – je nach Fach, dessen Fach- und Sprachkultur sowie der Funktion der Sprache im jeweiligen Kontext – unterschiedliche spezifische Ausprägungen aufweisen. Die Unterschiede können sich sowohl auf die Darstellungsform, auf die Darstellungsebene als auch auf den Grad der damit einhergehenden Abstraktion beziehen. Immer aber ist Sprache im Fachunterricht Bildungssprache. Das Tafelbild, das eng an die Unterrichtssituation gebunden ist, ist zumeist ebenfalls in der Unterrichtssprache verfasst. Lehrbücher enthalten oft sowohl Fachsprache als auch eher Alltagssprachliches: In einigen hoch verdichteten Textpassagen werden fachliche Sachverhalte in Form einer bereinigten und sprachlich verdichteten Unterrichtssprache dargestellt. Erläuternde und erklärende Passagen hingegen bemühen sich anschaulich und beispiel-

gebunden um eine allmähliche, sanfte Hinführung zum Fachlichen. Demgegenüber ist es kaum möglich und sinnvoll, die im Unterricht verwendete Sprache auch in einem Lehrbuch zu dokumentieren, denn was im Lehrbuch auf zwei Seiten erscheint, verteilt sich im Unterrichtsgeschehen oft auf mehrere Stunden. Die Unterrichtssprache ist also an die jeweilige Unterrichtssituation gekoppelt und versucht, den Lehr-Lern-Prozess zum Ausdruck zu bringen.

Symbolische und Formalsprache

Viele Fachtexte enthalten Darstellungen, die der symbolischen Sprache oder der Formelsprache angehören. Dabei handelt es sich zumeist um die Abstrahierung von Sachverhalten und Phänomenen in Form von Symbolen, Fachzeichen, Fachskizzen (z. B. Schaltpläne, Konstruktionszeichnungen), Formeln, mathematischen Termen und mathematischen Darstellungen.

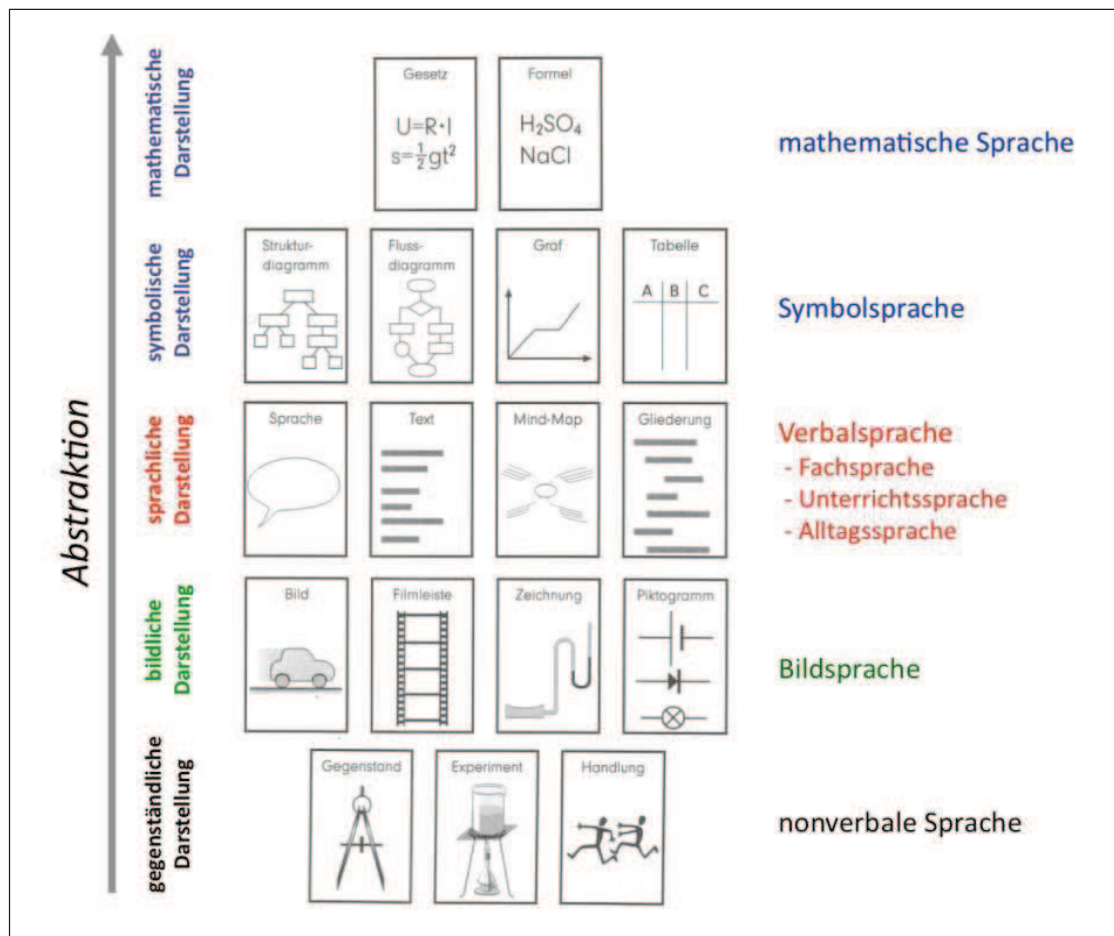
Bildsprache

Auch die bildliche Sprache wird im Fachunterricht häufig verwendet. Diese soll Sachverhalte veranschaulichen und erklären und kommt beispielsweise in Form von Fotografien, Skizzen, Zeichnungen, Grafiken, Diagrammen etc., aber auch in Form gleichnishafter Darstellungen und Analogien vor.

Bildungssprache

Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache spezifizieren die Bildungssprache. Bildungssprache ist die Sprache, die vorrangig im Bildungsbereich vorkommt und deren Beherrschung zur Teilhabe an der Bildung erforderlich ist. Sie beschreibt zudem die schulbezogenen kognitiven Sprachkenntnisse, die im kognitiv akademischen Bereich gebraucht werden (zur Bildungssprache vgl. Gogolin, 2006, 2009 a, b).

Abbildung 1: Darstellungsformen und Abstraktionsebenen im Fachunterricht



Quelle: Leisen, 1999, 2010

Die unterschiedlichen Formen der sprachlichen Darstellung sind mit jeweils unterschiedlichen Ebenen der (sprachlichen) Abstraktion verbunden, die in Abbildung 1 (S. 31) dargestellt sind. Der Wechsel an Graden sprachlicher Abstraktion führt – gerade bei sprachschwachen Lernenden – häufig zu Verstehens- und Sprachproblemen. Die Lehrkraft sollte deshalb versuchen, je nach Unterrichtssituation die jeweils „passende“ Darstellungsebene und Darstellungsform einzusetzen. Darstellungsformen müssen fachmethodisch und lernpsychologisch passen. Wenn anspruchsvolle Kompetenzen wie Formalisieren, Mathematisieren, Symbolisieren, Modellieren, Abstrahieren, Strukturieren entwickelt werden, dann passen symbolische Darstellungsformen.

Sind Kompetenzen wie Beschreiben, Verbalisieren, Erklären, Erläutern, Veranschaulichen, Kommentieren, Bewerten zu entwickeln, dann sind Darstellungsformen auf der bildlichen und sprachlichen Ebene passend. Neben der fachmethodischen haben Darstellungsformen auch eine lernpsychologische Funktion.

Lernende verstehen einen Sachverhalt in der einen Darstellung besser oder schneller als in einer anderen. So haben viele Lernende mit formal-abstrakten Darstellungen große Probleme, andere hingegen haben einen guten Zugriff darauf. Was für den einen Lerner ein Lernhindernis ist, ist für manch anderen eine Verstehenshilfe. Das didaktische Potenzial des „Wechsels der Darstellungsformen“ gilt es zu nutzen:

Die Vielfalt und der Reichtum an Darstellungsformen im Fachunterricht bieten nicht nur zahlreiche Lerngelegenheiten, sondern auch einen erheblichen Mehrwert in Form zusätzlicher Chancen zum Lernen. Darstellungsformen sind Fachmethoden und somit originärer Bestandteil des Faches. Lernenden erschließt sich häufig erst durch den Wechsel zwischen den verschiedenen Darstellungsformen ein tieferes Verstehen des Stoffes.

Wo liegen die Schwierigkeiten mit „der“ Sprache im Fachunterricht?

Jedes Fach hat seine spezifische Kultur der mündlichen und schriftlichen Kommunikation entwickelt, also eine ihm eigene „Sprachwelt“, die durch spezifische Ausdrücke und Sprachverwen-

dungen gekennzeichnet ist. In diese Kultur einzuführen, ist eine zentrale Aufgabe des jeweiligen Fachunterrichts. Jede Fachlehrkraft weiß um die damit verbundenen Mühen bei Lehrenden und Lernenden:

Es ist eine Daueraufgabe, da sich kommunikative Kompetenzen nur schrittweise und über einen langen Zeitraum aufbauen. Nachhaltigkeit stellt sich zudem erst ein, wenn die erworbenen Kompetenzen auch angewendet und trainiert werden. Die Vermittlung der Kompetenz zum „Lesen“ der unterschiedlichen Darstellungsformen sollte der Lehrkraft deshalb ein besonderes Anliegen sein. Viele Lehrkräfte erleben täglich, welche spezifischen Schwierigkeiten die Lernenden mit der mündlichen und schriftlichen Kommunikation im Fachunterricht haben. Allerdings ist ihnen oft nicht klar, auf welcher Ebene bzw. in welchem Bereich diese Schwierigkeiten genau angesiedelt sind und welche Besonderheiten daraus resultieren, da ihnen dafür die entsprechende Ausbildung fehlt. Will eine Lehrkraft also die Probleme der Lernenden mit der Sprache des jeweiligen Faches adäquat diagnostizieren und die richtigen Hilfestellungen geben können, muss sie auch die entsprechenden Hintergründe kennen. Dies gilt gleichermaßen für die Lernenden. Denn solange ein Lerner nicht erkennt, in welchem Bereich seine sprachlichen Schwierigkeiten liegen, kann er sie weder selbstreflexiv an der richtigen Stelle angehen noch an der richtigen Stelle verbessern.

Die Schwierigkeiten mit der Sprache im Fachunterricht haben ihren Ursprung in vier Bereichen: a) der Morphologie und der Syntax der Fachsprache; b) den fachtypischen Sprachstrukturen; c) den Fachinhalten; d) der spezifischen Struktur von Fachtexten.

zu a) Morphologie und Syntax

Die Fachsprache ist gekennzeichnet durch spezifische morphologische und syntaktische Merkmale – also Merkmale, die sich auf die Zusammensetzung und den Aufbau einzelner Worte sowie auf den Satzbau beziehen (vgl. Tab. 1, S. 33). Diese besonderen Merkmale bereiten Schülerinnen und Schülern deshalb Schwierigkeiten und Verstehensprobleme, weil sie in der Alltagssprache selten oder nie vorkommen – und schon gar nicht in dieser Dichte.

Tabelle 1: Morphologische und syntaktische Besonderheiten der Fachsprache

Morphologische Besonderheiten der Fachsprache	
Schwierige Begriffe	Beispiele
Viele Fachbegriffe	Induktion, Spannung, Elektron, Entropie, Axon, Radikal
Verwendung von Adjektiven auf -bar, -los, -reich usw. und mit Präfix nicht, stark, schwach	sauerstoffarm, energiereich nicht rostend, schwach leitend
Gehäufte Verwendung von Komposita	Heizbatterie, Wirbelstrombremse, Gleichspannungsquelle
Viele Verben mit Vorsilben	weiterfliegen, zurückfließen, fließen ... zurück
Gehäufte Nutzung substantivierter Infinitive	das Abkühlen, das Verdampfen
Die Verwendung von Zusammensetzungen und von fachspezifischen Abkürzungen	UV-Strahlung, 60-Watt-Lampe, V für Volt
Syntaktische Besonderheiten der Fachsprache	
Schwierige Sätze	Beispiele
Viele verkürzte Nebensatzkonstruktionen	Taucht ein Körper in eine Flüssigkeit ein ...
Gehäufte Nutzung unpersönlicher Ausdrucksweisen	In Oszilloskopen und beim Fernsehen benutzt man Braunsche Röhren.
Verwendung komplexer Attribute anstelle von Attributsätzen	... eine nach oben wirkende Auftriebskraft ... die auf der optischen Bank befestigten Linsen
Gehäufte Verwendung erweiterter Nominalphrasen	Beim Übergang vom optisch dichteren in den optisch dünneren Stoff ...
Gehäufte Verwendung von Passiv und Passiversatzformen	Sie wird durch die Heizbatterie H zum Glühen erhitzt. Die Flamme lässt sich regulieren.

zu b) fachtypische Sprachstrukturen

Die Fachsprache jedes Faches ist durch fachtypische Sprachstrukturen gekennzeichnet, die dort eine andere Bedeutung haben als in der Alltagssprache („semantisch anders belegt“ sind). So hat beispielsweise das Verb „umkippen“ im Alltag eine andere Bedeutung als in der Biologie, wenn der See „umkippt“. Mit dem Verb „herrschen“ hingegen assoziiert man alltagssprachlich

einen Herrscher, etwa einen König oder einen Diktator. In der Physik hingegen „herrscht an den Polen einer Batterie eine Spannung von 10 Volt“. Solche fachtypischen Sprachstrukturen finden sich in fast jedem Sachtext eines Faches. Diese Begriffe müssen folglich im Fach neu semantisiert werden. Zudem finden sich in diesen Sachtexten häufig komplexe fachtypische Sprachwendungen (z. B. „eine Kraft ausüben auf“ bzw. „eine Kraft

erfahren“). Für Laien und Lernende ist jedoch zumeist die – fachlich falsche – alltagssprachliche Sprachwendung („eine Kraft haben“) naheliegender. „Kraft“ im physikalischen Sinne ist jedoch eine „intensive“ und keine „extensive“ Größe, hat als Wechselwirkungsgröße keinen Mengencharakter und ist somit nicht speicherbar. Aus diesem Grunde kann niemand und nichts „Kraft haben“. Lernende, die die alltagssprachliche Formulierung verwenden, machen somit deutlich, dass bei ihnen eine falsche fachliche Vorstellung vom Kraftkonzept besteht. Damit liegt ein fachlicher Fehler vor, der folglich auch fachlich (und nicht nur sprachlich) korrigiert werden muss.

zu c) Fachinhalte

Eine weitere Quelle für Verstehensprobleme sind die fachlichen Inhalte des Unterrichts. Hierzu gehören auch die Darstellungsformen des Faches (z. B. Tabellen, Skizzen, Formeln, Graphen, Diagramme, Karten, Bilder), da der strukturelle Aufbau des Faches und die dazugehörige Sprache immer Produkte der jeweiligen Fachkultur sind. Die Lernenden müssen deshalb in den Umgang mit diesen Darstellungsformen eingeführt werden. So sind z. B. Sachtexte in der Regel argumentativ und in der Gedankenführung sehr verdichtet. Lernende können diese Texte oft nicht (oder kaum) verstehen, da die hohe Verdichtung die Komplexität und Kompliziertheit der Sachverhalte noch verstärkt, statt das Verstehen zu vereinfachen. Folglich weisen die Texte „Leerstellen“ auf, also Stellen, an denen sich dem aufmerksamen Leser Fragen auftun, auf die er im Text jedoch keine Antwort findet.

zu d) Struktur von Fachtexten

Fachtexte haben in der Regel einen eigenen spezifischen Aufbau. Ihre Struktur ist durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- die Einführung von Begriffen, Text-Bild-Bezügen bzw. Bezügen zu anderen Darstellungsformen
- eingefügte Beispiele
- erläuternde und illustrierende Zusätze
- Verallgemeinerungen und Generalisierungen
- eingebundene Experimente
- induktives oder deduktives Vorgehen
- explizite oder implizite Rückgriffe auf Vorwissen
- hoch verdichtete Merksätze sowie Ausblicke auf weiterführende Fragen

Das Lesen eines Fachtextes ist somit ein ausgesprochen komplexer Vorgang. Deshalb muss der Leser auch in die Technik des Lesens von Sachtexten eingeführt werden. Die hierfür jeweils erforderlichen Einzelkompetenzen hängen eng mit der Kultur bzw. der Sprachwelt des betreffenden Faches zusammen. Diese Sprachwelt stellt die spezifische Bildungssprache des Faches dar.

Welche Sprache müssen Lernende im Fachunterricht lernen?

Schulische Kommunikation und fachliches Lernen finden in der Bildungssprache (Fachsprache, symbolische Sprache, Unterrichtssprache und Bildsprache) statt. Die sogenannten CALP-Fähigkeiten (Cognitive Academic Language Proficiency) beschreiben die schulbezogenen kognitiven Sprachkenntnisse (vgl. Cummins, 1979, 2006). Sie sind für den Schulerfolg von zentraler Bedeutung und sind in der Bildungssprache verfasst.

Tabelle 2: Unterschiede zwischen BICS und CALP (nach Cummins, 2000)

Alltagssprache BICS = Basic Interpersonal Communicative Skills = grundlegende Kommunikationsfähigkeiten	Bildungssprache CALP = Cognitive Academic Language Proficiency = schulbezogene kognitive Sprachkenntnisse
Beschreibt sprachliche Fähigkeiten in der Alltagskommunikation	Beschreibt sprachliche Fähigkeiten der Bildungssprache
Beschreibt Sprachfähigkeiten im interpersonalen Bereich	Beschreibt Sprachfähigkeiten im kognitiv akademischen Bereich

Tabelle 3: Merkmale der Alltagssprache und Bildungssprache

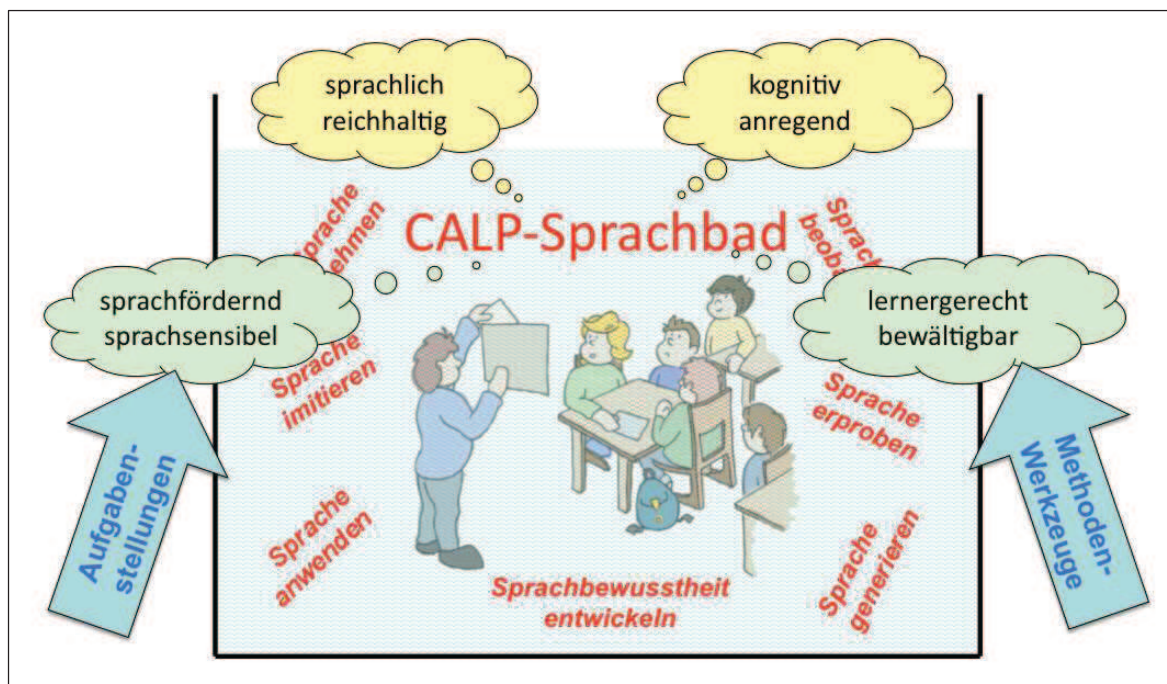
Merkmale der Alltagssprache	Merkmale der Bildungssprache
Zirkuläre Argumentationen	Lineare Argumentationen
Wiederholungen	Wenig Wiederholungen
Gedankensprünge	Keine Gedankensprünge
Unvollständige Sätze	Vollständige und komplexe Sätze
Grammatikalische Fehler	Keine grammatikalischen Fehler
Einen unpräzisen Wortgebrauch	Einen präzisen Wortgebrauch
Füllwörter	Keine Füllwörter

Sprachförderung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht umfasst die Entwicklung und Förderung der CALP-Fähigkeiten, wie sie in Tab. 3 zusammengefasst sind.

Eine gute Sprachförderung im Fachunterricht bringt die Lernenden in ein sprachlich reichhaltiges und kognitiv anregendes CALP-Sprachbad bzw. bildungssprachliches Sprachbad (vgl. Abb. 2).

Im CALP-Sprachbad beobachten, erproben und generieren die Lernenden Sprache. Sie nehmen sie auf, wenden sie an und entwickeln Sprachbewusstheit. All dies geschieht ständig gleichzeitig und je nach Situation in unterschiedlichem Ausmaß. Aber immer ist das fachliche Lernen von einem anregenden Sprachbad umgeben.

Abbildung 2: Fachunterricht als CALP-Sprachbad



Quelle: Leisen 2010: 76

Fachliches Lernen findet somit in der Sprache und mit der Sprache in einem Zustand statt, in dem diese selbst noch generiert wird. Diese Zyklen von „Sprache aufnehmen, beobachten, erproben, anwenden, generieren und Bewusstheit erzeugen“ wiederholen sich im Kleinen wie im Großen. Das gelingt nur, wenn der Fachunterricht sprachfördernd und sprachsensibel ist. Die Notwendigkeit, CALP-Fähigkeiten zu entwickeln, kann auch gedächtnisphysiologisch erklärt werden. Abb. 3 zeigt die vier Gedächtnissysteme mit ihren spezifischen Leistungen und ihrer evolutionsgeschichtlichen Entwicklung. Alles das, was Schule im kognitiv akademischen Bereich, alles das, was der Fachunterricht anstrebt, ist an Sprache, nämlich die Bildungssprache, gebunden.




Bei gelingendem Spracherwerb muss im semantischen Gedächtnis gespeichertes – also deklaratives – sprachliches Wissen weitgehend automatisch aktiviert und angewendet werden, also in prozedurales Sprachwissen umgewandelt werden.

Unter welchen Bedingungen aber wird deklaratives Sprachwissen zu prozeduralem Sprachwissen?

Evolution der Gedächtnissysteme

Üben und Wiederholen sind hierfür zwar wichtig, aber nicht entscheidend. Eine Automatisierung wird vielmehr erst dadurch ausgelöst, dass sprachliches Wissen in echten Kommunikationssituationen gebraucht wird. Dies hat aufschlussreiche Folgen für sogenannte „Paukübungen“: Nicht genau das, was vorher geübt wurde, wird automatisiert, sondern das, was das innere, individuelle Sprachsystem des Lerners zur weiteren Entwicklung gerade noch integrieren kann. „Das fundamentale Lerngesetz lautet: Die Zielhandlung selbst, die ganzheitliche Leistung muss immer wieder ausgeführt werden. ... Eine Fremdsprache lernt man nur dann als Kommunikationsmedium benutzen, wenn sie ausdrücklich und genügend oft in dieser Funktion ausgeübt wird.“ (Butzkamm, 1989: 79)

Abbildung 3: Gedächtnissysteme (nach Markowitsch 1996)

Gedächtnissysteme			
nicht-deklaratives Gedächtnis (unbewusste Wiedererkennung)		deklaratives Gedächtnis (bewusste Wiedererkennung)	
Priming	prozedurales Gedächtnis	semantisches Gedächtnis	episodisches Gedächtnis
		$E = mc^2$	
<ul style="list-style-type: none"> • unbewusstes Wiedererkennen von Reizen und Sinneseindrücke • Erinnern von ähnlich erlebten Situationen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fertigkeitwissen • erlernte Bewegungsabläufe • Gewohnheiten • Aussprache • Gefühl der Sprachrichtigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Schul- und Bildungswissen • Wissen um generelle Zusammenhänge • Faktengedächtnis • sprachlich-grammatikalische Kenntnisse 	<ul style="list-style-type: none"> • Erinnerung an Lebensereignisse • Speicherung einzelner Ereignisse geordnet nach Ort und Zeit
nicht an Sprache gebunden		an Sprache gebunden Wissen wird über Begriffe abgespeichert	

Quelle: Leisen, 2010: 57

Diese Ausübung muss jedoch auch erfolgreich stattfinden können. Dies ist der Fall, wenn die Sprechsituation kognitiv und sprachlich dem Denk- und Sprachniveau des Lerners angepasst ist. Funktional erfolgreiche Sprachverwendungen wirken sich negativ aus. „Tatsächlich ist automatisiertes Wissen die Voraussetzung für Verstehensprozesse, eben weil man für Verstehensprozesse freie Arbeitsgedächtniskapazitäten braucht. ... Wir verbessern also unsere allgemeine Lern- und Denkfähigkeit, indem wir spezifisches Wissen in anspruchsvollen Inhaltsgebieten erwerben.“ (Stern / Neubauer, 2007: 192)

Stern und Neubauer geben auch eine Erklärung dafür, warum in Sprechsituationen, die mit hoher kognitiver Anstrengung verbunden sind, Sprachfehler ganz natürlich und unvermeidlich sind: „Die Aufmerksamkeit ist dabei fast gänzlich von der Bedeutungsproduktion (Mitteilungsabsicht, Wortwahl) absorbiert, die Bildung der Wort- und Satzformen muss auf prozedurales, automatisiertes Wissen zurückgreifen können und entgleitet weitgehend der bewussten Kontrolle. Als Sprachlernende versuchen wir in dieser Situation stammelnd und bruchstückhaft unsere Gedanken zu äußern und uns verständlich zu machen, und gleichzeitig schaffen wir dabei die Voraussetzung für weitere Automatisierung. Sie passiert nämlich (unbewusst) in dieser Interaktionssituation, während der Interaktion mit Menschen, Texten und Medien.“ (ebd.) Die Ausführungen belegen die Bedeutung des inhaltsbezogenen Sprachlernens als Lernen von Sprache an und mit Inhalten. Dies ist ein Plädoyer für den sprachsensiblen Fachunterricht.

DER SPRACHSENSIBLE FACHUNTERRICHT **Welche Sprachprobleme haben Lernende mit der Sprache im Fachunterricht?**

Die nachfolgend zusammengestellten Sprachprobleme von Lernenden, insbesondere mit Migrationshintergrund, im Fachunterricht sind Fachlehrkräften aus der täglichen Unterrichtsarbeit bestens bekannt:

- die Lernenden vermischen Alltags- und Fachsprache
- sie suchen nach (Fach)Begriffen
- sie verfügen über einen begrenzten (Fach)Wortschatz
- sie geben einsilbige Antworten und vermeiden ganze Sätze

- sie sprechen unstrukturiert, holprig, unpräzise und können ihre Sätze nicht zu Ende führen
- sie verwenden fachliche Sprachstrukturen nicht korrekt
- sie sprechen und hören lehrerzentriert
- sie wenden Vermeidungs- oder Ausweichstrategien an
- sie vermeiden zusammenhängendes und diskursives Sprechen
- sie haben Schwierigkeiten mit dem Lesen von Fachtexten

Fachlehrkräfte wissen aus Erfahrung, dass viele Lernende Sprachprobleme dieser Art im Fachunterricht haben – und zwar unabhängig davon, ob es sich um Lernende mit Migrationshintergrund handelt oder nicht. Bei Lernenden, die eine Sprachförderung brauchen, weist allerdings der Ausprägungsgrad der Sprachschwierigkeiten neue Züge auf. Für Lehrkräfte ist es entlastend, wenn sie sich bewusst machen, dass manche dieser Sprachprobleme:

- etwas ganz normales im Lernprozess (z. B. Vermischung von Alltags- und Fachsprache, fehlende Fachbegriffe) sind
- nur bestimmte Lernergruppen (z. B. begrenzter Wortschatz, Aussprache, Satzstellung) haben
- hausgemacht und vermeidbar (z. B. Einwort-Antworten, fehlende Diskursivität) sind
- überwindbar mit Methoden-Werkzeugen (z. B. unstrukturiertes Sprechen) sind

Sprachförderung und Sprachlernen sind eng miteinander verknüpft. Sprachförderung ist nicht der Kampf gegen Defizite, sondern ein Element des Sprachlernens im Fach. Damit ist Sprachlernen im Fach eine originäre Aufgabe im Fachunterricht und kann im sprachsensiblen Fachunterricht gelingen.

Was ist ein sprachsensibler Fachunterricht?

Kompetenzen, also auch Sprachkompetenzen, werden in der Bewältigung authentischer Anforderungssituationen gelernt und nachgewiesen. Die Lehrkraft bemüht sich deshalb darum, Lernumgebungen so zu gestalten, dass sie die Lernenden in eine intensive, aktive, selbstgesteuerte und kooperative Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand bringen. Genau dies leistet der sprachensible Fachunterricht.

In seinen Lehr- und Lernprozessen werden Fertigkeiten ausgebildet, die schon beim Erwerb

in sprachpraktischen und authentischen Anwendungsbezügen stehen. Erfolgreiches Lernen setzt jedoch voraus, dass die jeweiligen Lerngegenstände zuvor in entsprechende Kontexte gebracht werden. Deshalb sind das Sprach- und das Fachlernen im Fachunterricht eng miteinander gekoppelt. Denn der Unterricht wird nach inhaltsbezogenen Lernphasen strukturiert, aber durch sprachbezogenes Lernen vervollständigt. Dabei geht der sprachensible Fachunterricht besonders sensibel mit den sprachlichen Belangen des Fachunterrichts um. Er bedenkt gewissermaßen das Sprachlernen im Fach immer mit. Denn fachliches Lernen findet immer in der Sprache und mit der Sprache in einem Zustand statt, wo diese selbst noch generiert wird. Sprache im Fachunterricht ist wie ein Werkzeug, das man gebraucht, während man es noch schmiedet (vgl. Butzkamm, 1989).

Fachliches Lernen findet somit immer inmitten eines (unterrichtlichen) CALP-Sprachbades statt (vgl. o.). Darin beobachten, erproben und generieren die Lernenden Sprache, nehmen sie auf, wenden sie an und entwickeln Sprachbewusstheit (language awareness) und Sprachlernbewusstheit. All dies geschieht gleichzeitig und – je nach Situation – in unterschiedlichem Ausmaß. (Fach-) sprachliche Kompetenzen sind somit kein „Nebenprodukt“ des Unterrichts, sondern dessen „Längsfäden“ im Geflecht des Lernens. Deshalb setzt die Kompetenzentwicklung beim kompetenzorientierten Unterricht auch nicht erst in der Stunde selbst an, sondern ist der Unterrichtsstunde vor- und nachgängig. Diese Parallelität von fachlichem und sprachlichem Lernen stellt hohe Anforderungen an die Lernenden – aber auch an die Lehrer, die hierfür in der Regel nicht ausgebildet sind. Der sprachensible Fachunterricht ist durch zwei Merkmale gekennzeichnet:

- Sprachsensibler Fachunterricht pflegt einen bewussten Umgang mit der Sprache. Er versteht diese als Medium, das dazu dient, fachliches Lernen nicht durch (vermeidbare) sprachliche Schwierigkeiten zu verstellen. In diesem Sinne geht es um sprachbezogenes Fachlernen.
- Sprachsensibler Fachunterricht erkennt, dass Sprache im Fachunterricht ein Thema ist und dass Sprachlernen im Fach untrennbar mit dem

Fachlernen verbunden ist. In diesem Sinne geht es um fachbezogenes Sprachlernen.

Im sprachsensiblen Fachunterricht ist das Fachlernen Ton angehend, d. h. die fachlichen Themen, Inhalte, Lerngegenstände und Kompetenzen bestimmen den Unterricht. Der sprachensible Fachunterricht hat dabei gleichermaßen und gleichzeitig die fachliche, sprachliche und kommunikative Kompetenzentwicklung der Lernenden im Blick.

Wie gestaltet man einen sprachsensiblen Fachunterricht?

„Muss ich als Fachlehrer jetzt auch noch Deutsch unterrichten?“ Die Antwort auf diese Frage ist eine klares „Jein!“. Denn einerseits unterrichten Fachlehrkräfte ihr Fach und nicht die deutsche Sprache als solche. Andererseits gibt es ohne Sprache keinen Fachunterricht, denn Sprache ermöglicht erst das Lehren und Lernen im Fach.

Jetzt mag mancher Fachlehrer denken: „Aber dafür bin ich doch gar nicht ausgebildet!“ Das ist richtig, denn nur ganz wenige Fachlehrkräfte haben sich in der Ausbildung mit dem Thema Sprache und Spracherwerb beschäftigt. Allerdings geht angesichts des aktuell hohen Anteils von sprachschwachen Lernenden kein Weg daran vorbei, dass sich auch Fachlehrer der Sprachförderung widmen müssen und die Lehrerbildung muss sich dieser Thematik annehmen. Der sprachensible Fachunterricht hat eine didaktische und eine methodische Seite.

Für Lernende im mathematisch-naturwissenschaftlichen Fachunterricht gibt es sprachliche Situationen, die regelmäßig und in fast jeder Stunde bewältigt werden müssen (sog. sprachliche Standardsituationen des Fachunterrichts). Diese „sprachlichen“ Situationen umfassen dabei alle kommunikativen Situationen im Unterricht, die beim fachlichen Lernen zur Anwendung kommen. Da Fachsprache zugleich alle Merkmale der sog. Schriftlichkeit beinhaltet, können sprachliche Standardsituationen sowohl in mündlicher wie auch in schriftlicher Form vorkommen. Unterscheidet man die Situationen danach, welche sprachlichen Aufgaben bewältigt werden müssen und wie anspruchsvoll deren Bewältigung ist, lassen sich zwölf sprachliche Standardsituationen unterscheiden (Tab. 4, S. 39).

TEXT- UND SPRACHKOMPETENZ AUSBAUEN

Tabelle 4: Standardsituationen und Kompetenzbereiche (vgl. Leisen, 2010, Teil C: 10)

Zwölf Standardsituationen	Vier sprachliche Kompetenzbereiche
1. Etwas (z. B. einen Gegenstand, Prozess, Sachverhalt, ein Experiment, Verfahren) (reproduzierend) darstellen und beschreiben	1. Wissen sprachlich darstellen
2. Eine Darstellungsform (z. B. eine Tabelle, Formel, Karte, Skizze, einen Graph, ein Diagramm, Bild) in Worte fassen (verbalisieren)	
3. Fachtypische Sprachstrukturen anwenden	
4. Einen Sachverhalt präsentieren und strukturiert vortragen	2. Wissenserwerb sprachlich begleiten
5. Eine Hypothese, Vorstellung, Idee äußern	
6. Fachliche Fragen stellen	
7. Einen Sachverhalt erklären und erläutern	3. Wissen mit andern sprachlich verhandeln
8. Ein fachliches Problem lösen und (mündlich oder schriftlich) verbalisieren	
9. Auf Argumente eingehen und Sachverhalte diskursiv erörtern	
10. Einen Fachtext lesen	4. Text- und Sprachkompetenz ausbauen
11. Einen Fachtext produzieren / verfassen	
12. (Fach-)Sprache üben	

Gliedert man diese Standardsituationen nach dem Grad der sprachlichen Unterstützung, die sie Lernenden bieten, lassen sich vier Kategorien unterscheiden:

- Die Standardsituationen 1, 2 und 3 nutzen in hohem Maße Standardformulierungen, folgen vorgegebenen sprachlichen Mustern und haben eher Wiederholungscharakter. Damit können sie gut „eingeschliffen“ und trainiert werden und eignen sich besonders als Übungssituationen für sprachschwache Lernende, bilinguale Lernende und solche mit Migrationshintergrund.
- Bei den Standardsituationen 4, 5 und 6 sollen Lernende zeigen, ob sie fachlichen Inhalt korrekt erfasst haben und fachlich richtig wiedergeben können: Wer einen Sachverhalt präsentieren soll, der sollte ihn weitgehend verstanden haben. Wer eine fachliche Idee äußern

will, muss erst eine solche haben. Und wer fachliche Fragen stellen soll, dem müssen sich vorher selbst solche stellen. Diese sprachlichen Standardsituationen sind demnach eng an die fachliche Situation gebunden. Ihre Bewältigung ist inhaltlich wie sprachlich anspruchsvoller als die Standardsituationen 1 bis 3.

- Die Standardsituationen 7, 8 und 9 erfordern zur Bewältigung nicht nur ein gewisses (gegebenenfalls bereits vorhandenes) fachliches Verständnis, sondern auch eine gewisse methodische Kompetenz: Wer einen Sachverhalt erklären soll, muss diesen vorher verstanden haben. Wer ein fachliches Problem lösen und verbalisieren soll, muss hierfür bereits einen Lösungsweg haben. Und wer diskursiv argumentieren soll, der sollte diese Argumente herausarbeiten und formulieren können. Die Standardsituationen 7 bis 9 setzen demnach

ein gewisses Maß an fachlicher Expertise in dem Gebiet voraus. Die Bewältigung ist dabei inhaltlich wie sprachlich sehr anspruchsvoll.

- Die Standardsituationen 10 bis 12 beschäftigen sich mit den Bereichen Texterschließung, Textproduktion und Sprachübungen. Ihnen kommt besonders große Bedeutung im Rahmen der Sprachförderung zu. Jede sprachliche Standardsituation hat ihren eigenen Charakter. Wollen Lehrkräfte also ihren Lernenden ermöglichen, die unterschiedlichen Situationen angemessen zu bewältigen, müssen sie unterschiedliche Vorgehensweisen (oder didaktisch formuliert: Handlungsoptionen) prüfen und einsetzen. Dies erfolgt in der Regel im Rahmen entsprechender Aufgabenstellungen.

Die methodische Seite des sprachsensiblen Fachunterrichts fragt nach Methoden und Methoden-Werkzeugen zur sprachlichen Unterstützung der Standardsituationen. Methoden-Werkzeuge zur Sprachförderung sind Werkzeuge, die kommunikative Situationen im Unterricht erzeugen, unterstützen und bewältigen helfen. Entsprechend dem Kompetenzstand der Lernenden und der Kommunikationsabsicht steuern diese Werkzeuge eng oder sind offen gehalten. Methoden-Werkzeuge unterstützen die Lehrkraft dabei,

anregende, herausfordernde und die Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigende Lernsituationen zu gestalten.

Durch die Verlagerung der aktiven Unterrichtsarbeit in die Lernergruppe und durch die intensiven Formen der Kommunikation unter Lernenden gewinnen die Lehrkräfte mehr Freiraum, können beobachten, individuelle Lernwege begleiten und Arbeitsabläufe einzelner Lernender gezielt unterstützen. Der Lehrkraft gelingt eine vielfältigere methodische Ausnutzung desselben Lernmaterials. Mit Methoden-Werkzeugen können Lernsituationen gestaltet werden, die sowohl fachlich und sprachlich anregend und herausfordernd sind als auch die jeweiligen Bedürfnisse der Lernenden binnendifferenzierend berücksichtigen. Der Einsatz von Methoden-Werkzeugen muss deshalb von der Lernsituation her, also didaktisch begründet werden und erfolgversprechend, also zielführend sein. Methoden-Werkzeuge haben Aufforderungscharakter. Sie helfen, die Lernenden inhaltsgebunden in kommunikative und kooperative Situationen zu bringen, in denen sie aktiv handeln müssen. Sie tragen somit zu einer stärkeren Handlungsorientierung des Unterrichts bei und erhöhen zugleich den Anteil selbstregulierten Lernens (vgl. Leisen, 2010).

Tabelle 5: Methoden-Werkzeug-Beschreibung (vgl. Leisen, 2010, Teil C: 8-9)

Methoden-Werkzeug	Beschreibung
1. Wortliste	Liste wichtiger Wörter und Fachbegriffe
2. Wortgeländer	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Wörtern
3. Sprechblasen	Zusatzmaterial zu Texten, Bildern, Formeln in Form von Sprechblasen
4. Lückentext / Lückenbild	Vorgegebener Text mit sprachdidaktisch sinnvoll eingebauten Lücken
5. Wortfeld	Gerüst aus ungeordnet vorgegebenen Fachbegriffen und Satzbruchstücken
6. Textpuzzle	Ungeordnet vorgegebene Sätze, Satzteile oder Einzelwörter zum Zusammensetzen
7. Bildsequenz	Veranschaulichung von Abläufen, Anordnungen und Zusammenhängen durch Bilder
8. Filmleiste	Veranschaulichung zeitlicher Abläufe durch Bilder in Form eines „Filmstreifens“
9. Fehlersuche	In Bildern oder Texten bewusst eingebaute Fehler herausfinden

10. Lernplakat	Lehr- und Lernmittel zur Visualisierung verschiedenster Inhalte
11. Mind-Map	Von einem zentralen Begriff ausgehende hierarchische Aststruktur mit Begriffen, Stichworten und Bildern zu einem Thema
12. Ideennetz	Astartig angeordnete Sammlung von Ideen und Einfällen zu einem vorgegebenen Begriff
13. Satzbaukasten	Gerüst aus Satzelementen in Blöcken
14. Satzmuster	Sammlung standardisierter Redewendungen der Fachsprache
15. Fragemuster	Sammlung standardisierter Fachfragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades
16. Bildergeschichte	Kombination aus Bild- und Textmaterial
17. Worträtsel	Variantenreiches Spiel zum Enträtseln von Begriffen
18. Strukturdiagramm	Lineare graphische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines funktionalen Zusammenhangs
19. Flussdiagramm	Lineare graphische Darstellung von Handlungen, Prozessen oder Lösungswegen zur Verdeutlichung eines zeitlichen Ablaufs
20. Zuordnung	Paarweise Zuordnung von Begriffen, Gegenständen, Symbolen
21. Thesentopf	Sammlung von Pro-Kontra-Thesen als Ausgangspunkt zur Führung eines Streitgesprächs oder einer mündlichen Fachdiskussion
22. Dialog	Handlungsorientierte, lebendige Darstellung eines fachlichen Sachverhaltes in Gesprächsform
23. Gestufte Lernhilfen	Angebot zunehmend umfangreicherer Hilfen zu einer Aufgabe
24. Archive	Informationsbausteine zur selbstständigen und produktiven Auseinandersetzung mit der Thematik
25. Materialbox	Sammlung anregender Materialien für die Bearbeitung einer Aufgabenstellung; bei der Experimentierbox werden die Bestandteile des Experiments zur Verfügung gestellt
26. Domino	Zuordnungs-Legespiel mit Kärtchen, die mit beliebigem fachlichen Material versehen und einander zuzuordnen sind
27. Memory	Legespiel, bei dem Kärtchen mit je zwei zueinander „passenden“ Fachbildern und / oder fachlichen Begriffen durch Aufdecken gefunden und richtig zugeordnet werden müssen
28. Würfelspiel	Spiel, bei dem die Spielfiguren unterschiedlicher Lernender durch Würfeln vorangehen und dabei auf Spielfelder gelangen, auf denen fachliche oder fachsprachliche Aufgaben gelöst werden müssen
29. Partnerkärtchen	Sammlung von Kärtchensätzen mit paarweise angeordneten Fragen und Antworten (Lösungen) zu einem bestimmten Fachthema
30. Tandembogen	Sammlung von Übungsblättern mit Fragen und Antworten zum Wortschatz und zu sprachlichen Strukturen
31. Zwei aus Drei	Anspruchsvolles Spiel zur begrifflichen und fachlichen Ausschärfung
32. Stille Post	Schweigend zwischen verschiedenen Gruppen umlaufende Arbeitsaufträge

33. Begriffsnetz	Bildhafte, nicht lineare Darstellung von Begriffen und Beziehungen in einer Netzstruktur
34. Kartenabfrage	Brainstorming-Verfahren mit anschließender Strukturierung der Ideen
35. Lehrerkarussell	Zyklische Arbeitsrunden, in denen Lernende abwechselnd die Lernenden- oder die Lehrendenrolle einnehmen
36. Kärtchentisch	Lernende notieren Fragen zu einem Themengebiet oder einem Sachverhalt auf Karten, die anschließend geclustert und kategorisiert werden
37. Schaufensterbummel	Ausstellung von Materialien, z. B. Experimente, Bilder, Texte, Diagramme
38. Kugellager	Variantenreiche Methode zum Referieren und Zuhören
39. Expertenkongress	Weitergabe der in einer Expertenrunde erworbenen Kenntnisse
40. Aushandeln	Lerneraktive Methode, bei der zu einem Sachverhalt ein Konsens ausgehandelt wird

|| PROF. JOSEF LEISEN

Institut für Physik, Johannes-Gutenberg-Universität
Mainz sowie Staatliches Studienseminar für das
Lehramt am Gymnasium, Koblenz

LITERATUR

- Butzkamm, Wolfgang, 1989: Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.
- Cummins, James, 1979: Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49: 222-251.
- Cummins, James, 2000: *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon.
- Gogolin, Ingrid, 2006: Bilingualität und die Bildungssprache der Schule, in: *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*, hrsg. von Paul Mecheril und Thomas Quehl. Münster u. a.: Waxmann: 79-85.
- Gogolin, Ingrid, 2009 a: Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten, in: *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, hrsg. von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann. Wiesbaden: 263-280.
- Gogolin, Ingrid, 2009 b: Bildungssprache – The Importance of Teaching Language in Every School Subject, in: *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*, hrsg. von Tanja Tajmel und Klaus Starl. Münster.
- Grießhaber, Wilhelm, 2008: *Zweitspracherwerb: Grundlagen. Spracherwerbsprozesse in L1 & L2*. Münster 2007. Verfügbar unter <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sem/07w-mse-zse/05-ZSE-071126-A.pdf>, Stand: 14.12.2008.
- Leisen, Josef, 1999: *Methoden-Handbuch des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU)*. Bonn: Varus.
- Leisen, Josef, 2010: *Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Bonn: Varus.
- Markowitsch, Hans J., 1996: Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses. *Spektrum der Wissenschaft* 9: 52-61.
- Neugebauer, Claudia / Nodari, Claudio, 1999: Aspekte der Sprachförderung, in: *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz*, hrsg. von Mathilde Gyger und Brigitte Heckendorn-Heinmann. Bern: Bernischer Lehrmittel- und Medienverlag: 161-175.
- Stern, Elsbeth / Neubauer, Aljoscha, 2007: *Lernen macht intelligent – Warum Begabung gefördert werden muss*. München: Deutsche Verlagsanstalt DVA.

MIGRATION UND BERUFLICHE BILDUNG – MEHR ALS DIVERSITY MANAGEMENT

UWE FABHAUER ||



Im Kontext beruflicher Bildung ergeben sich über den Umgang mit Vielfalt und Heterogenität in Lehr-Lernprozessen hinaus an beruflichen Schulen und in ausbildenden Unternehmen weitere Aspekte, die Migration als Chance und Herausforderung zur Veränderung von Rahmenbedingungen für berufliche Bildungsprozesse sehen. Der Vortrag gliedert sich daher in drei Abschnitte, die Migration im Kontext demographischen Wandels sowie die Kompensation bzw. Verstärkung von Ungleichheit in der beruflichen Bildung beschreiben. Abschließend wird das Motto der

Tagung „Beiträge der Schule zu einem gelungenen kulturellen Miteinander“ hinsichtlich der Anerkennung von Differenz und der Anerkennung des Mehrwertigen reflektiert.

MIGRATION IM KONTEXT VON DEMOGRAPHISCHEM WANDEL UND FACHKRÄFTEMANGEL

Personengruppen mit Migrationshintergrund können und sollen dem sogenannten Fachkräftemangel auf bestimmten Ebenen entgegenwirken und beispielsweise auch verstärkt das Personal für berufliche Bildung stellen.

Jugendliche mit Migrationshintergrund wurden in der Berufspädagogik bis Ende der 1990er-Jahre als eine der Randgruppen bezeichnet und werden heute als eine der Risikogruppen im deutschen Bildungssystem beschrieben (Rützel 1995, Enggruber 2011). Für diese Gruppe ist bedeutsam, dass der derzeitige Stand der Arbeitsmarktintegration und Integration in die berufliche Bildung von Zuwanderern und Jugendlichen der zweiten und dritten Generation stark durch die Einwanderungsgeschichte der BRD geprägt ist. So wurden die Arbeitsmigranten, die zwischen 1955 und 1975 einwanderten, als „Gastarbeiter“ bezeichnet, womit signalisiert wurde, dass diese Immigration ein vorübergehendes Phänomen darstellen sollte. Die Zuwanderer überwiegend türkischer, jugoslawischer, italienischer und griechischer Staatsangehörigkeit wurden gezielt als ungelernete Arbeitskräfte in der Industrie angeworben. Eine systematische Anerkennung bereits vorhandener beruflicher Qualifikationen war ebenso wenig Teil der Gastarbeiteranwerbung wie eine nachträgliche Qualifizierung zum Facharbeiter bzw. zur Facharbeiterin. „Welche Qualifikationen die einzelnen Angeworbenen auch immer mitgebracht haben, als ‚Gastarbeiter‘ galten sie immer als ‚nicht oder nur gering qualifiziert‘“ (Granato 2011: 39).

Die Phase der Krise ungelerneter Arbeit war seit den 1990er-Jahren gekennzeichnet durch den verstärkten Zuzug weiterer Migrantengruppen. Zum einen wuchs die Zahl der humanitären Migranten, die Asyl suchten, ab Beginn der 1990er-Jahre sprunghaft an, bis der Asylanspruch 1993 durch Änderungen stark eingeschränkt wurde. Auch Aussiedler mit deutscher Staatsangehörigkeit, die bereits in der Nachkriegszeit einen Großteil der Zuwanderung ausmachten, migrierten nach dem Fall der Mauer verstärkt nach Deutschland (Schmidt 2011: 6). Letztendlich stehen heute die Kinder und die Enkel derer, die als ungelernete Arbeitskräfte angeworben wurden und die selbst kaum Chancen auf den Erwerb anerkannter beruflicher Bildung hatten, unter dem Druck, bessere Bildung und somit Zugang zu den vertikalen Statuslinien der Mehrheitsgesellschaft erreichen zu müssen. Eine der wirksamsten Status zuweisenden Funktionen erfüllt der Beruf.

Unter dem Eindruck des demographischen Wandels kommt es derzeit zu einer positiveren

Neubewertung der Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Sie erreichen vermehrt eine anerkannte Berufsausbildung und existenzsichernde Erwerbsarbeit und können sich als Fachkräfte ebenso einen höheren sozialen Status sichern.

Dabei ist zunächst zu hinterfragen, was genau unter dem vielfach genannten „Fachkräftemangel“ eigentlich zu verstehen ist und in welchen Segmenten er eine Bedeutung hat. Interessanterweise stehen den relativ sicheren Prognosen über abnehmende Zahlen an Bildungsteilnehmern/Innen solche über den zu erwartenden Fachkräftemangel gegenüber, die uneinheitlich ausfallen. So sieht eine Studie der Prognos AG einen Fachkräftemangel auf allen Qualifikationsebenen, also auch in dem für die berufliche Bildung einschlägigen mittleren Qualifikationssegment herannahen, mit gewichtigen gesamtwirtschaftlichen Konsequenzen (vgl. Prognos 2010). Skeptischer und differenzierter beurteilen Baethge u. a. die Zukunft des Verhältnisses von Fachkräfteangebot und -nachfrage. Sie stützen sich auf die Projektionen des nationalen Bildungsberichts „Bildung in Deutschland“ und denen einer gemeinsamen Arbeitsgruppe von Experten aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Sie rechnen ab 2025 lediglich mit einem Gleichstand zwischen Angebot und Nachfrage unterhalb der Hochschulebene. Arbeitskraftengpässe sehen sie aber durchaus in den Gesundheits- und Sozialberufen, den Rechts- und Managementberufen, den künstlerischen und Medienberufen, den geistes- und sozialwissenschaftlichen Berufen sowie den Gastronomie- und Reinigungsberufen (vgl. Baethge u. a. 2010). Euler kommt für die Bertelsmann-Stiftung hinsichtlich des zu erwartenden Fortbestandes des Übergangssystems zu ähnlichen Einschätzungen (Euler 2010).

In einer bundesweiten Betrachtung sind die vorliegenden Zahlen zu den Alterskohorten der potenziellen Schüler/Innen an beruflichen Schulen recht genau bekannt. Die Kohorte der 16- bis 19-Jährigen verringert sich um 24,3 % von 2,69 Mio. im Jahre 2008 auf ca. 2,04 Mio. in 2025. Die Kohorte der 17- bis 25-Jährigen wird in diesem Zeitraum einen Rückgang um ca. 15,4 % erfahren (von 7,71 Mio. auf prognostizierte ca. 6,52 Mio., vgl. Euler 2010). Der Fachkräftebedarf

wird sich – als Auswirkung einer Vielzahl von Faktoren – insbesondere im Segment des Qualifikationsniveaus „ohne berufliche Ausbildung“ negativ entwickeln. Dessen Anteil wird von 15,2 % auf 13,3 % sinken (2005-2025) und zugleich mit 1,3 Mio. Personen den größten Angebotsüberhang aufweisen (Euler 2010). Somit wird für das Übergangssystem zwar eine Abnahme der dort erfassten Jugendlichen von zurzeit etwa 400.000 auf etwa 240.000 im Jahre 2025 prognostiziert. Ein zwangsläufiger „Demographiegewinn“ zugunsten Dualer Berufsausbildung und gleichzeitiger Entlastung des Übergangssystems ist jedoch nicht zu erwarten. Der Verbesserung der Qualifizierung derjenigen, die entweder gar nicht oder nur mit (erheblicher) Zeitverzögerung in das Berufsbildungssystem einmünden, wird also vor dem Hintergrund des weiterhin anhaltenden Rückgangs im Bedarf an Arbeitskräften ohne Ausbildung dauerhaft eine hohe Bedeutung zukommen.

Aktuell kann von einem diversitätssensiblen Ausbildungsstellenmarkt nicht ausgegangen werden. Obschon in bestimmten Ausbildungsberufen bereits jetzt kaum Auszubildende rekrutiert werden können (Handwerk, ländliche und suburbane Regionen), bleibt der Ausländeranteil (Staatsangehörigkeit!) innerhalb der Auszubildenden auf dem niedrigen Niveau von ca. 5 %, auf dem er seit fast einem Jahrzehnt verharrt (BMBF 2011: 120). Es ist also nicht ersichtlich, dass demographischer Wandel und Fachkräftemangel quasi automatisch ein verändertes Verhältnis von beruflicher Bildung und Migration konstituieren.

KOMPENSATION UND VERSTÄRKUNG VON UNGLEICHHEIT IN DER BERUFLICHEN BILDUNG

Insbesondere scheint es aber die Aufgabe der beruflichen Bildung, vor allem der beruflichen Schulen, zu sein, zur Kompensation von Ungleichheit (re)produzierenden Effekten des Bildungssystems beizutragen. Mit Verweis auf empirische Studien zu beruflichen Orientierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Verbleib im Berufsbildungssystem kann exemplarisch gezeigt werden, dass dies teilweise erreicht wird. Hierbei ist von besonderem Interesse, dass es offensichtlich neben der (bekannten) Gruppe derer mit unzureichenden schulischen Voraussetzungen und / oder fehlender Fertigkeiten in Bewerbungsverfahren auch eine

zweite Gruppe gibt. Dieser gelingt es trotz guter Voraussetzungen nicht oder nur erschwert und verzögert, Zugang in eine Duale Ausbildung zu erlangen.

Teilhabe an Bildung

Sehr vielen jungen Menschen mit Migrationshintergrund wird seit 30 Jahren und mehr die Chance zur Integration durch den fehlenden Zugang zu einer beruflichen Ausbildung genommen: Sie haben die Konsequenzen wie das Risiko von Arbeitslosigkeit und Armut deutlich häufiger zu tragen als einheimische Gleichaltrige. In Deutschland aufgewachsenen jungen Menschen mit Migrationshintergrund ist der Zugang zu qualifizierten beruflichen Positionen erschwert. Die Arbeitslosenquote von Migranten (zurzeit rund 18 %) ist seit Jahren etwa doppelt so hoch wie jene der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund. Diese Aussagen basieren auf Auswertungen des Mikrozensus 2005 und zeigen ein etwas verbessertes Bild in den Daten zum Mikrozensus 2008 (Boos-Nünning / Granato 2008: 57).

Bei den 20- bis unter 30-Jährigen verfügten 2008 13 % weder über einen beruflichen Bildungsabschluss noch nahmen sie an Bildungsmaßnahmen teil. Unter den Personen mit Migrationshintergrund sind es sogar 30 %. Dieser hohe Anteil ist vor allem auf die Herkunftsregionen Türkei und sonstige ehemalige Anwerbestaaten zurückzuführen und hierbei insbesondere auf Frauen. Im Vergleich zum Bildungsbericht 2008 ist dann allerdings positiv zu beobachten, dass der Anteil der 20- bis unter 30-Jährigen mit Migrationshintergrund, die über keinen beruflichen Abschluss verfügen und sich nicht in Bildungsgängen befinden, abgenommen hat, insbesondere bei türkischstämmigen Migranten. (Autorengruppe 2010: 38). Hier scheint sich eine kompensatorische Wirkung beruflicher Bildungsgänge hinsichtlich der Reproduktion von Ungleichheit anzudeuten (Abb. 1, S. 46).

Abbildung 1: Junge Erwachsene ohne beruflichen Bildungsabschluss nach Migrationshintergrund und Geschlecht (Autorengruppe 2010: 38)

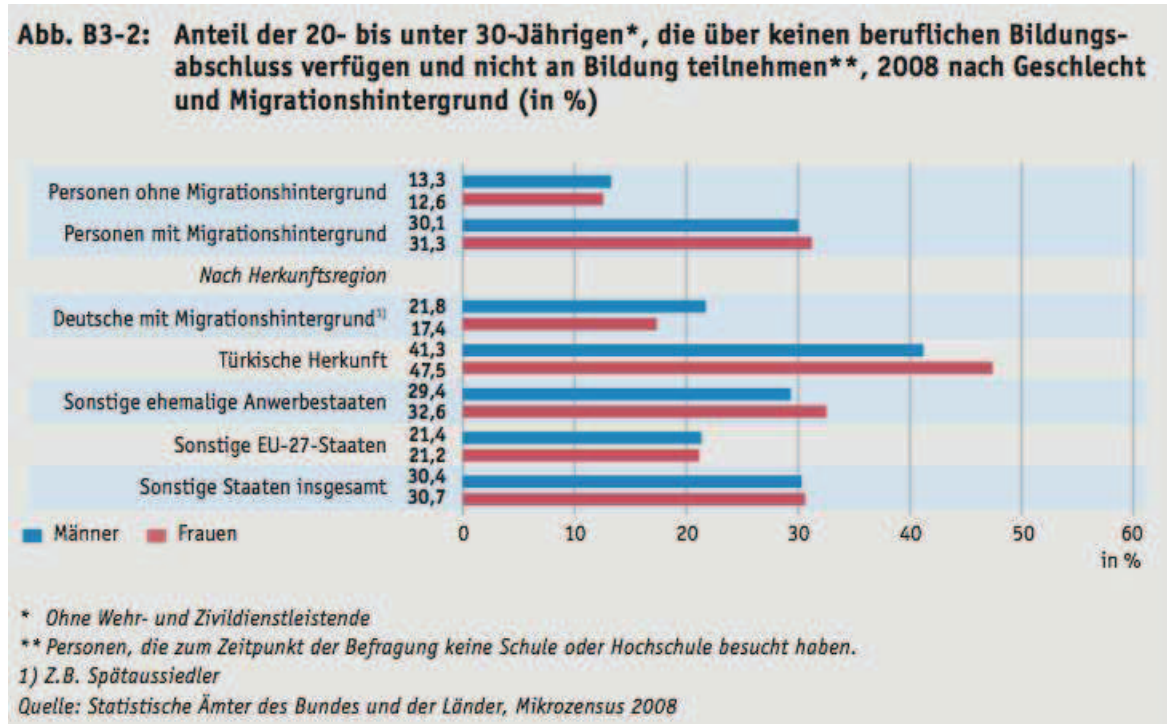
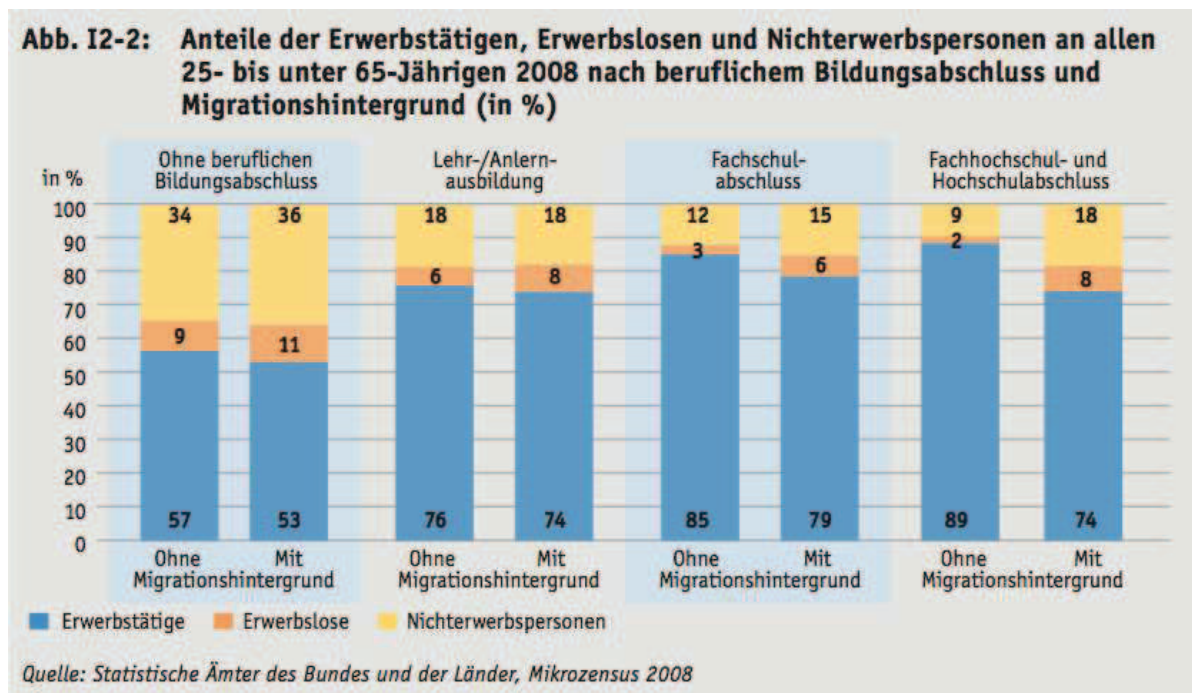


Abbildung 2: Erwerbslose nach Bildungsabschluss und Migrationshintergrund (Autorengruppe 2010, 198)



Risiko, arbeitslos zu werden

Ungeachtet der generellen Unterschiede im Bildungsstand zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund weisen in allen Qualifikationsgruppen Personen mit Migrationshintergrund einen höheren Erwerbslosenanteil auf als Personen ohne Migrationshintergrund. Erwartungswidrig stark ausgeprägt ist diese Differenz bei Personen mit Fachhochschul- und Hochschulabschluss, also bei sehr hohen Qualifikationen (Abb. 2, S. 46). Dass hier tatsächlich eine Arbeitsmarktdiskriminierung auch bei hochqualifizierten akademisch ausgebildeten Personen mit Migrationshintergrund vorliegen könnte, legt ebenfalls die Studie von Liebig / Widmaier (2009) nahe.

ÜBERGANGSPROZESS AUS DER ALLGEMEINEN BILDUNG IN DIE BERUFAUSBILDUNG („SCHWELLE 1“)

Die Übergangsprozesse von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung sind gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund oft besonders schwierig und langwierig (Diehl / Friedrich / Hall 2009). Die Betrachtung der Ausbildungsbeteiligungsquote von ausländischen Jugendlichen zeigt, dass diese 2009 – wie auch in den vorangegangenen Jahren – mit 31,4 % sehr niedrig ist. Bei deutschen Jugendlichen ist die Ausbildungsbeteiligungsquote mit 64,3 % mehr als doppelt so hoch wie bei ausländischen Jugendlichen. Weitere Unterschiede zeigen sich bei der Differenzierung nach Geschlecht. Die Ausbildungsbeteiligungsquote junger Frauen ausländischer Nationalität beträgt 29,1 %, die junger Männer ausländischer Nationalität 33,6 %. Die Ausbildungsbeteiligungsquote deutscher Frauen liegt mit 55,5 % rund 25 Prozentpunkte höher als die ausländischer junger Frauen, die der männlichen deutschen Jugendlichen mit 72,7 % sogar fast 40 Prozentpunkte über derjenigen männlicher Jugendlicher ausländischer Nationalität. (BMBF 2011: 188 ff.)

Da die Berufsbildungsstatistik in der Regel noch allein die Staatsangehörigkeit erfasst und somit den Migrationshintergrund systematisch erheblich unterschätzt, wurden für diesen Themenbereich zusätzliche Erhebungen angestellt. Im Rahmen dieses Beitrags sollen (a) einzelne Ergebnisse der Übergangsstudie des Bundesin-

stituts für Berufsbildung aus dem Jahre 2006 sowie (b) ergänzend dazu Ergebnisse einer individualstatistischen Längsschnittstudie mit Absolvent/Innen des Berufseinstiegsjahres (BEJ) im Bundesland Baden-Württemberg aus den Jahren 2007-2011 beispielhaft beschrieben werden.

(a) Anhand der Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufsbildung, die auf Basis einer repräsentativen Zufallsstichprobe ca. 5.500 Jugendliche einer telefonischen, retrospektiven Befragung unterzog, lässt sich zeigen: Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund haben nach Beendigung der allgemeinbildenden Schule ein vergleichbar hohes Interesse an einer Berufsausbildung wie junge Frauen und Männer ohne Migrationshintergrund (Beicht / Granato 2010; vgl. Beicht / Granato / Ulrich 2011; Diehl / Friedrich / Hall 2009). Dies gilt auch bei einer Differenzierung nach Schulabschlüssen. Bei den angewandten Strategien der Ausbildungsplatzsuche gibt es gleichfalls keine wesentlichen Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern mit bzw. ohne Migrationshintergrund. Trotzdem also vergleichbare Bildungsziele und Suchstrategien vorliegen, sind die Einmündungschancen junger Frauen und Männer mit bzw. ohne Migrationshintergrund in eine berufliche Ausbildung deutlich unterschiedlich und bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch zeitlich stark verzögert, wie dies die folgende Abbildung 3 (S. 48) verdeutlicht.

Auch bescheinigt die neuste Auswertung des Übergangsgeschehens an der ersten Schwelle von Ulrich eine persistente Benachteiligung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei gleichen Leistungsvoraussetzungen (vgl. Ulrich 2011).

Abbildung 3: Einmündung in Berufsausbildung im Zeitverlauf

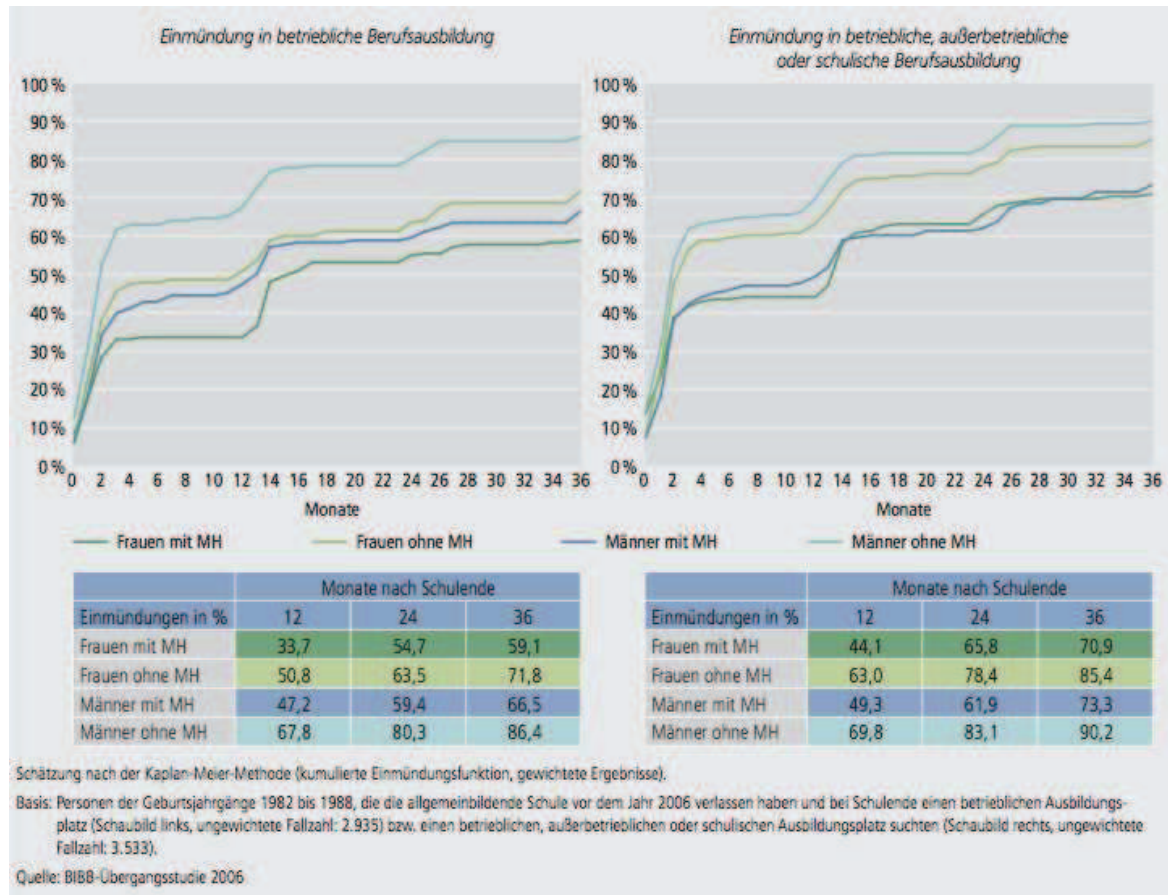
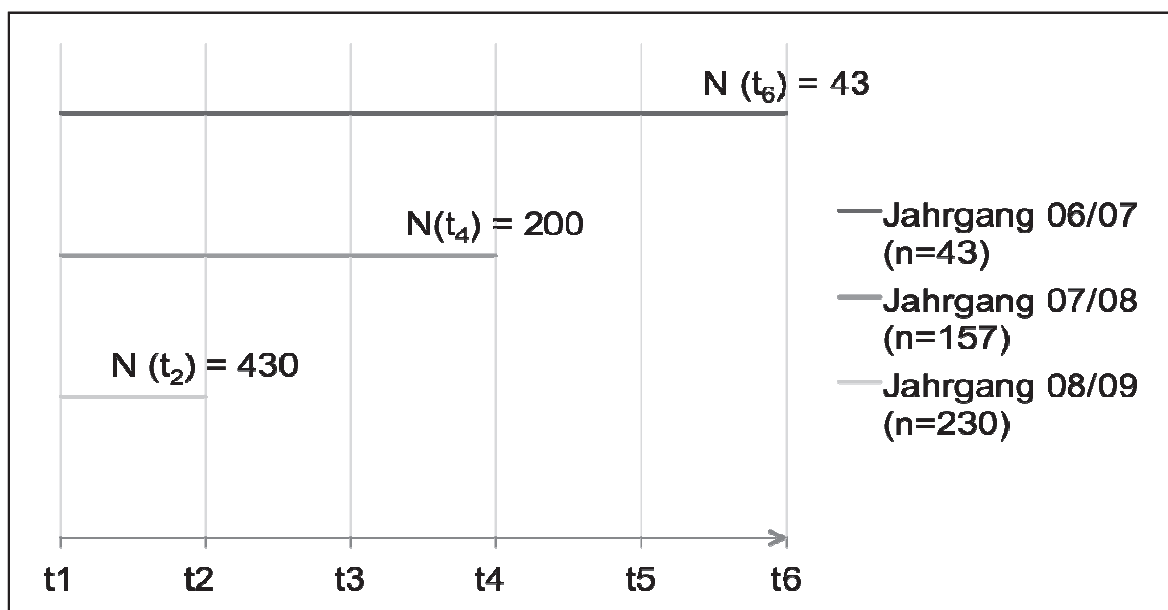


Abbildung 4: Erreichte Jugendliche nach Kohorte und Anzahl der Halbjahre



(b) Verbleibstudie zum Berufseinstiegsjahr in Baden-Württemberg (Faßhauer 2010, Wisotzki 2011)

Mit der Einrichtung des BEJ (Berufseinstiegsjahr) in Baden-Württemberg im Schuljahr 2006/07 wurde eine weitere Differenzierung des sogenannten Übergangssystems vollzogen. Berufsschulpflichtige Hauptschulabsolvent/Innen mit Abschluss haben bis dahin, insofern sie keinen Ausbildungsvertrag abschließen konnten, mit Absolvent/Innen ohne Hauptschulabschluss gemeinsam das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) besucht. Die Differenzierung im BEJ soll nun den höheren Eingangsbedingungen dieser Jugendlichen besser gerecht werden und sie zielführender auf eine berufliche Ausbildung vorbereiten.

Im Kern der Maßnahme BEJ steht eine Kompetenzprofilanalyse, die die berufliche Motivation der Jugendlichen feststellt und die Berufswegeplanung verbessern soll. Im Unterricht wird berufsfeldbezogen (gewerblich-technisch, Hauswirtschaft / Pflege, kaufmännisch) die Hälfte der Inhalte eines ersten Ausbildungsjahres vermittelt. Ein drittes wichtiges Merkmal ist die starke Verzahnung des BEJ mit betrieblichen Praktika, die an bis zu zwei Wochentagen oder als Blockpraktika stattfinden. Neben der Verbesserung von Ausbildungschancen geht es auch darum, Fehlallokationen und Ausbildungsabbrüche zu vermeiden.

Um zu erfahren, ob das BEJ diesen Ansprüchen gerecht werden kann, fördert das Kultusministerium eine Studie der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, die sich mit den Verbleiben von BEJ-Absolvent/innen beschäftigt. Diese begleitet die Jugendlichen längsschnittlich und fragt, ob und in welchem Umfang es ihnen gelingt, nach der „Zwischenstation Übergangssystem“ einen qualifizierenden (Aus) Bildungsweg einzuschlagen.

Hierzu wurden an insgesamt acht öffentlichen beruflichen Schulen beginnend mit dem Schuljahr 2006/07 in drei Kohorten zweimal pro Jahr die jeweiligen berufsbiographischen Stationen der Absolventinnen und Absolventen erfragt (siehe Abb. 4, S. 48). Die Verbleibsdaten wurden in allen Kohorten möglichst klassenweise erhoben, um Verzerrungen der Untersuchungsergebnisse durch selektive Stichproben zu vermeiden. Insgesamt erreichen die drei Stichproben eine befrie-

digende Repräsentativität für die Grundgesamtheit der BEJ-Absolvent/Innen. Allerdings sind das kaufmännische BEJ sowie junge Frauen im Vergleich zur Grundgesamtheit überrepräsentiert.

Die Verbleibsanalyse zeigt über die drei Kohorten hinweg gute Übergangsquoten aus dem BEJ in qualifizierende (Aus) Bildungswege – allerdings bleibt zu beachten, dass durch die Zulassungsvoraussetzung des Hauptschulabschlusses bereits eine positive Selektion vorgenommen wurde. Die Quoten von Ausbildungsabbrüchen liegen in den Kohorten zwischen 20 % und 9,9 % und damit deutlich unter dem Bundesdurchschnitt – auch dies ist eine sehr erfreuliche Erkenntnis und gibt Hinweise darauf, dass eine verbesserte Berufswegeplanung und -beratung durchaus positive Effekte bewirken können.

Auch die Gefahr von „Maßnahmekarrieren“ bzw. unsicheren Verläufen nach dem Besuch eines BEJ erscheint mit rund jeweils einem Drittel der Kohorten zumindest überschaubar. Die Analyse der am längsten verfolgten Kohorte des BEJ Jahrgangs 2006/07 zeigt außerdem, dass es im Lauf der Zeit noch relativ häufig gelingt, verspätet eine Ausbildung aufzunehmen. So befindet sich nach drei Jahren mehr als die Hälfte der Absolventinnen und Absolventen im Dualen System. Dies ist vor dem Hintergrund der „Krisenjahre“ 2008/09 ein nicht zu erwartender Befund.

Bedeutsame Unterschiede in den Verbleiben ergeben sich allerdings nach Geschlecht, Migrationshintergrund und besuchtem Berufsfeld. Männliche Absolventen haben bessere Chancen als Frauen, eine Ausbildungs- oder Schulkarriere aufzunehmen. Frauen dagegen sind zwar in schulischen Verbleiben ebenfalls stark präsent. Allerdings finden sie sich auch übermäßig oft in Karrieren wieder, die auf eine sehr unsichere Zukunft hinweisen. Dies gilt ebenso für junge Migrant/Innen, die sich in ähnlichen Problemlagen wie junge Frauen befinden, allerdings noch häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen sind und noch seltener eine stabile duale Ausbildung aufnehmen können. Wesentlich vermittelt scheinen diese Unterschiede durch die besuchten Berufsfelder im BEJ, die deutlich durch spezifische Geschlechter- und Migrantenanteile geprägt sind. So ist nach Absolvieren eines kaufmännischen BEJ (das vor allem bei Migrant/Innen und Frauen beliebt ist) der Besuch einer Berufsfachschule sehr

wahrscheinlich. Allerdings sind kaufmännische Absolvent/Innen auch übermäßig häufig dauerhaft arbeitslos. Das BEJ Hauswirtschaft / Pflege (das vor allem von jungen Frauen besucht wird) erweist sich über die Kohorten als sehr problematisch in Bezug auf stabile und qualifizierende (Aus)Bildungsverläufe. Das gewerblich-technische BEJ (das von jungen Männern bevorzugt wird) dagegen scheint sehr hilfreich zu sein, um in einem qualifizierenden Status zu wechseln und kritische Ausbildungsverläufe zu vermeiden.

Zusammenfassend können hinsichtlich der Frage, ob die Rahmenbedingungen beruflicher Bildung Ungleichheit kompensieren oder verstärken, zumindest folgende Faktoren beschrieben werden (vgl. Granato / Münk / Weiß 2011, Schmidt 2011):

- schlechtere Schulabschlüsse und Abgangsnoten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund
- weniger ausbildungsplatzrelevantes soziales Kapital von Migranten, welches Zugänge zum Ausbildungsstellenmarkt eröffnen könnte
- schlechteres Anregungs- und Vorbildungspotenzial seitens der Eltern
- kaum Ausbildungsbetriebe mit „Migrationshintergrund“ in der Leitungsebene
- diskriminierende Selektionsprozesse durch Ausbildungsbetriebe aufgrund von Vorurteilen. Migranten müssen demnach über bessere Leistungsnachweise und Bildungspatente verfügen, um sich in den Bewerberketten gegen Jugendliche ohne Migrationshintergrund durchzusetzen
- Nichtanerkennung von aus dem familiären Aufwachsen und dem Leben in einer anderen Kultur resultierendem ethnischen Kapital, das sich z. B. in Zwei-(Mehr)sprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen niederschlagen kann

Auch wenn der Übergang in Ausbildung gelingt, sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund benachteiligt. Sie verbleiben in einem eingeschränkten Feld von Ausbildungsberufen, sind bei erfolgreich absolvierter Ausbildung häufiger arbeitslos und / oder verbleiben häufiger in unterwertiger Beschäftigung. Hier verstärken sich offensichtlich Effekte der Ungleichheit an der „Schwelle 2“ aus der anerkannten Berufsaus-

bildung in adäquate Beschäftigung. Zugespitzt formuliert: Während noch vor ca. 20 Jahren als Konsens in der Berufsbildung gelten konnte, dass die Förderung der Schwachen die Stärke des Dualen Systems sei, hat sich dies insbesondere für Personengruppen mit Migrationsgeschichte möglicherweise sogar in das Gegenteil verkehrt. So stellt Heike Solga (2009: 30) die zugespitzte These auf: Das duale System ist „nicht mehr in der Lage, Bildungsarmut abzubauen, sondern es ist an der Produktion von Bildungsarmut – stärker als früher – beteiligt.“

ANERKENNUNG VON DIFFERENZ UND DES MEHRWERTIGEN

In den letzten Jahren hat sich (auch) in der Erziehungswissenschaft mit dem Diversity-Ansatz eine pädagogische Leitfigur etabliert, die ausdrücklich die unterschiedlichen Bedürfnisse, Interessen und Lebenslagen der Adressat/Innen in den Mittelpunkt pädagogischer Prozesse stellt. Damit verbunden ist zum einen die Forderung nach Überwindung der bisherigen homogenisierenden und kompensatorischen Strategien im Umgang mit Differenz. Zum anderen wird die Anerkennung von Heterogenität als Normalfall eingefordert.

„Diversity“ steht ursprünglich für das emanzipatorische Konzept und die politische Strategie in der US-Bürgerrechtsbewegung zur Anerkennung von Vielfalt in der Herstellung sozialer Gerechtigkeit. Im Kontext der beruflichen Bildung steht dieser Ansatz dagegen für spezifische ökonomische bzw. personalwirtschaftliche Konzepte, nach denen die Vielfalt der Belegschaft als ökonomischer Vorteil verstanden wird. Gegenwärtig hat der Diversity-Ansatz besonders Konjunktur in den Debatten zur inklusiven Bildung, so wie sie im Programm der UNESCO „Bildung für alle“ gefordert wird. Demnach sollen alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam lernen und nicht mehr auf verschiedene Schulen, sogar Sonder- oder Förderschulen oder sonstige Bildungsangebote verteilt werden: Bedeutend ist, dass im Inklusionskonzept Menschen mit Behinderungen und Benachteiligungen nicht mehr als eine eigene „förderungsbedürftige“ abgegrenzte Gruppe betrachtet werden, um sie nicht mehr länger auszugrenzen und zu stigmatisieren.

Im Unterschied zu dem auch in der Berufspädagogik weit verbreiteten Begriff der Heterogenität, der mehr oder weniger wertneutral auf Verschiedenheit und Differenz verweist, steht „Diversity“ für Vielfalt und umfasst sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten und ist positiv konnotiert. Diversity Management nimmt die Vielfalt grundsätzlich als Normalität an, versucht die damit verbundenen Chancen zu nutzen und sich ergebende Konflikte professionell zu lösen. Geläufig ist der Begriff des Diversity Management insbesondere in (großen) Unternehmen (vgl. Kimmelman 2009).

Diese Überlegungen verweisen auf ein grundlegendes Dilemma, das mit der Rede von Diversität oder „Risikogruppen“ verbunden ist: Einerseits sollen die vielfältigen individuellen Interessen-, Bedürfnis- und Problemlagen zur sozialrechtlichen und pädagogischen Gewährleistung individualisierter Förderangebote anerkannt und berücksichtigt werden. Andererseits bestehen jedoch auch Gefahren der Stereotypisierung und damit Stigmatisierung des „Anders-seins“ z. B. durch Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit oder kultureller Eingebundenheit (vgl. Enggruber 2011).

Die Rede von „Risikogruppen“ ist in der Berufspädagogik gar nicht neu. Bereits 1995 schrieb Josef Rützel über „Randgruppen in der beruflichen Bildung“ und verwies dort ebenso wie hier auf die „Heterogenität“ (Rützel 1995: 112) der betroffenen Jugendlichen. Dabei klingen in seinen Ausführungen bereits Bezüge zu soziologischen Ansätzen sozialer Ungleichheit an, wenn er geschlechtsspezifische, regionale und soziale Differenzen in den Bildungsvoraussetzungen herausstellt. Ferner kritisierte er bereits: „Außerdem tragen alle Begriffe direkt oder indirekt zur negativen Etikettierung, Stigmatisierung, Ausgrenzung und zur Etablierung von Sondermaßnahmen bei. Dies kann dazu führen, dass auch jede helfend gemeinte Intervention etikettierende, stigmatisierende und ausgrenzende Wirkung haben kann.“ (Rützel 1995: 111)

Auch bei Fokussierung auf Personen mit eigener Migrationserfahrung bzw. -hintergrund sei auf diese doppelte Wirkung verwiesen. Migration selbst kann auf unterschiedlichen Ebenen ausdifferenziert werden: Zeitlich als vorübergehend temporär oder aber dauerhaft und räumlich

(intranational / international). Vor allem aber im Grad der Unfreiwilligkeit der Migrationsentscheidung und im Bezug auf Personen, Gruppen oder „Massen“ ist der Migrationsprozess erheblich ausdifferenziert und damit in der Regel vielfältiger, als es die Begrifflichkeit des Ziellandes („Immigration“) darstellt.

Unter der Bezeichnung der Multikulturellen Gesellschaft wurde vor gut 20 Jahren eine Debatte begonnen, deren Verdienst vor allem darin bestand, die gesellschaftliche Auseinandersetzung über die Folgen von (weltweiter) Migration und nationaler Migrationspolitik nicht zuletzt auch in der Pädagogik angestoßen zu haben. In der Bejahung der Vielfalt kultureller Lebensformen und Identitäten stand sie in einem positiv zu wertenden Kontrast zu bis dato vorherrschenden assimilativen Ansätzen. Bei all der zu konstatierenden naiven, teilweisen euphorischen Nutzung des Begriffes in den 1990er-Jahren hat er doch dazu geführt, Minderheiten in ihrer kulturellen Besonderheit als existent anzuerkennen, ohne dass diese gesellschaftliche Existenz durch assimilative Prozeduren rückgängig zu machen wäre. Die Anerkennung kultureller Differenz als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft ist als ein wichtiges Gut zu betrachten (vgl. Mecheril 2009: 181 ff.). Neuere Ansätze gehen unterdessen davon aus, dass die Bedeutung der Zugehörigkeit zu einer Herkunftskultur im Generationenverlauf weniger werden soll oder notwendigerweise weniger wird. Vielmehr wird die Möglichkeit zur gleichzeitigen Verbundenheit mit mehreren national-kulturellen Kontexten ausdrücklich betont. Durch verbesserte Transport-, vor allem aber Kommunikationsbedingungen können Biographien und Erwerbsverläufe dauerhaft mehrere nationale Räume umfassen.

Die Anerkennung der dadurch entstehenden Mehrwertigkeiten wird somit zu einer normativen Leitlinie pädagogischen Handelns. Innerhalb des Berufsbildungssystems fällt es bisher schwer, Ansprüche auf die Anerkennung von Kompetenzen zu realisieren, die jenseits der Konzepte der Ausbildungsreife und der beruflichen Handlungskompetenzen liegen. Bereits jetzt wird unter dem Stichwort „Brain Waste“ problematisiert, dass außerhalb des deutschen Bildungssystems erworbene Schulabschlüsse und berufliche Kompetenzen im Zuge einer Arbeits-

migration nach Deutschland nur unter restriktiven Voraussetzungen anerkannt werden. Sollte auf den prognostizierten Fachkräftemangel jedoch tatsächlich eine erneute Phase der Anwerbung – diesmal qualifizierter – Arbeitsmigranten folgen, so wird genau dies nötig sein (Schmidt 2011: 11).

|| PROF. DR. UWE FAßHAUER

Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd,
Institut für Bildung, Beruf und Technik

LITERATUR

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010: Nationaler Bildungsbericht 2010 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baethge, Martin / Laging, Jan u. a., 2010: Perspektiven von Ausbildung und Arbeit im demografischen Wandel. Mitteilungen aus dem SOFI 10(4): 1-5.
- Beicht, Ursula / Granato, Mona, 2010: Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus. BIBB-Report, Ausgabe 15/10 (Download unter <http://www.bibb.de/de/56246.htm>; 31.7.2012).
- Beicht, Ursula / Granato, Mona / Ulrich, Joachim-Gerd, 2011: Mindert Berufsausbildung die soziale Ungleichheit von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund?, in: Migration als Chance – Ein Beitrag der beruflichen Bildung, hrsg. von Mona Granato, Dieter Münk und Reinhold Weiß. Bonn (Schriftenreihe des Bundesinstituts für berufliche Bildung): 177-208.
- Boos-Nünning, Ursula, 2011: Blinde Flecken? Bedarf von Forschung und Praxis vor dem Spiegel der Migrationsforschung. in: Migration als Chance – Ein Beitrag der beruflichen Bildung, hrsg. von Mona Granato, Dieter Münk und Reinhold Weiß. Bonn (Schriftenreihe des Bundesinstituts für berufliche Bildung): 239-258.
- Boos-Nünning, Ursula / Granato, Mona, 2008: Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung, in: IMIS Beiträge, 34. Themenheft: Nachholende Integrationspolitik, hrsg. von Klaus J. Bade, Michael Bommes und Jochen Oltmer. Osnabrück: 57-89.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2011: Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Bonn.
- Diehl, Claudia / Friedrich, Michael / Hall, Anja, 2009: Jugendliche ausländischer Herkunft beim Übergang in die Berufsausbildung: Vom Wollen, Können und Dürfen. Zeitschrift für Soziologie, 38. Jg., H. 1: 48.
- Enggruber, Ruth, 2011: Versuch einer Typologie von „Risikogruppen“ im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. <http://www.bwpat.de/content/ht2011/ws15/> (31.12.2011).
- Euler, Dieter, 2010: Einfluss der demographischen Entwicklung auf das Übergangssystem und den Berufsausbildungsmarkt. www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-6D015A25-7DB7C1F3/bst/xcms_bst_dms_32527_32528_2.pdf (31.12.2011).
- Faßhauer, Uwe, 2010: Berufliche Orientierung von Jugendlichen im Berufseinstiegsjahr (BEJ) – zum Einfluss sozioökonomischer Bedingungen und des Migrationshintergrundes. Berufsbildung, H. 123: 39-41.
- Granato, Mona / Münk, Dieter / Weiß, Reinhold (Hrsg.), 2011: Migration als Chance – Ein Beitrag der beruflichen Bildung. Bonn (Schriftenreihe des Bundesinstituts für berufliche Bildung).
- Kimmelman, Nicole, 2009: Cultural Diversity als Herausforderung der beruflichen Bildung. Standards für die Aus- und Weiterbildung von pädagogischen Professionals als Bestandteil von Diversity Management. Diss. Univ. Erlangen. <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/>
- Liebig, Thomas / Widmaier, Sarah, 2009: Children of Immigrants in the Labour Markets of EU and OECD Countries: An Overview. OECD Social, Employment and Migration Working Papers no. 97, www.oecd.org/els/workingpapers (31.12.2011).
- Mecheril, Paul / Varela, Castro u.a., 2010: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Prognos AG, 2010: Arbeitslandschaft 2030 – Auswirkungen der Wirtschafts- und Finanzkrise. Basel.
- Rützel, Josef, 1995: Randgruppen in der beruflichen Bildung, in: Handbuch der Berufsbildung, hrsg. von Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier. Opladen: 109-120.
- Schmidt, Christian, 2011: Verstärkte Integrationschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund aufgrund des demografischen Wandels?. bwp@, Spezial 5, Hochschultage für berufliche Bildung, hrsg. von Thomas Bals und Heike Hinrichs. www.bwpat.de/content/ht2011/ws15/schmidt/ (31.12.2011).
- Solga, Heike, 2009: Wissensgesellschaft: Paradigmenwechsel in der beruflichen Bildung, in: Zukunft der Berufsausbildung, hrsg. von Winfried Heidemann und Michael Kuhnhenne (= Edition der Hans-Böckler-Stiftung 235). Düsseldorf: 21-37.
- Ulrich, Joachim Gerd, 2011: Übergangsvläufe aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA- / BIBB-Bewerberbefragung 2010. bwp@, Spezial 5, Hochschultage für berufliche Bildung, hrsg. von Thomas Bals und Heike Hinrichs. www.bwpat.de/content/ht2011/ws15/schmidt/ (31.12.2011).
- Wisotzki, Sarah, 2011: Das Übergangssystem als Chance? – Ausbildungswege von BEJ-Absolvent/Innen. Berufsbildung, H. 130: 39-41.

DOKUMENTATION UND ZENTRALE ERGEBNISSE



Blick ins Plenum

WORKSHOP 1

„Berufssprache Deutsch“ – Förderung im beruflichen Kontext

RUTH WESTPHAL ||

Moderation: **Thomas Hochleitner**

Für einen erfolgreichen Berufsabschluss und die Integration ins Erwerbsleben sind gute Kenntnisse der deutschen Sprache ein wichtiger Teil der beruflichen Handlungskompetenz. Die Kritik von Seiten der ausbildenden Unternehmen bezüglich einer „mangelnden Ausbildungsreife“ greift auch die mangelnde Sprachkompetenz immer wieder auf.

Eine entsprechende Sprachförderung – und dies gezielt im beruflichen Kontext – ist das Anliegen des Projektes „Berufssprache Deutsch“. Jugendliche können hierbei sowohl im Deutschunterricht als auch im fachlichen Unterricht ihre sprachlich-kommunikativen Kompetenzen ausbauen – abgestimmt auf ihren Beruf. Dies zielt auch auf eine Steigerung der Motivation insgesamt und auf eine generelle Förderung der Integration.

ZIELSETZUNG DER HANDREICHUNG

Im Arbeitskreis Berufssprache Deutsch am ISB München wurde hierzu in Zusammenarbeit mit der Universität Erlangen-Nürnberg und der Qualitätsagentur des ISB ein Konzept erarbeitet, das grundsätzlich drei Bereiche umfasst:

- Verfahren zur Feststellung von sprachlichem Förderbedarf
- Unterrichtskonzepte zur berufsspezifischen Sprachförderung bei Förderbedarf
- Zusammenstellung und Erprobung von Unterrichtsbeispielen im beruflichen Kontext

Die Förderung zielt auf alle Jugendlichen mit besonderem Sprachförderbedarf, also auch auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, mit Deutsch als Zweitsprache sowie allgemein auf Jugendliche mit niedrigem oder keinem Bildungsabschluss in Fachklassen der Berufsschule oder im BGJ und BVJ.

Die Ergebnisse werden im Frühjahr 2012 in einer Handreichung in Form eines Sammelordners für Berufsschulen vorgestellt. Er enthält neben Unterrichtsmaterialien auch das Konzept für ein Verfahren zur Ermittlung des Förderbedarfs. Darüber hinaus werden vielfältige Hintergrundinformationen und ein Überblick über die wissenschaftliche Diskussion zum Thema Sprachförderung gegeben. Zielsetzung der Handreichung ist es, möglichst viele Fach- und Deutschlehrkräfte für dieses Thema zu sensibilisieren und aufzuzeigen, wie integrierte Sprachförderung in der Praxis gestaltet werden kann.

KONZEPTION DER UNTERRICHTSMATERIALIEN

Die in der Handreichung vorgestellten Unterrichtsmaterialien zur Sprachförderung in der beruflichen Bildung orientieren sich an der aktuellen Diskussion über Möglichkeiten zur individuellen und integrativen Förderung und zeichnen sich durch folgende Themenbereiche aus:

- Förderung berufsspezifischer Sprachkompetenzen
- Förderung auf der Basis eines Einschätzungsverfahrens
- Handlungssituationen aus dem Fachlehrplan abgeleitet
- berufsrelevant und praxisnah
- Differenzierung der Materialien in drei Niveaustufen
- methodische Hinweise für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte – bezogen auf das Unterrichtsfach Deutsch
- Materialien einsetzbar im Fach- und Deutschunterricht

Die in der Handreichung vorgestellten exemplarischen Unterrichtsmaterialien beziehen sich auf ausgewählte Berufe der Jahrgangsstufe 10:

- Medizinische Fachangestellte
- Fachverkäufer/in im Lebensmittelhandwerk mit Schwerpunkt Bäckerei bzw. Fleischerei
- Hauswirtschaft und Ernährung (BFS)

EINSCHÄTZUNGSVERFAHREN

Die Grundlage für Fördermaßnahmen und pädagogische Weiterarbeit ist eine individuelle Sprachkompetenzfeststellung mit Hilfe eines Einschätzungsverfahrens ohne Benotung.

Damit soll einerseits der Lernstand möglichst frühzeitig, schnell und zielgerichtet festgestellt werden, um einen eventuellen Förderbedarf abschätzen zu können und zu einem späteren Zeitpunkt gegebenenfalls auch eine Entwicklungstendenz zu erfassen. Andererseits ist damit auch eine konkrete Rückmeldung an den Lernenden selber, um sich und seine Sprachleistungen einschätzen zu können und Lernfortschritte zu erkennen.

Das in der Handreichung vorgestellte flexible Einschätzungsverfahren basiert auf den „Ländergemeinsamen VERgleichsArbeiten“ VERA-8 für Realschulen. Im Fach Deutsch können mit VERA-8 grundsätzlich folgende Lern- bzw. Kompetenzbereiche abgeprüft werden: „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Die so erfassten Kompetenzen der Schüler orientieren sich an den Anforderungen der Bildungsstandards der KMK. Die Aufgabenteile aus VERA-8 RS können dabei je nach berufsfeldbezogenem Bedarf ausgewählt werden. Dieses Vorgehen ist aus den Anforderungen der beruflichen Praxis erwachsen, jedoch testtheoretisch nicht abgesichert.

ERGEBNISSE DES WORKSHOPS

Aus der Diskussion der Teilnehmer ergaben sich vielfältige Impulse zum Thema. Zum Beispiel wurde der interkulturelle Aspekt integrierter Sprachförderung angesprochen. So kann etwa die Miteinbeziehung der jeweiligen Muttersprache der Lerner in die Aufgabenstellungen zusätzlich motivierend und teamstärkend wirken. Es können auch kulturspezifische Besonderheiten mit einbezogen werden: im vorgestellten Unterrichtsentwurf aus dem Berufsfeld der Lebensmittelverkäufer/in mit Schwerpunkt Fleischerei z. B.

die Art der Schlachtung, Fleischzerteilung, verwendete Fleischarten, Begriffe für Fleischteile und ähnliches.

Die Diskussion zeigte auch den hohen Stellenwert und die Bedeutung einer angemessenen Qualifikation der Lehrkräfte. Dies gilt für alle Ebenen integrierter Sprachförderung und ihrer didaktischen Umsetzung im Unterricht an beruflichen Schulen, sei es in Bezug auf adäquate Aufgabenstellungen, gezielte und effektive Methodenwahl, die Unterrichtsmoderation oder den Umgang mit schriftlichen und mündlichen Fehlern der Lernenden.

Der Aspekt der Qualifizierung von Lehrkräften wird in einer zweiten Phase des Projektes verstärkt in den Fokus genommen werden. Dazu soll ein Angebot von Fortbildungen erarbeitet und konsequent der Dialog mit den Lehrenden gesucht werden.

AUSBLICK

Die vielfältigen Beispiele und Hintergrundinformationen in der Handreichung „Berufssprache Deutsch“ sollen die Leser zur Umsetzung der angebotenen Unterrichtskonzepte und zur Verwendung der Materialien motivieren. Hierbei gibt es die Möglichkeit der Rückmeldung der Praxiserfahrungen sowie eigener Umsetzungsideen zurückzumelden. Die daraus gewonnenen Erkenntnisse, Anregungen und Materialien sollen dann als Nachlieferungen zur Handreichung gestaltet und diese nach und nach weiterentwickelt werden. So profitiert letztlich ein ganzes Berufsfeld von den Erfahrungen aus der Praxis.

Das Projekt „Berufssprache Deutsch“ wird somit getragen von der Idee einer schul- und berufsfeldübergreifenden Kooperation von Lehrkräften und Schulen der beruflichen Bildung zur Stärkung einer zusätzlichen Sprachförderung von Jugendlichen jenseits des Deutschunterrichtes.

|| THOMAS HOCHLEITNER

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München

|| RUTH WESTPHAL

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München

WORKSHOP 2

Übergangsklassen

CLAUDIA BAIERL ||

Moderation: **Katrin Vogt**

Der Workshop „Übergangsklassen“ gliederte sich in zwei Teile, eine Input-Phase zu den Grundlagen der Sprachförderung für Migrantenkinder in Bayern allgemein und den Übergangsklassen im Besonderen und eine Praxis-Phase, in der die Teilnehmer mit der speziellen Situation in den Übergangsklassen unmittelbar konfrontiert wurden. Im folgenden Beitrag werden die wesentlichen Inhalte dargestellt.

MÖGLICHKEITEN DER SPRACHFÖRDERUNG IM BAYERISCHEN SCHULSYSTEM

In Bayern gibt es diverse Deutschfördermaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. Diese beginnen mit den sog. Vorkursen schon in der Vorschule. Dabei handelt es sich um jeweils zwei Förderstunden pro Woche, die von Fachkräften des Kindergartens in der zweiten Hälfte des vorletzten Kindergartenjahrs umgesetzt werden, und um drei zusätzliche Unterrichtsstunden pro Woche im letzten Kindergartenjahr, die von einer Grundschullehrkraft gehalten werden. Insgesamt ergibt dies 240 Förderstunden.

Mit Beginn der Primarstufe können sog. Deutschförderklassen eingerichtet werden. Hier werden je zur Hälfte Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Muttersprache haben oder wie ihre Muttersprache beherrschen, und Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und geringen oder keinen Deutschkenntnissen zusammengefasst. Diese Schülerinnen und Schüler werden gemeinsam unterrichtet, in den Kernfächern jedoch in der Regel getrennt gefördert. Anstelle des Faches Deutsch besuchen die Schüler mit

Migrationshintergrund den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Der übrige Unterricht findet in der Regelklasse statt. Eine weitere Möglichkeit besteht in der Einrichtung von Übergangsklassen. Laut § 35 VSO sind diese „für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache, die dem Unterricht in einer deutschsprachigen Klasse nicht zu folgen vermögen“ vorgesehen. Wenn weder die Möglichkeit von Deutschförderklassen noch von Übergangsklassen gegeben ist, dann können auch Deutschförderkurse (mit bis zu vier oder mehr Stunden pro Woche) eingerichtet werden. Diese sind vor allem auch im Anschluss an Übergangsklassen sinnvoll, um den Schülerinnen und Schülern die Eingliederung in die Regelklasse zu erleichtern.

DIE SITUATION IN EINER ÜBERGANGSKLASSE

Übergangsklassen gibt es in Grund- und Mittelschulen. Beschult werden hier Kinder, die ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland kommen (ggf. müssen sie zunächst alphabetisiert werden). Dabei halten sich Kriege, Putschversuche und Hungersnöte nicht an die bayerischen Schuljahresanfänge, so dass auch während des Schuljahres immer noch Schülerinnen und Schüler dazu stoßen (ggf. sind diese unbegleitet und traumatisiert). Deshalb ist die Schülerzahl in den Übergangsklassen gerade am Schuljahresanfang schwer abzuschätzen. Wegen der hohen sprachlichen, kulturellen und intellektuellen Heterogenität in den Klassen empfiehlt es sich aber, eine Klassengröße von 20 Schülerinnen und Schülern keinesfalls zu überschreiten.

ÜBERGANGSKLASSEN IN DER MITTELSCHULE

Die Schülerinnen und Schüler kommen im Mittelschulalter nach Deutschland. Sie müssen so schnell und so gut wie möglich Deutsch lernen, um in eine Regelklasse integriert werden zu können und / oder einen Schulabschluss zu erreichen. Hierbei teilen sich Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen und bildungsnahen Schichten sowie mit hervorragender und keiner Schulausbildung eine Klasse. Oft haben die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Alters zu wenig Zeit, einen Hauptschulabschluss oder Qualifizierenden Hauptschulabschluss zu erwerben. Der kanadische Pädagoge Jim Cummins spricht von bis zu 6 Jahren Lernzeit, die man benötigt, um eine Sprache auf dem Niveau einer Bildungssprache (CALP) zu beherrschen. Spezielle Probleme in den Übergangsklassen ergaben sich bisher hierbei vor allem darin, dass es bis heute keine lehrmittel-freien Unterrichtsmaterialien gibt und dass die Studentafel für die Übergangsklassen der Mittelschule keinen Englischunterricht vorsieht. Englischkenntnisse sind jedoch für den Erwerb eines mittleren oder noch höherwertigeren Schulabschlusses notwendig. Das größte Problem für die Schüler aber ist, in relativ kurzer Zeit so weit zu kommen, dass sie auch kompliziertere Texte verstehen und einfache Texte formulieren können, wie es auch im Qualifizierenden Hauptschulabschluss DaZ verlangt wird!

ZUR PRAXIS IN DEN ÜBERGANGSKLASSEN

Im zweiten Teil des Workshops konnten die Teilnehmer/Innen die spezielle Situation und die sprachliche Heterogenität in den Übergangsklassen konkret erleben. Hierzu wurden sie in einem Spiel „Das verrückte Reisebüro“ zunächst mit der für Schülerinnen und Schüler, die ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland kommen, typischen Sachlage konfrontiert. Die Workshopteilnehmer/Innen durften einen Flug zu einem Traumziel in ein Land ihrer Wahl buchen. Leider wurde der Flug in ein ganz anderes Land umgeleitet, dorthin, woher die meisten Migrantenkinder aus den Ü-Klassen der letzten Jahre stammten. Dort angekommen wurden die Workshopteilnehmer/Innen in einer für alle unverständlichen Kunstsprache begrüßt und um Selbstauskunft gebeten. So konnten die Anwesenden nachvollziehen, wie man sich fühlt, wenn man plötzlich nicht mehr kommunizieren kann.

Eine weitere Realität in Übergangsklassen ist die, dass sich dort häufig Schülerinnen und Schüler zusammenfinden, die unterschiedliche Muttersprachen sprechen. Dies führt zu einem zu Kommunikationsproblemen untereinander, erschwert aber für die Lehrkraft auch den Deutschunterricht. Befinden sich in einer Klasse überwiegend Kinder und Jugendliche eines gemeinsamen Herkunftslandes, so kann die Lehrkraft die grammatischen Strukturen der dort gesprochenen Sprache dem Deutschen gegenüberstellen, spezifische Fehlerquellen aufdecken und gezielt fördern. Bei der in den Übergangsklassen herrschenden sprachlichen Vielfalt ist dieses Vorgehen schwieriger. Die Workshopteilnehmer/Innen hatten Gelegenheit, eine solche morphologische Kontrastanalyse (Rein, 1983) diverser Sprachen vorzunehmen. Dabei sollten sie einfache Sätze wie beispielsweise „Das Haus ist groß“ oder „Ich habe gemalt“ sowie Grußformeln in verschiedenen Sprachen nach diversen Fragestellungen untersuchen:

- Genusopposition: Gibt es einen oder mehrere Artikel vor den Nomen? Sind die Nomen in den Endungen unterschiedlich? Lässt dies auf zwei oder mehr Geschlechter schließen?
- Verbkonjugation: Gibt es bei der Konjugation ein Personalpronomen vor dem Verb? Sind die Endungen der Verben flektiert? Wie viele unterschiedliche Endungen kann man erkennen? Bei welchen Personen sind sie eventuell gleich?
- Tempusbildung: Gibt es einen Unterschied zwischen Imperfekt und Perfekt? Wird das Perfekt mit einem Modalverb gebildet?
- Adjektive: Kann man erkennen, ob sich die Adjektive in den Endungen an das Nomen angleichen? Kann man erkennen, ob sich die Adjektive auch an die einzelnen Fälle angleichen?
- Gibt es sprachliche Universalien wie beispielsweise „Mama“ oder „Papa“? Gibt es hier besondere Auffälligkeiten?

Letztlich sollten sich die Workshopteilnehmer/Innen nach der Analyse die Frage stellen, um welche Sprache es sich jeweils handeln könnte und wie im Unterricht auf Schülerinnen und Schüler mit genau dieser Muttersprache eingegangen werden könnte. Es zeigte sich, dass bei unterschiedlichen Sprachen ganz spezifische grammatische Strukturen aufzufinden sind, die

letztlich ein hohes Maß an Wissen und eine verstärkte Bereitschaft zur individuellen Förderung auf Seiten der Lehrkraft voraussetzt.

AUSBLICK

Übergangsklassen leisten einen wichtigen Beitrag zur Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund in die bayerische Schullandschaft und Gesellschaft. Dennoch ist über sie wenig bekannt. Der Workshop hatte das Ziel dazu beizutragen, für die Situation der Schülerinnen und Schüler einerseits, aber auch für die Lage der Lehrkräfte in solchen Klassen andererseits zu sensibilisieren. Neben dem Erwerb der deutschen Sprache stehen die Jugendlichen vor der Herausforderung, möglichst einen Schulabschluss zu erreichen und sich in einem Land mit anderer Kultur zu integrieren. Hierbei leisten die Lehrkräfte einen hohen Beitrag, indem sie neben der deutschen Sprache schulische und interkulturelle Fähigkeiten vermitteln und Vergangenheiten aufzuarbeiten helfen.

|| CLAUDIA BAIERL

Lehrerin an der Clermont-Ferrand-Schule,
Regensburg

|| DR. KATRIN VOGT

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München

LITERATUR

Rein, Kurt, 1983: Einführung in kontrastive Linguistik.
Darmstadt.

WORKSHOP 3

Projekt „WERTvoll MITEinander“

MICHAELA HILLMEIER / WALTRAUD LUCIC ||

Moderation: **Saskia Hofmeister**

ZUSAMMENFASSUNG

Werte sind eine unverzichtbare Grundlage und Orientierungshilfe für ein friedliches, humanes und erfolgreiches Zusammenleben der Menschen. Sie sind das Fundament einer Gesellschaft. Die Werteorientierung vor allem der jungen Menschen wahrzunehmen, zu stärken und zu fördern, ist das Anliegen des „Wertebündnis Bayern. Gemeinsam stark für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene“, zu dem sich zahlreiche bayerische Organisationen auf Einladung des Bayerischen Ministerpräsidenten Horst Seehofer am 1. März 2010 in München zusammengeschlossen haben. Das Wertebündnis Bayern ist ein Erfolgsmodell. 81 Partner aus allen gesellschaftlichen Bereichen gehören diesem Bündnis bereits an.

Um für junge Menschen Erfahrungs- und Handlungsräume zu eröffnen, in denen sie Werte für sich erleben und wertorientiertes Verhalten einüben können, sind von den Wertebündnispartnern bislang sechs Projekte angestoßen worden.

„WERTvoll MITEinander – Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben“ ist eines dieser Projekte. WERTvoll MITEinander will Schulen in enger Zusammenarbeit mit den Partnern vor Ort (Kommunen, soziale Dienste, Vereine, Unternehmen, andere Schulen) im individuellen Prozess unterstützen, eine langfristige, stabile Verankerung von interkultureller Bildung und Wertebildung sowie die Förderung von interkultureller Kompetenz zu gewährleisten.

Das Projekt versteht interkulturelle Bildung als einen integrativen Ansatz. Methoden der reflexiven interkulturellen Bildung werden hier mit

Konzepten der Demokratie- und Toleranzerziehung verbunden und Diskriminierungserfahrungen als zentraler Aspekt mit einbezogen.

Initiiert vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. und vom VIA Bayern – Verband für Interkulturelle Arbeit e.V. getragen, arbeiten inzwischen 15 Organisationen aktiv in diesem Projekt mit.

KOMMUNIKATION IST ALLES!

Ein gelingendes kulturelles Miteinander basiert wesentlich auch auf gelingender zwischenmenschlicher Kommunikation. Wie wichtig diese Form der sozialen Interaktion gerade für kulturelle Verständigungsprozesse bleibt, machen die Leiterinnen des Projekts „WERTvoll MITEinander“, Michaela Hillmeier (VIA Bayern – Verband für Interkulturelle Arbeit e.V.) und Waltraud Lučić (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V.) sowie die Moderatorin des Workshops, Saskia Hofmeister (Bayerische Staatskanzlei), schon zu Beginn des Workshops erlebbar: In einem kurzen Rollenspiel sprechen sie verschiedene Sprachen, reden zunächst aneinander vorbei, verstehen einander im Wortsinne nicht. Langsam beginnt eine Annäherung, ein Verständigungswille, ein Aufeinander zugehen, das auch die non-verbale Kommunikation mitberücksichtigt. Schnell wird den 27 Teilnehmer-innen und Teilnehmern des Workshops deutlich: Interkulturelles Arbeiten, ein gelingendes Miteinander verlangt von jedem vor allem die Bereitschaft zur Verständigung, zur umfassenden Kommunikation – sei sie verbal oder non-verbal.

LERNE DICH KENNEN – EIN GUTER ANFANG FÜR EIN GELINGENDES MITEINANDER

Unter dem Aspekt des Kommunikativen steht auch die erste Warm-up-Runde des Workshops. Die Projektleiterinnen haben dazu für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer Abbildungen mit verschiedenen Motiven vorbereitet: Auf manchen Bildern sind Landschaften zu sehen, andere zeigen Alltagsgegenstände etc. Die Projektleiterinnen bitten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, sich ein Bild ihrer Wahl auszusuchen und dazu frei zu assoziieren. Eine Dame greift zu einem Bild mit roten Schuhen, bekennt sich zu ihrem Schuhfaible. Jeder gibt so etwas Persönliches preis. Die erste Fremdheit ist damit schon überwunden. Ganz nebenbei, so scheint es, hat man sich näher kennengelernt, weiß etwas mehr über einander, das über den Namen und die Profession hinausgeht.

WERTVOLL MITEINANDER – EIN PROJEKT IM RAHMEN DES WERTEBÜNDNISSES BAYERN

Saskia Hofmeister erläutert im Anschluss kurz den Entstehungshintergrund des Projekts. „Wie können wir in Zeiten von Finanz- und Eurokrise, von globaler Orientierungslosigkeit jungen Menschen noch vermitteln, dass nicht nur der „Mehrwert“ eines Menschen zählt?“ Fragen wie diese bewegen heute viele Menschen. Wissen wir doch, dass unsere Freiheit, unsere Demokratie und unser Wohlstand darauf beruhen, wie tragfähig das Wertefundament unserer Gesellschaft ist. Für das im Jahr 2010 vom Bayerischen Ministerpräsidenten Horst Seehofer initiierte „Wertebündnis Bayern. Gemeinsam stark für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene“ lautet die erfolgversprechende Antwort: Werte leben und erleben, statt über Werte dozieren! Frei nach dem Motto „Werte machen Kinder stark. Und gemeinsam sind wir stärker!“ haben sich bislang 81 starke Partner aus allen gesellschaftlichen Bereichen in diesem Erfolgsmodell zusammengefunden. Alle diese Organisationen arbeiten bereits seit Jahren unabhängig voneinander an einer wertvollen Gesellschaft. Das Wertebündnis Bayern bringt sie zusammen, damit Vorhandenes besser genutzt und Neues in der Vernetzung miteinander entstehen kann.

Weil gerade Kindern und Jugendlichen auf eine moderne Art und Weise die Chance gegeben werden soll, sich selbst und die Bedeutung von

Werten für ihr Leben zu entdecken, haben Wertebündnispartner bislang sechs Projekte angestoßen. „WERTvoll MITEinander – Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben“ ist eines dieser Projekte. Initiiert vom Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. und vom VIA Bayern – Verband für Interkulturelle Arbeit e.V. getragen, arbeiten inzwischen 15 Organisationen aktiv in diesem Projekt mit.

WARM-UP-RUNDE II ODER „WAS VERSTEHEN SIE UNTER INTERKULTURELLER BILDUNG“?

Um die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit den Zielsetzungen und Inhalten des Projekts vertraut zu machen, schaffen die Projektleiterinnen Frau Hillmeier und Frau Lučić eine Atmosphäre des persönlichen vis-à-vis: Jede Person bekommt eine Karte mit einer Frage ausgehändigt, die einer anderen Person gestellt werden soll. In kürzester Zeit haben sich durch dieses kommunikative Training fast alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer miteinander unterhalten und über die Zielsetzung des Projekts „Schulentwicklung und interkulturelle Bildung“ ausgetauscht.

WERTVOLL MITEINANDER – WAS WIR UNTER INTERKULTURELLER BILDUNG VERSTEHEN ...

Dieser interaktiven Phase folgt ein Power-Point-gestützter Vortrag der Projektleiterinnen über Zielsetzungen und Inhalte des Projekts. WERTvoll MITEinander will Schulen in enger Zusammenarbeit mit den Partnern vor Ort (Kommunen, soziale Dienste, Vereine, Unternehmen, andere Schulen etc.) im individuellen Prozess unterstützen, eine langfristige, stabile Verankerung von interkultureller Bildung und Wertebildung sowie die Förderung von interkultureller Kompetenz zu gewährleisten.

Insbesondere versteht das Projekt interkulturelle Bildung als einen integrativen Ansatz. Methoden der reflexiven interkulturellen Bildung werden hier mit Konzepten der Demokratie- und Toleranzerziehung verbunden und Diskriminierungserfahrungen als zentraler Aspekt mit einbezogen.

WERTvoll MITEinander erreicht dies durch:

- die Einrichtung von festen Teams an den Schulen (bestehend aus Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, Eltern, pädagogischen Fachkräften, Hausmeisterinnen und Haus-

meistern, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Sekretariat, Direktorinnen und Direktoren), die den Schulentwicklungsprozess vorantreiben

- externe Beratungsteams (Coaches und Lehrkräfte), die das Schulteam in ihrem individuellen Prozess der Schulentwicklung unterstützen
- individuelle Bedarfsanalyse und gemeinsame Entwicklung eines Konzepts (Vernetzung, Akquise von Fördermitteln, Weiterbildungsangebote) zur Schulentwicklung
- Weiterbildung(en) von Lehrkräften und Aufbau eines Multiplikatoren-Pools von interkulturellen Beraterinnen und Beratern
- Informationen zu Angeboten der Wertebündnispartner im Bereich der interkulturellen Bildung (Elternbildung, interkulturelle Schulprojekte) und Entwicklung eines Leitfadens zur Adaption, der nach Projektende an weiteren Lernorten für Integration, interkulturelle Kompetenz und Wertebildung in Bayern eingesetzt werden kann.

Vor allem der gemeinschaftliche Lösungsansatz im Projekt WERTvoll MITeinander dient der Stärkung der interkulturellen Kompetenz. Das ist ein wichtiger Schritt zu gelingender Integration in unserem Land und zu einer konstruktiven Zusammenarbeit mit Eltern.

STÄRKER BÜNDELN, MEHR INFORMIEREN – DAS ERGEBNIS DER DISKUSSIONSRUNDE

Nach dem Vortrag sind die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aufgerufen, von eigenen Projekten bzw. eigenen Erfahrungen mit interkultureller Bildung zu berichten. Übereinstimmend stellen die Diskutanten fest, Projekte zur interkulturellen Bildung und zur Integration gebe es bereits viele in Bayern. Was fehle, so die einhellige Meinung des Plenums, sei eine Bündelung der Projekte, damit ein schneller Zugriff und eine Übersicht gewährleistet sei. Plattformen, wie sie etwa der Bayerische Schulsever biete, seien dabei ebenso hilfreich wie das Angebot, das im Rahmen des Projekts WERTvoll MITeinander entstehen werde. Die große Frage beim Thema interkulturelle Bildung und Integration laute: Wie können Informationen landesweit und auch schulintern besser vernetzt werden?

KOMMUNIKATIVE COACHES, CHECKLISTE UND PRAXISORIENTIERTES MANUAL – WÜNSCHE AN DAS PROJEKT WERTVOLL MITEINANDER

Schreiben, lesen, diskutieren, voten – die Methode des World-Café ist allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Workshops wohl vertraut. An vier Tischen setzen sich je 5 bis 6 Gesprächspartner (eine Person moderiert) mit zwei vorbereiteten Fragen auseinander:

- „Wie soll ein Leitfaden aussehen, damit Sie einen ähnlichen Prozess an Ihrer Schule umsetzen können?“
- „Welche Erwartungen haben Sie an die Lehrercoaches?“

Was das World-Café ans Licht bringt, ist der Wunsch nach dem Praktikablen, Modellhaften und Übertragbaren. So wünschen sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer vor allem praxisorientierte Handreichungen, die gedruckt, als Datei und auch online zu Verfügung stehen, die kurz und übersichtlich informieren. Theoretische Abhandlungen sind nicht erwünscht. Als hilfreich für einen Leitfaden werden zudem Checklisten empfunden, anhand derer Schulen Bedarfsanalysen einfach und schnell durchführen können. Motivieren soll das Manual – das ist für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer am wichtigsten.

Lehrercoaches sollten deshalb neben ihrer fachlichen Kompetenz auch „Entertainer-Qualitäten“ mitbringen. Kommunikative Kompetenzen, die Fähigkeit zu Motivation und Schülernähe werden beim Lehrercoach ebenso hoch angesiedelt wie interkulturelles Wissen und Methodenkompetenz.

Kommunikation und Vernetzung sind die beste Basis für interkulturelle Bildung – so lautet die eindeutige Botschaft dieses zweistündigen Workshops.

|| MICHAELA HILLMEIER

VIA Bayern –
Verband für Interkulturelle Arbeit e.V., München

|| SASKIA HOFMEISTER

Bayerische Staatskanzlei, München

|| WALTRAUD LUCIC

Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. (BLLV), München

WORKSHOP 4

Erfahrungen aus der Arbeit von Ausbildungsakquisiteuren für Migranten

DURAN DOLU / ANJA ROSTALSKI / ELIZAVETA SCHWINDL ||

Moderation: **Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann**

EINFÜHRENDE GEDANKEN

Einer der wichtigsten Faktoren für das Gelingen der Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist eine erfolgreich abgeschlossene berufliche Ausbildung. Die deutsche Bildungspolitik setzt sich damit bereits seit den 90er-Jahren ernsthaft und intensiv auseinander. Inzwischen liegt eine Reihe von vielfältigen Initiativen vor, die darauf ausgerichtet sind, Lösungsansätze zu der damit verbundenen Problematik zu entwickeln und sie in die Praxis umzusetzen. In öffentlichen Diskussionen und aktuellen Zeitschriftenartikeln wird jedoch immer wieder debattiert, dass es trotz vielfältiger und intensiver Bemühungen noch nicht ganz gelungen ist, allen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund dieselben Chancen zur Teilhabe am Bildungssystem anzubieten. Dies spiegelt sich unter anderem auch in der Bildungsbeteiligung und dem Schulerfolg von Migrantinnen und Migranten wieder. Schulstatistiken zeigen, dass die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte immer noch eine Mittelschule besucht und bei den Abiturienten die Zahl der Migrantenschüler weiterhin gering ist (vgl. Bildungsbericht Bayern 2009). Vergleicht man den Anteil Jugendlicher ohne und den mit Migrationshintergrund bezüglich ihrer Teilhabe an Ausbildungsplätzen, so sind letztere unterrepräsentiert. Fast 24 % von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die die Berufsschule besuchen, haben keinen Ausbildungsvertrag, während dies nur bei 6 % der deutschen Berufsschüler der Fall ist. Wie in einer Studie festgestellt wurde, absolvieren Jugendliche mit Migrations-

hintergrund Ausbildungen, die häufig mit Berufen mit geringeren Verdienst- und Karrieremöglichkeiten verbunden sind (vgl. INBAS 2006).

Dieser schwierigen bildungspolitischen Lage versucht man seit Jahrzehnten entgegenzuwirken. Man will mit Recht das Potenzial junger Menschen nicht ungenutzt lassen. Die Bemühungen richten sich unter anderem auch auf die Schnittstelle des Übergangs von der Schule in die Ausbildung und ins Berufsleben. Hier benötigen im Prinzip alle Schüler, verstärkt jedoch die mit Migrationshintergrund, besondere Unterstützung und fachkundige Beratung. In diesen Rahmen bewegen sich auch die Initiativen zur Ausbildungsakquisition, die in diesem Workshop dargestellt werden.

ALLGEMEINE INFORMATIONEN ÜBER AUSBILDUNGS AKQUISITION

Das zentrale Ziel der Ausbildungsakquisition ist die Beratung und Unterstützung von jungen Menschen insbesondere mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Darüber hinaus soll die Maßnahme durch die Akquisition von Ausbildungsplätzen zur Verbesserung der Ausbildungsstellensituation beitragen.

Das Projekt „Beschäftigung eines Ausbildungs(platz)akquisiteurs“ wird überwiegend (90 %) aus Mitteln des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen in Verbindung mit dem Bayerischen Arbeitsmarktfonds und zu einem geringen Teil (10 %) durch einen Eigenbeitrag des jeweiligen Trägers finanziert.

Zurzeit sind acht Ausbildungsakquisiteure und sechzehn Ausbildungsplatzakquisiteure in Bayern tätig (Stand September 2011).

Arbeitsschwerpunkte von Ausbildungsakquisiteuren sind:

- die Sensibilisierung von Jugendlichen nach der allgemeinbildenden Schule für Ausbildung und Berufsorientierung, die Beratung und Begleitung auf dem Weg in die Ausbildung, Hilfen für Lehrstellenabbrecher
- die niedrigschwellige Ansprache von Eltern, insbesondere von Eltern mit Migrationshintergrund. Im persönlichen Kontakt mit Eltern und Multiplikatoren der jeweiligen Ethnie wird über Wege in die berufliche Ausbildung informiert und die Unterstützung der Jugendlichen bei der Ausbildungsplatzsuche durch die Eltern vorbereitet
- die Netzwerk- und Öffentlichkeitsarbeit
- die Organisation und Durchführung von Ausbildungsplatz- und Nachvermittlungsbörsen
- die Akquisition von Ausbildungsstellen und EQ-Stellen speziell für Jugendliche mit Migrationshintergrund

Im Unterschied zu Ausbildungsakquisiteuren konzentrieren Ausbildungsplatzakquisiteure ihre Arbeit mehr auf die Akquisition von zusätzlichen Ausbildungsplätzen. Dabei werden Betriebe gezielt angesprochen, die bereits ausbilden, und es wird die Einrichtung zusätzlicher Ausbildungsmöglichkeiten angeregt. Darüber hinaus werden auch Unternehmen angesprochen, die aktuell nicht ausbilden bzw. in der Vergangenheit noch nicht ausgebildet haben, aber auch solche, die derzeit nicht mehr ausbilden.

VORSTELLUNG DER PRAKTISCHEN ARBEIT VON DREI AUSBILDUNGS AKQUISITEUREN

Anja Rostalski

Zur Person: Anja Rostalski ist Diplom-Sozialpädagogin und hat vor ihrer Tätigkeit als Ausbildungsakquisiteurin elf Jahre als Sozialpädagogin mit dem Schwerpunkt Offene Kinder- und Jugendarbeit gearbeitet.

Die Koordinierungsstelle SCHLAU (SCHule – Lernerfolg – AUsbildung) ist eine Einrichtung der Stadt Nürnberg und wird gefördert durch die Arbeitsagentur Nürnberg. SCHLAU bietet Berufsorientierung, Bewerbungstraining und Unterstützung im Bewerbungsverfahren für Mittelschüle-

rinnen und Mittelschüler ab Jahrgangsstufe acht bis drei Monate nach dem Abgang aus der Schule an. Das Angebot wird flächendeckend an allen Nürnberger Mittelschulen gemacht.

Zusätzlich zu diesem Angebot für den Anschluss unmittelbar an die allgemeinbildende Schule konnte im August 2010 durch die Unterstützung des Bayerischen Ministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen die Stelle einer Ausbildungsakquisiteurin eingerichtet werden. Frau Rostalski hält Verbindung zu den beruflichen Schulen und berät und betreut Jugendliche, die nach der allgemeinbildenden Schule in eine Klasse für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag (JoA) oder ein Berufsvorbereitungsjahr aufgenommen wurden. Ein besonderes Augenmerk gilt dabei der Förderung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Schuljahr 2010/2011 hatten von 66 Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Maßnahme 41 (= 62 %) einen Migrationshintergrund; sie stammten aus 16 verschiedenen Nationen.

Bei den betreuten Jugendlichen handelt es sich in der Regel um Schülerinnen und Schüler mit multiplem Unterstützungsbedarf, die deshalb auch einen besonders hohen Betreuungsaufwand in Anspruch nehmen. Ihnen wird angeboten:

- eine engmaschige und individuelle Begleitung, die die jungen Menschen zum aktiven Handeln anhält
- eine vertiefte Berufsorientierung
- die Entwicklung eines Berufswegeplans
- angeleitete Ausbildungsplatzrecherche
- Motivierung und Stärkung im Bewerbungsprozess
- Erstellen von Bewerbungsunterlagen
- Unterstützung bei elektronischen Bewerbungen
- Vorbereitung auf Vorstellungsgespräche und Einstellungstests

Während der Begleitung findet durch einen „informellen Lehrplan“ die Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen und die Stärkung von Fähigkeiten im lebenspraktischen und sozialen Bereich statt. Diese nonformalen Anteile des Unterstützungsangebots tragen ganz wesentlich zur Erlangung der Ausbildungsreife dieser Jugendlichen bei.

An zweiter Stelle ist die Kooperation mit Eltern zu nennen. Der Elternzusammenarbeit liegt ein offenes Konzept zu Grunde, sämtliche Kommu-

nikationsebenen stehen den Eltern zur Verfügung (Teilnahme an der Beratung, Telefon, Informationsveranstaltungen). SCHLAU ist es wichtig, dass Eltern in den Beratungsprozess mit einbezogen werden und ihre Kinder auf dem Weg in die Ausbildung unterstützen.

Ein dritter Aspekt ist die Zusammenarbeit mit Lehrkräften und der Jugendsozialarbeit im Übergangssystem. Sie werden aufgefordert, Schülerinnen und Schüler zu melden, die als nahezu ausbildungsreif eingeschätzt werden, für eine erfolgreiche Bewerbung aber zusätzlicher Unterstützung bedürfen. Mindestens ebenso wichtig ist das Zusammenwirken mit der Jugendsozialarbeit an Berufsschulen, das ein weiteres Bindeglied zu den Schülerinnen und Schüler darstellt und in den Gesamtprozess einbezogen wird.

Als viertes Arbeitsfeld ist die Kontaktpflege zu den weiteren relevanten Institutionen zu nennen, dies sind Agentur für Arbeit, die Handwerkskammer für Mittelfranken (HWK), die Industrie- und Handelskammer in Mittelfranken (IHK) sowie das Nürnberger Jobcenter.

Ein fünftes Arbeitsfeld ist die Vernetzung mit den Ausbildungsbetrieben. SCHLAU verfügt über ein Netz von rund 70 Partnerunternehmen, die Probevorstellungsgespräche, thematische Workshops und vertiefte Betriebsführungen durchführen. Die Ausbildungsakquisiteurin nutzt die umfangreichen SCHLAU-Kontakte zu verschiedenen Innungen, zum Ausbildungsring Ausländischer Unternehmer e.V. sowie zu Multiplikatoren und Migrantenselbstorganisationen. Sie hat in diesem Zusammenhang auch Zugang zur SCHLAU-Datenbank, die diese Nürnberger Ausbildungsbetriebe enthält.

Elizaveta Schwindl

Zur Person: Elizaveta Schwindl lebt seit fast drei Jahren in Deutschland und stammt aus Russland. Sie studierte in ihrer Heimat Pädagogik und war dort als Englischlehrerin und als Dozentin in der Lehrerfortbildung tätig. In Deutschland absolvierte sie eine Weiterbildung für Akademikerinnen aus dem Ausland und ein Praktikum beim Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Der Ausbildungsring Ausländischer Unternehmer e.V. (AAU e.V.) wurde 1999 von rund 20 Unternehmerinnen und Unternehmern mit Migrationshintergrund durch die Unterstützung der IHK

Nürnberg, der Arbeitsagentur Nürnberg und des damaligen Ausländerbeirates Nürnberg gegründet. Zentrales Ziel war ursprünglich die Unterstützung von Unternehmerinnen und Unternehmern mit Migrationshintergrund bei der Schaffung von Ausbildungsplätzen. Der AAU e.V. führt in regelmäßigen Abständen diverse Projekte durch, die Schüler, Auszubildende, Eltern und Unternehmen einbinden. Beim Teilprojekt Ausbildungsring Aktiver Unternehmer beschäftigt sich der AAU e.V. mit der Verbundausbildung und bildet vor allem in kaufmännischen Berufen aus. Das Verbundausbildungsmodell mit den drei Komponenten Ausbildungsbetrieb, Ausbildungsstätte und Leitbetrieb ermöglicht es kleinen und mittleren Unternehmen, Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Zurzeit absolvieren 206 Auszubildende ihre Ausbildung bei 130 Ausbildungsstätten, die im Verbund mit dem AAU tätig sind. Ungefähr 80 % der Jugendlichen und Unternehmen haben einen Migrationshintergrund.

Elizaveta Schwindl ist als Ausbildungsakquisiteurin beim Teilprojekt Ausbildungsgenerator Mittelfranken beschäftigt. AGM will in Kooperation durch aktive Maßnahmengestaltung zur Verbesserung der Ausbildungssituation von Jugendlichen innerhalb Mittelfrankens beitragen. Die Kooperationspartner sind Institutionen, die im Feld der Ausbildung tätig sind, wie z. B. die Arbeitsagentur, Kammern, Schulen, Stadt Nürnberg (Koordinierungsstelle SCHLAU). Auch arbeitet das AGM-Team sehr eng mit Elternvereinen, Kulturvereinen und Migrantenselbstorganisationen zusammen. Insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund wird das bayerische Schul- und Ausbildungssystem erschlossen, wodurch die Anteilnahme am Leben und dem Bildungsweg der Jugendlichen verstärkt wird. Die Möglichkeiten der Unterstützung werden durch das AGM-Team und die beratenden Institutionen erläutert und vermittelt. Die Förderung der Beteiligung von Familienangehörigen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Bildungssystem und am Berufswahl- und Ausbildungsplatzfindungsprozess durch Maßnahmen im außerschulischen Bereich wie Informationsveranstaltungen und persönliche Beratungen in verschiedenen Sprachen hilft Eltern, bei vielen Entscheidungen ihren Kindern zur Seite stehen zu können. Dieses Wissen führt zur Selbstständigkeit der Eltern.

Darüber hinaus werden in Zusammenarbeit mit kleinen und mittleren Unternehmen Ausbildungsplätze verstärkt in neuen oder weniger bekannten Berufsbildern (z. B. Fachkraft in Lebensmitteltechnik) generiert. Die Unternehmen werden bei der Ausbildungsplatzbesetzung und der Vertragsgestaltung unterstützt, damit diese im Verbund mit dem AAU e.V. jungen Menschen eine Berufsausbildung anbieten können und so ihren zukünftigen Bedarf an qualifizierten Fachkräften decken.

Duran Dolu

Zur Person: Duran Dolu ist türkischer Herkunft und lebt seit über 30 Jahren in München. Er studierte Politische Wissenschaften an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Seit September 2009 ist Duran Dolu als Ausbildungsakquisiteur tätig. Im Rahmen dieser Tätigkeit kümmert er sich für die Handwerkskammer München um Bewerber mit Migrationshintergrund.

Zentrale Anliegen seiner Arbeit sind unter anderem, Informationen zwischen Betrieben und Jugendlichen zu vermitteln und Hindernisse aus dem Weg zu räumen. Somit fördert er die Berufsorientierung der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund und macht sie auf die Möglichkeit einer Handwerksausbildung aufmerksam.

Er arbeitet mit Jugendlichen und auch mit deren Eltern bzw. Familien zusammen. Eltern und Schüler macht er auf das Thema Beruf und Ausbildung aufmerksam. Dabei spricht er wichtige Themen wie die Wandlung der Arbeitswelt oder die Frage der Übernahme von Verantwortung für das eigene Leben an. Gleichzeitig will er auch das Vertrauen der türkischen Eltern gewinnen. Seiner Meinung nach ist ihre Autorität unabdingbar, wenn man in der türkischen Lebenswelt etwas erreichen will. Deshalb bewegt er sich sehr häufig in diversen Milieus türkischer Herkunft. In diesem Sinne hält er Vorträge in Regionalvereinen, vor religiösen oder weltanschaulichen Gruppierungen und berät sie. Ziel dieser Aktivitäten ist es, sich unter den Eltern mit türkischer Herkunft deren Akzeptanz als Experte zu gewinnen (vgl. Muck, 2010).

ZUSAMMENFASSUNG

Um Jugendliche eine gute Zukunft zu geben ist die Teilhabe an Bildung und Beruf eine der wichtigsten Voraussetzungen.

Im Idealfall arbeiten alle Interessengruppen (Betrieb, Schule, Schüler, Familie) zusammen, oftmals aber stoßen sie an ihre Grenzen. Der Schüler stellt hier das schwächste Glied dar.

Es ist die Aufgabe der Ausbildungsakquisiteure, dem Schüler Unterstützung anzubieten. Ziel ist es, dass alle Gruppen, die die Entwicklung des Schülers prägen, an einem Strang ziehen. Ausbildungsakquisiteure haben zu allen Interessengruppen Kontakt und sind Experten im Übergangmanagement.

DISKUSSIONSRUNDE

Themen: Offene Fragen der Teilnehmer, Erfahrungsaustausch und Diskussion über die Chancen der Kooperation zwischen Lehrkräften / Schule und Ausbildungsakquisiteure.

|| DURAN DOLU

Handwerkskammer für München und Oberbayern, Abteilung Berufliche Bildung, München

|| ANJA ROSTALSKI

Koordinierungsstelle SCHLAU / Stadt Nürnberg

|| ELIZAVETA SCHWINDL

Ausbildungsring Ausländischer Unternehmer e.V. (AAU e.V.), Nürnberg

|| DR. VASSILIA TRIARCHI-HERRMANN

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München

LITERATUR

Institut für berufliche Bildung, Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik (INBAS), 2006: Jugendliche mit Migrationshintergrund im Übergang Schule-Beruf, Berichte und Materialien, Bd. 15. Offenbach a. M.

Muck, Frank, 2010: Deutsche Handwerkszeitung, 28.6.2010. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, 2009: Bildungsbericht Bayern 2009. München.

WORKSHOP 5

Milieuspezifische Ansätze in der Migrationsarbeit

CHRISTIANE NISCHLER ||

Moderation: **Barbara Klöver**

HINTERGRUND

Menschen mit Migrationshintergrund lassen nicht nur die Gesellschaft immer vielfältiger werden. Vielmehr sind auch Personen mit einer Zuwanderungsgeschichte immer weniger eine homogene Gruppe. Kamen im Jahr 1970 noch Personen aus überwiegend fünf Herkunftsländern nach Deutschland, sind es heute über 80 Herkunftsstaaten weltweit (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009).

Die Unterscheidung in „Ausländer“ und „Deutsch“ ist natürlich nicht ausreichend, dieser Vielfalt gerecht zu werden, und auch geographische Klassifizierungen nach Herkunftsstaaten sind aus integrationspolitischer Sicht nur bedingt aussagefähig. Der Migrationshintergrund dient daher seit 2005 als definitorische Grundlage des Statistischen Bundesamts. Demnach zählen zu den Personen mit Migrationshintergrund „alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt, 2007: 6).

2009 hatten 20 % der Menschen in Bayern – fast 2,5 Mio. (davon rund 940.000 Personen Ausländer) – einen Migrationshintergrund (Soziale Lage in Bayern, 2011: 174). Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Bayern setzt sich zur Hälfte aus Deutschen mit Migrationshintergrund zusammen, ein weiteres Fünftel verfügt über eine EU-Staatsangehörigkeit und ein Anteil von

29,7 % ist Staatsbürger eines nicht der EU angehörenden Landes (Lutz / Heckmann, 2010: 35).

Bedenkt man, dass der in der Gesellschaft insgesamt zu beobachtende Prozess einer zunehmenden Vielfalt von Lebensformen auch die Bevölkerung mit Migrationshintergrund erfasst, wird sehr schnell deutlich, dass auch die Kategorie des Migrationshintergrundes zwar aus statistischer Sicht eine Verbesserung zur Kategorisierung und Differenzierung darstellt, aber nicht ausreichend ist, um die zunehmende Pluralisierung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund wiederzugeben. Beispielsweise weisen Lutz / Heckmann auf das einerseits noch stärkere Vorhandensein traditioneller Familienmuster innerhalb der Bevölkerung mit Migrationshintergrund hin, stellen aber gleichzeitig eine Annäherung des Anteils an Alleinerziehenden innerhalb der Bevölkerung mit und ohne Migrationshintergrund fest (Lutz / Heckmann, 2010: 110).

DIE SINUS MIGRANTEN-MILIEUS

Eine Ausdifferenzierung der Vielfalt an Lebensformen innerhalb der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund wird dagegen mit dem Milieuansatz möglich. Bei der Betrachtung der Bevölkerung ohne Migrationshintergrund ist es längst üblich, nicht nur von ökonomischen oder demographischen Schichten, sondern auch von Milieus zu sprechen, die die unterschiedlichen Lebensstile und Formen der Lebensführung einzelner Bevölkerungsgruppen abbilden. Dagegen wird bei der Betrachtung der Bevölkerung mit Migrationshintergrund noch oft von einer homo-

genen Gruppe mit vermeintlich ähnlichen Werten und Lebensweisen ausgegangen, oftmals in Verbindung mit einem defizitären Ansatz (Wippermann / Flaig 2009: 4).

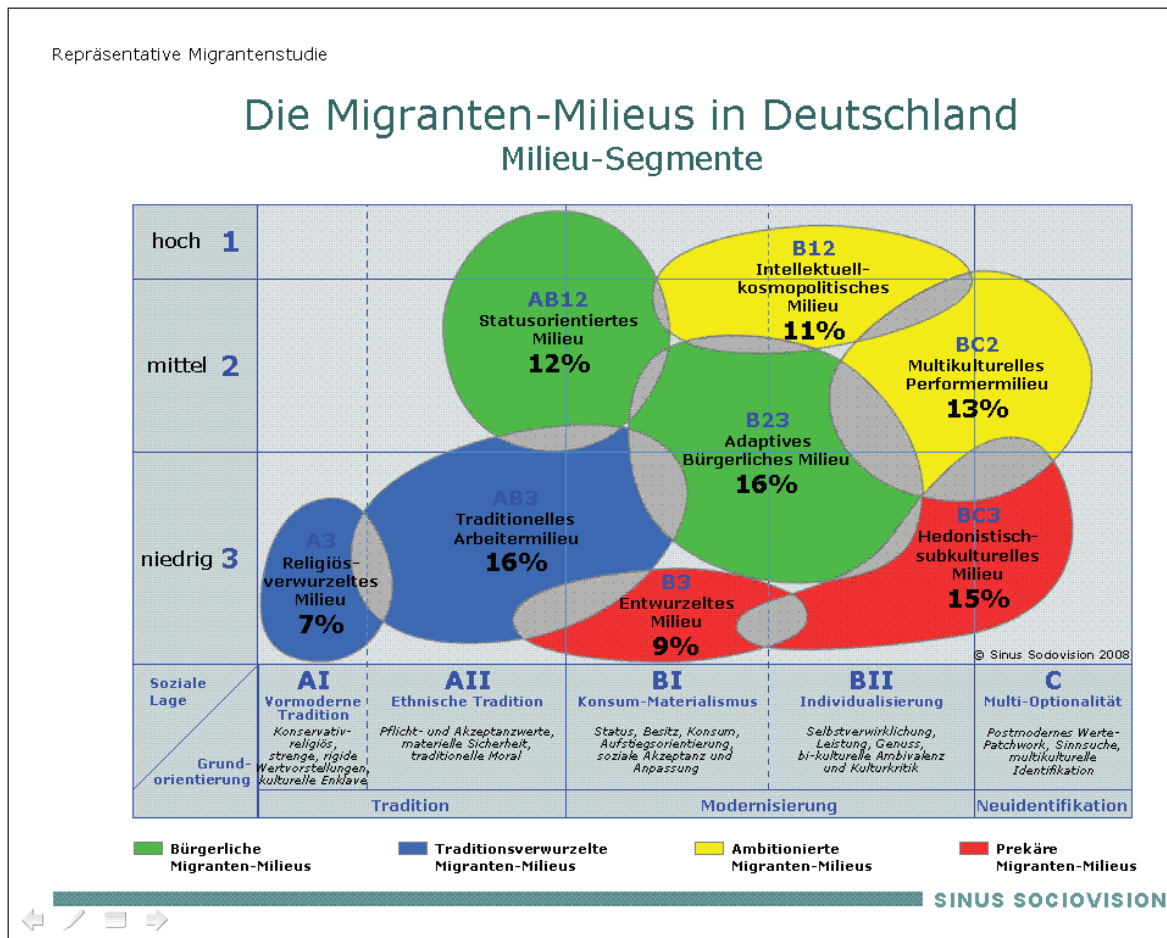
Eine am Milieugedanken orientierte Analyse der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland wurde erstmals im Zeitraum von 2006 bis 2008 durch das sozialwissenschaftliche Institut Sinus Sociovision in Heidelberg durchgeführt. Sinus Sociovision ging dabei von der Grundthese aus, dass Menschen des gleichen Milieus aber mit unterschiedlichem Migrationshintergrund mehr verbindet als Menschen mit einem identischen Migrationshintergrund, aber unterschiedlicher Milieuzugehörigkeit (Sinus Sociovision, 2009: 4)

Dies konnte durch Vortests bestätigt werden: Zwar ist die Migrationsgeschichte oder -erfahrung von Bedeutung für den Alltag, sie ist jedoch nicht milieuprägend und entscheidend für die

Milieus als Gruppen „Gleichgesinnter“. Gleichzeitig unterscheidet sich die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in ihren Lebensformen in einem Umfang von jener ohne Migrationshintergrund, der die Bildung eigener Migranten-Milieus als sinnvoll erscheinen lässt.

Durch „Lebensweltexplorationen“ anhand einhundert qualitativer Interviews konnten insgesamt acht Migranten-Milieus voneinander abgegrenzt werden. In einem weiteren Schritt wurden die acht Migranten-Milieus quantifiziert und durch Strukturmerkmale unterfüttert. Im Rahmen einer repräsentativen Stichprobe wurden 2.072 Personen ab 14 Jahren ermittelt und interviewt, wobei insgesamt acht verschiedene Sprachen abgedeckt wurden. Insgesamt 70 Fragen wurden über eine Faktorenanalyse acht Kategorien zugeordnet, welche die „Werte-Welten“ der Migranten-Milieus am besten beschreiben.

Abbildung 1: Sinus Sociovision: Migranten-Milieus in Deutschland (Milieu-Segmente)



Dazu zählen die Bereiche:

- Pflicht und Akzept: die alten Werte Sparsamkeit, Sauberkeit und Ordnung haben eine große Bedeutung, die Familie ist der Lebensmittelpunkt
- (Anti)Fundamentalismus: Die Gesetze des Staates sind wichtiger als die Gebote der Religion
- Leistungsethos: Vertrauen auf die eigene Leistungsfähigkeit, Setzen hoher Ziele
- Vielfalt: bunt gemischter Freundeskreis als positives Erleben, soziales und ökologisches Engagement
- Autoritarismus: Mann als Ernährer und Beschützer der Familie, patriarchalischer Ehrbegriff
- Assimilation: die deutsche Lebensweise wird zum Leitbild stilisiert und ist wichtiger als die Kultur des Herkunftslandes
- Materialismus: Streben nach Geld und Besitz, nach Status und Anerkennung
- Entfremdung: Überforderung in einer pluralistischen Gesellschaft, Gefühl der Ausgrenzung (Beck, 2008: 290).

Insgesamt lassen sich anhand dieser Faktoren die Migranten-Milieus deutschlandweit voneinander abgrenzen und quantifizieren. Auffallend ist, dass sie sich oftmals nicht klar einer Werteachse zuordnen lassen. Dies liegt weniger an der Unschärfe des Modells denn an der Komplexität der Realität.

Das zahlenmäßig größte Segment bilden die bürgerlichen Migranten-Milieus (28 %) mit dem Adaptiven Bürgerlichen Milieu (16 %) und dem Statusorientierten Milieu (12 %). Diese Milieus orientieren sich stark an der Mehrheitsbevölkerung.

Im Adaptiv Bürgerlichen Milieu dominiert die mittlere Altersgruppe zwischen 30 und 60 Jahren. Ein harmonisches Leben in gesichertem Umfeld steht im Vordergrund. Das Bildungsniveau ist mittelmäßig, der Anteil voll Berufstätiger ist hoch.

Beim Statusorientierten Milieu handelt es sich um ein Aufsteiger-Milieu mit einem überdurchschnittlichen Männeranteil. Die Altersstruktur liegt zwischen 20 und 50 Jahren, das Bildungsniveau ist gehoben. Es ist das Milieu mit dem höchsten Anteil voll Berufstätiger und einem hohen Selbstständigenanteil.

Die traditionsverwurzelten Migranten-Milieus (23 %) bestehen aus dem Religiös-verwurzelten Milieu (7 %) und dem Traditionellen Arbeitermilieu (7 %). Hier ist eine starke Bindung zur Herkunftskultur, oft verbunden mit dem Wunsch einer Rückkehr, spürbar. Im Religiös-verwurzelten Milieu sind die patriarchalischen Traditionen der Herkunftsreligion noch stark ausgeprägt. Es handelt sich um die kinderreichste Gruppe im Milieuvvergleich und das einzige Milieu, in dem muslimische Migranten klar die Mehrheit bilden. Das Bildungsniveau ist niedrig mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil ungelerner oder angelernter Arbeiter.

Das Traditionelle Arbeitermilieu ist das Milieu der Arbeitsmigranten und Spätaussiedler. Materielle Sicherheit spielt eine große Rolle. Es handelt sich um die älteste Gruppe im Milieuvvergleich. Das Bildungsniveau ist niedrig, aber 50 % haben immerhin eine abgeschlossene Berufsausbildung. Entsprechend der Altersstruktur ist der Rentneranteil mittlerweile hoch.

Die ambitionierten Migranten-Milieus (24 %) setzen sich aus dem Multikulturellen Performermilieu (13 %) und dem Intellektuell-kosmopolitischen Milieu (11 %) zusammen. In diesen Milieus dominiert eine moderne Grundhaltung, die Herkunfts- und Aufnahmekultur verbindet. Muslime sind in diesem Milieus unterrepräsentiert.

Das Performermilieu ist jung, leistungsorientiert und multikulturell orientiert. Beruflicher Erfolg und intensives Leben sind bei der Altersgruppe bis 30 Jahre wichtig. Ein Drittel lebt noch bei den Eltern. Das Bildungsniveau ist gehoben, Fragen nach Integration wird mit Unverständnis begegnet. Voll Berufstätige sind überrepräsentiert.

Das Intellektuell-kosmopolitische Milieu ist intellektuell geprägt mit einer Altersausprägung zwischen 20 und 50 Jahren. Bildung wird hier nicht nur mit Abschlüssen gleichgesetzt. Frauen, Alleinlebende und Alleinerziehende sind überrepräsentiert. Es ist das Milieu mit dem höchsten Bildungsniveau mit 41 % Akademikern, aber einem hohen Anteil in Teilzeit Beschäftigter.

Die prekären Migranten-Milieus (24 %) bestehen aus dem Entwurzelten Milieu (9 %) und dem Hedonistisch-subkulturellen Milieu (15 %). Es handelt sich hier um junge Milieus mit Defiziten im Bereich der strukturellen Integration. Die Elterngeneration gehört oft den traditionsver-

wurzelten Migranten-Milieus an, so dass auch innerhalb der jungen, prekären Migranten-Milieus oft eine starke Besinnung auf die Herkunftskultur zu beobachten ist (Beck, 2008: 290).

Das Entwurzelte Milieu ist sozial wie kulturell entwurzelt. Man will nicht zurück in das Herkunftsland, sucht aber noch nach Identität. Es ist ein junges Milieu mit einem niedrigen Bildungsniveau und dem höchsten Anteil von Arbeitslosen unter allen Milieus, was mit einem überdurchschnittlich hohen Anteil von ungelerten Arbeitern zusammenhängt. Der Wunsch nach Konsum ist ausgeprägt.

Das Hedonistisch-subkulturelle Milieu ist ein Jugendmilieu auf der Suche nach Spaß und einer starken Protesthaltung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft. Ein Drittel ist unter 20 Jahre alt, entsprechend viele Personen sind ledig. Das Bildungsniveau ist niedrig, die Arbeitssituation ist oft prekär.

DIE SINUS MIGRANTEN-MILIEUS IN BAYERN

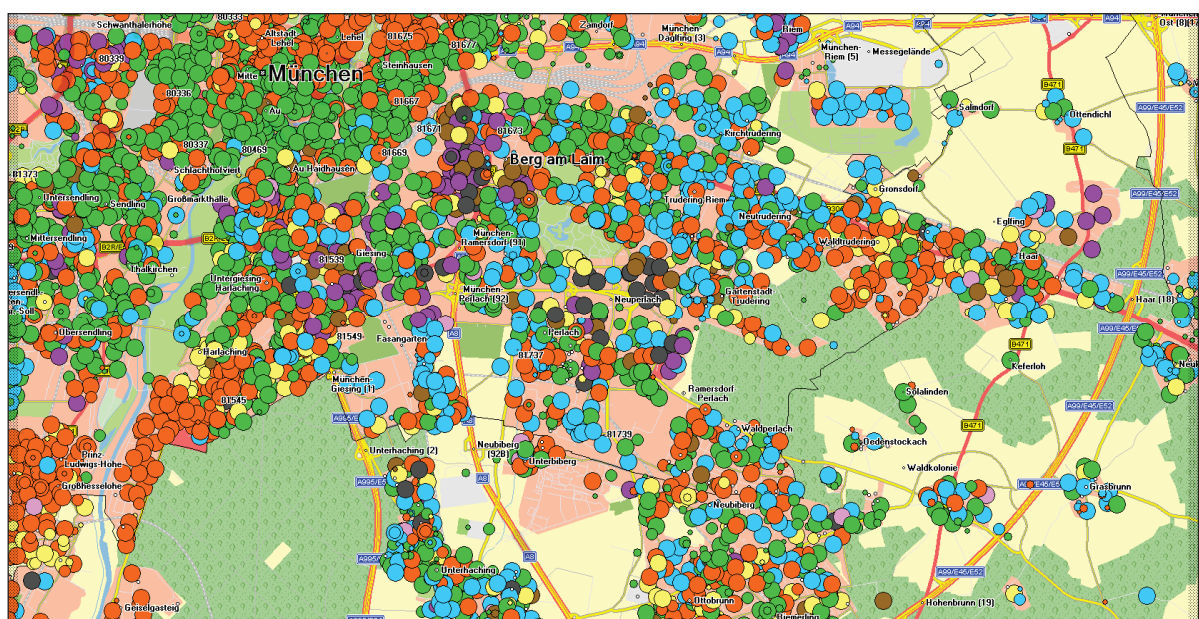
Durch die Verbindung der Milieudaten mit Strukturdaten ist es möglich, anhand eines rein statistischen Verfahrens die Sinus-Milieus zu verorten. Für einzelne Ballungsräume war diese microgeographische Verortung bereits vorher erfolgt, doch nun liegen die Migranten-Milieus

erstmalig für Bayern und damit auch erstmalig für einen Flächenstaat vor. Diese Verortung soll primär aufzeigen, wo die verschiedenen Migranten-Milieus in Bayern leben, da dies eine sehr viel höhere Aussagefähigkeit beinhaltet als rein die Frage nach dem Anteil der Migranten oder den Herkunftsstaaten.

So kann Integrationspolitik in Bayern gemäß der Regierungserklärung, die Staatsministerin Haderthauer am 11. November 2010 im Bayerischen Landtag gehalten hat, in Zukunft noch stärker zielgruppenspezifisch und problemorientiert dort ansetzen, wo noch Bedarf herrscht. Dies gilt insbesondere, da die strukturelle Integration in Bayern bereits weit fortgeschritten ist (Lutz / Heckmann, 2010: 110).

Anhand der Migranten-Milieus können beispielsweise Maßnahmen je nach der Altersstruktur der Milieus ausgerichtet werden. Die große Bedeutung des Faktors Autoritarismus innerhalb der Migranten-Milieus lässt es beispielsweise sinnvoll erscheinen, gezielt dort anzusetzen, wo tradierte Geschlechterrollen Integration zumindest erschweren. Denkbar sind auch Ansätze, bei denen milieübergreifend Jugendliche mit demselben Migrationshintergrund, aber aus unterschiedlichen Milieus, eine Vorbildfunktion einnehmen.

Abbildung 2: Microgeographische Verortung der Sinus Migranten-Milieus durch MICROM, Map & Market



|| BARBARA KLÖVER

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München

|| DR. CHRISTIANE NISCHLER MBA

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und
Sozialordnung, Familie und Frauen, München

LITERATUR

- Beck, Sebastian, 2008: Lebenswelt von Migranten, vhw
FW 6: 287-293.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2009: Migrati-
onsbericht 2009 im Auftrag des BMI. Berlin.
- Lutz, Anna / Heckmann, Friedrich, 2010: Die Bevölkerung
mit Migrationshintergrund in Bayern, efms, im Auf-
trag des StMAS. München.
- Sinus Sociovision, 2009: Migranten-Milieus in Deutsch-
land: 4 [http://www.gemeinsam-engagiert.net/fileadmin/
ge/Literatur/Sinus_Studie_2008_Tuerkische_Migranten.
pdf](http://www.gemeinsam-engagiert.net/fileadmin/ge/Literatur/Sinus_Studie_2008_Tuerkische_Migranten.pdf) (Zugriff am 19.12.2011).
- Soziale Lage in Bayern, 2011: StMAS. München.
- Statistisches Bundesamt, 2007: Bevölkerung mit Migrati-
onshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2005.
Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Wippermann, Carsten / Flaig, Berthold Bodo, 2009: Le-
benswelten von Migrantinnen und Migranten. In: Aus
Politik und Zeitgeschichte 5/2009: 3-11.

WORKSHOP 6

Meine Geschichte, Deine Geschichte! Unsere Geschichte?

Unterschiedliche Geschichtsbilder im Unterricht.

Eine Herausforderung für Lehrkräfte in einer multiethnischen Gesellschaft

JOSEF KOLLER ||

Moderation: **Gudrun Pfab**

Vor fünfzig Jahren begann am 30. Oktober 1961 mit der Unterzeichnung des Anwerbeabkommens zwischen der Türkei und der Bundesrepublik Deutschland die türkisch-deutsche Migrationsgeschichte. Die meisten „Gastarbeiter“, wie die Einwanderer damals noch genannt wurden, kamen zu einer Zeit in Deutschland an, als das deutsche Wirtschaftswunder bereits in vollem Gange war. Trotzdem kursiert die Deutung, dass erst die Einwanderer das deutsche Wirtschaftswunder möglich gemacht haben. Ist das der sichtbare „Ausdruck des Verlangens des türkischstämmigen Bevölkerungsteils nach Wertschätzung“, oder ist es der Versuch, „den Einwanderern Respekt zu zollen ... und durch Narration so etwas wie eine ‚gemeinsame Geschichte‘ entstehen zu lassen“ (Rasche, 2011: 10), zu zeigen, dass die türkische Migrationsgeschichte unmittelbarer Bestandteil der deutschen Geschichte geworden ist?

Wie man mit den unterschiedlichen Geschichtsbildern, die in der multiethnischen Gesellschaft vorhanden sind, im Geschichtsunterricht umgeht, war Zielsetzung des Workshops.

WAHRNEHMUNG UND „KONSTRUKTION“ VON GESCHICHTE

Geschichte wird nicht nur von Historikern in mühsamer Kleinarbeit aus unzähligen verschiedenartigen und vielfältigen Fragmenten, Quellen und Erzählungen „konstruiert“, auch Erzählungen und mündliche Überlieferungen spielen dabei eine Rolle. Ein einmal entstandenes Geschichts-

bild muss aber, um den Wahrheitsgehalt der einzelnen Aussagen überprüfen zu können, sowohl in der Wissenschaft als auch im schulischen Geschichtsunterricht immer wieder de-konstruiert, analysiert und hinterfragt werden. In der Zusammenschau wird dann klar, dass „Geschichte“ zu allen Zeiten ein Puzzle mit vielen weißen Flecken ist, dass es niemals die Geschichte geben wird, weil Geschichte ein Zusammenspiel ungezählter kleiner und kleinster Puzzleteile ist.

Geschichte ist auch keine absolute Größe, die an jedem Ort und von allen Menschen gleich wahrgenommen wird. Gerade der Blick auf die nationale Geschichte wird bestimmt durch den Blickwinkel, den ein Individuum, eine Gruppe oder die Gesellschaft auf ein konkretes historisches Ereignis hat.

MULTIPERSPEKTIVITÄT VON GESCHICHTE

Wie das „Bild“ der Geschichte aussieht, ist ganz entscheidend abhängig vom Betrachter:

- Es ist ein bedeutsamer Unterschied, ob man das Werden und Entstehen Deutschlands und Frankreichs aus dem Karolingerreich Karls des Großen aus deutscher oder französischer Sicht aus betrachtet, obwohl oder gerade weil beide Nationen in Kaiser Karl dem Großen, frz. Charlemagne, ihren mittelalterlichen Ahnherrn sehen.
- Es ist ein Unterschied, ob man den Fall beziehungsweise die Eroberung Konstantinopels 1453 aus dem Blickwinkel des Siegers oder

dem des Besiegten heraus betrachtet, denn es ist ein durchaus kulturabhängiger Blickwinkel, der gerade bei diesem historischen Ereignis deutlich zu Tage tritt.

Das Bild der Geschichte ist immer abhängig vom Blickwinkel, aus dem es betrachtet wird – sei das der des Betrachters in einer bestimmten Zeit, sei es das aktuelle politische System, das die Sichtweise mit beeinflusst, oder sei es die kulturelle Einheit oder Vielfalt eines Landes, die die Erinnerung an ein konkretes historisches Geschehen maßgeblich mitbestimmt. Unterschiedliche Geschichtsbilder gibt es nicht nur, weil historische Begebenheiten und Ereignisse von überregionaler Bedeutung das kulturelle Gedächtnis eines jeden Landes anders prägen (Beispiel: Zweiter Weltkrieg), sondern auch, weil es selbst innerhalb ein- und desselben Landes unterschiedliche Sichtweisen auf ein- und dasselbe historische Ereignis gibt, wenn beispielsweise unterschiedliche Herkunftsnationen oder Kulturen in diesem Land aufeinander treffen (durchaus ein Beispiel: Ankommen der ersten „Gastarbeiter“ im Deutschland der 60er-Jahre).

In dem Zusammenhang erscheint insbesondere die von Magne Angvik und Bodo von Borries durchgeführte und im Jahr 1997 erschienene Studie „Youth and History“ interessant, in der eine Befragung deutscher und türkischer Schüler/Innen zu deren Bewertung des Mittelalters ausgewertet worden ist (Angvik / Borries, 1997). Laut der Studie ergibt sich eine diskrepante Deutung des Mittelalters bei Deutschen und Türken in ihren Staaten aufgrund der generationsübergreifenden tradierten Weitergabe von Geschichtsbildern in ihren Ländern – und damit auch eine ebenso sich teilweise widersprechende Sicht auf das Mittelalter bei den heute in der Bundesrepublik Deutschland lebenden deutschen und türkischen Jugendlichen.

Es gibt also viele unterschiedliche historische Standpunkte, Sichtweisen und Geschichtsbilder, denen man in logischer Folge in einer Einwanderungsgesellschaft auch im Unterricht gerecht werden muss. Die multiperspektivische Sichtweise des Faches Geschichte und der Lebensweltbezug des Faches spielen in dem Zusammenhang eine jeweils ganz besondere Rolle. Damit nimmt das Fach Geschichte im Fächerkanon auch eine gewisse herausragende Stellung im Kontext mit dem Thema „Migration“ ein.

RELEVANZ VON GESCHICHTE UND HISTORISCHES BEWUSSTSEIN

Die in den Köpfen der Jugendlichen in unserer Einwanderungsgesellschaft verankerten unterschiedlichen Geschichtsbilder einer multiethnischen Gesellschaft stellen für die Lehrkräfte und den Geschichtsunterricht insgesamt eine große Herausforderung dar.

Jugendliche erkennen im Geschichtsunterricht die Relevanz von Geschichte für ihre außerschulische Umwelt, wie der folgende Ausschnitt aus einer Fallstudie (Mayer-Hamme, 2011: 211) beispielhaft belegt. Süleyman, ein Schüler, beschreibt das so: „... mit den Kreuzzügen begann für mich eine Zeit, wo die Geschichte anfang, interessanter zu werden. Einmal dadurch, dass mein Vater ... zu diesem Thema einfach fit gewesen ist, weil es ihn selber interessiert hat, und ich anfangen konnte, über das, was ich in der Schule gelernt hab'... zu Hause mich mit meinem Vater [zu] unterhalten. ... Dann hatte nämlich Geschichte ... auch noch mit dem Teil des Lebens zu tun, der nicht aus Schule besteht. ...“ Das Denken in Alternativen greift hier Raum und bestimmt die historische Diskussion im Geschichtsunterricht: deutsche versus türkische Geschichte, nationale versus internationale Geschichte. Weniger Faktenvermittlung im Geschichtsunterricht und mehr Raum für Diskussionen, vielleicht ein zusätzlicher historischer Exkurs in die türkische Geschichte (Beispiel: Wahlkurs „Türkische Geschichte“), könnten das Dilemma verkleinern helfen, in dem sich gerade viele der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte befinden. Das Beispiel von Süleyman zeigt das, wie er selbst sagt: „[Ein] wichtiger Schritt zur Integration wäre, dass man die Geschichte der Einwanderer auch selbst wahrnimmt. Dass man über die [eigene] Geschichte aufgeklärt wird und man erfährt, was es heißt, Türke zu sein.“ (Mayer-Hamme, 2009: 220)

Im Geschichtsunterricht, aber auch durch Erzählungen, eignen sich Jugendliche in Abhängigkeit von ihrer jeweiligen kulturellen Zugehörigkeit „ihre“ nationale Geschichte an (Mayer-Hamme, 2009, 287). Geschichte wird in Abhängigkeit von jenen konstruiert, die sie erleben, die sie rückblickend analysieren, die sie erkennend (nach)konstruieren. Langsam entsteht ein Bewusstsein für die aus jedem Blickwinkel anders zu erkennende Historie. Gerade im Geschichts-

unterricht mit einer multiethnisch zusammengesetzten Schülerschaft wird deutlich, dass es die „historische Wahrheit“ nicht gibt, ganz einfach nicht geben kann, sondern dass es ganz viele individuelle Sichtweisen auf ein historisches Ereignis, eine historische Epoche oder eine historische Persönlichkeit gibt, die neben der nationalen Herkunft auch den kulturellen Wurzeln des Einzelnen geschuldet ist.

DISTANZ ZUR (NATIONALEN) GESCHICHTE

Wie man trotz aller Kontroversen und Gegensätze zu einem „gemeinsamen“ Geschichtsbild und Geschichtsbewusstsein kommen kann, stellt eine Herausforderung, aber auch eine Chance für den aktuellen Geschichtsunterricht dar. Schwierig wird es, wenn kulturell unterschiedliche Geschichtsbilder im Unterricht aufeinander treffen, wenn es um – auch in der deutschen Geschichtsdeutung – äußerst sensible Themenbereiche geht, wie beispielsweise den Umgang mit dem Nationalsozialismus.

Selbst für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist es scheinbar nur schwer möglich, eine Distanz zur deutschen Nationalgeschichte aufzubauen, wenn die NS-Katastrophe in einem ethisch-moralischen Kontext erörtert und bewertet wird. Bezeichnend hierfür ist die Aussage von Bülent, deutscher Staatsbürger türkischer Herkunft, 16 Jahre alt, 10. Klasse Realschule (Mayer-Hamme, 2009: 287), als er zum Thema Nationalsozialismus befragt wird: „Als wir in Tschechien waren, das war eigentlich das einzige Mal, wo ich als Deutscher angesehen worden bin. Also, da hab ich mich als Reindeutscher gesehen. Da hab ich den Türken in mir vergessen ... Da kam ich mir schon so schlecht vor, weil die Deutschen da so schlimmes verbochen haben. Das sind solche Momente, ... wo man auch ein bisschen Schuldgefühle kriegt. Da hab ich mich echt als Deutscher angesehen ...“

Deutsche Geschichte wird auch von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte als Last empfunden, weil auch sie sich der Identifikation mit der deutschen Geschichte nicht entziehen können. Sie können zwar versuchen, das historische Geschehen von konkreten Personen und nationalen Strukturen gedanklich loszulösen und im Hinblick auf eine Übertragbarkeit auf andere Personen, Zeiten, Umstände hin zu

untersuchen – aber manchmal tauchen dann Parallelen zur eigenen nationalen Geschichte oder der anderer Völker und Nationen auf, derer sie sich bis dahin nicht bewusst gewesen sind.

MIGRATION ALS NORMALFALL DER GESCHICHTE

Migration ist kein Sonderfall der Geschichte, sondern der Normalfall. Als Beispiele können angeführt werden: das multikulturelle Rom, das Osmanische Reich, die Zeit der Kreuzzüge oder das Reich der Habsburger.

Multiethnische Gesellschaften sind aus diesem Grund ebenfalls kein Sonderfall der Geschichte – und der Geschichtsunterricht kann genau das vermitteln. Der Unterricht kann darstellen, dass Multikulti, Heterogenität und Migration der „Normalfall“ sind und dass es Ziel des schulischen Unterrichts ist, Heterogenität immer und überall als gegeben und damit als normal zu betrachten.

Schüler/Innen kommen nicht als „unbeschriebene Blätter“ in den Unterricht. Sie bringen aus ihrem Herkunftsland ein durchaus vom Aufnahmeland abweichendes Geschichtsbild und Geschichtsverständnis mit. Das liegt einmal daran, wie problemorientiert man in den verschiedenen Herkunftsländern mit historischen Themenbereichen umgeht (z. B. Nationalsozialismus), ob und welche Themen man im Geschichtsunterricht des entsprechenden Landes vielleicht ausblendet (z. B. Genozid, Kommunismus, religiöse Fragen) und aus welchem Blickwinkel man auf die jeweils eigene Geschichte und die der anderen sieht, aber auch daran, welche historischen Inhalte überhaupt unterrichtet werden (z. B. nur Nationalgeschichte oder auch Weltgeschichte) und daran, dass Menschen historische Ereignisse nur in Abhängigkeit von ihrem kulturellen Hintergrund beurteilen können – das gilt für die Schülerinnen und Schüler genauso wie für die sie unterrichtenden Lehrkräfte.

UNTERSCHIEDLICHE GESCHICHTSBILDER ALS HERAUSFORDERUNG FÜR SCHULE UND UNTERRICHT IN EINER MULTIETHNISCHEN GESELLSCHAFT

Für Geschichtslehrkräfte gilt, wenn sie der Herausforderung gerecht werden wollen, die die unterschiedlichen Geschichtsbilder einer multi-

ethnischen Gesellschaft an Schule und Unterricht stellen, dass sie Qualifikationen im Bereich interkultureller Kompetenz erwerben und Fähigkeiten besitzen müssen, die über fachliches Wissen und methodisches Können weit hinausgehen. Dazu zählen u. a.:

- eine praktizierte Teamfähigkeit in multikultureller Umgebung
- Offenheit, Neugier und Toleranz
- die Übernahme multikultureller Einstellungen und Werte
- das Aufbrechen eindimensionaler Denkmuster und das Lösen von festgefühten Einstellungen
- Mut zur Aufklärung und Stellungnahme zu unbequemen Themen (z. B. Stellung der Frau in einer Gesellschaft)
- sowie andere Sichtweisen und divergente historische Wertungen aushalten zu können und beides als Chance zu sehen für den Eintritt in einen Dialog der Kulturen (vgl. Thema Kreuzzüge)

Aufgrund der fachspezifischen Flexibilität kann vieles von dem, was für einen gelingenden heterogenen und multiethnischen Unterricht gefordert wird, im Geschichtsunterricht geleistet werden, wenn lokal-, national-, europa- und weltgeschichtliche Ansätze gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern – und unter besonderer Berücksichtigung der jeweils in einer Klasse vertretenen kulturellen Hintergründe und tradierten Geschichtsbilder – miteinander vergleichend analysiert und beurteilt werden.

Das erfordert durchaus ein gewisses Nachdenken, was das Fach Geschichte und auch was die Lehrplanarbeit angeht, da mit dem sich nun abzeichnenden Wissen vor allem den historisch bekannten interkulturellen Kontakten zwischen Gesellschaften, den Kulturvergleichen und der Migration als epochenübergreifenden Themen zukünftig eigentlich eine verstärkte Priorität im Fach eingeräumt werden müsste.

Praktisch bedeutet das für heute, historisches Quellenmaterial kontrastiv einzusetzen, bei passenden Themen anderssprachliche Quellen (z. B. türkische, arabische) zuzulassen und diese, wenn möglich, mit muttersprachlichen Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu übersetzen, um die Verschiedenheit der historischen Deutung unter Umständen bereits in der Verschiedenheit der Sprache erkennen zu können. Manches ist bereits

im direkten sprachlichen Vergleich von Fachbegriffen zu erkennen (z. B. wird der im Deutschen durchaus verharmlosend wirkende Begriff „Reichskristallnacht“ im Englischen als „Night of the Broken Glass“ wesentlich akzentuierter gebraucht).

UNTERSCHIEDLICHE GESCHICHTSBILDER ALS CHANCE

Lehrkräfte des Faches Geschichte sollten interkulturell und sprachlich besonders sensibilisiert sein, um auf die besonderen Bedürfnisse, aber auch auf die besonderen Stärken ihrer heterogenen multiethnischen Schülerschaft eingehen und im Unterricht angemessen agieren zu können. Die Verschiedenheit ihrer Schülerinnen und Schüler mit ihrer individuellen Migrationsgeschichte ist in jeder Hinsicht – von der Muttersprache bis zu den in ihren Gesellschaften tradierten Geschichtsbildern – ein Wert, den es zu begreifen und zu bewahren gilt. Rollenspiele und Diskussionen im Geschichtsunterricht bieten darüber hinaus die Chance, die Diversität der in einer Klasse vorherrschenden Geschichtsbilder für alle Schülerinnen und Schüler sichtbar und begreifbar zu machen, damit umgehen und Fremdes tolerieren zu lernen, um in Zukunft neben „meiner“ und „deiner“ Geschichte auch „unsere“ Geschichte gemeinsam schreiben zu können.

|| JOSEF KOLLER

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München

|| GUDRUN PFAB

Staatsinstitut für Schulqualität und
Bildungsforschung, München

LITERATUR

Angvik, Magne / Borries, Bodo von, 1997: Youth and History. A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hamburg.

Mayer-Hamme, Johannes, 2009: Historische Identitäten und Geschichtsunterricht. Fallstudien zum Verhältnis von kultureller Zugehörigkeit, schulischen Anforderungen und individueller Verarbeitung. Idstein (sprachlich zum leichteren Verständnis geringfügig überarbeitet).

Rasche, Uta, 2011: Amerikanischer Druck und türkisches Interesse 2011. Frankfurter Allgemeine Zeitung, 26.10.2011.

EINZELBEITRÄGE



Dr. Vassilia Triarchi-Herrmann, Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Arnulf Zöller, Paula Bodensteiner (v.l.n.r.)

ZUSATZQUALIFIZIERUNG IN INTERKULTURELLER BERUFLICHER KOMPETENZ AN DER BERUFLICHEN SCHULE 3 IN NÜRNBERG

HORST MURR ||

Aufgrund des Engagements und der Initiative einzelner Kollegen bestanden an der Beruflichen Schule 3 in Nürnberg bereits seit vielen Jahren freundschaftliche Beziehungen zu Partnerschulen in Frankreich und Polen. Außerdem wurden interessierten Schülerinnen und Schülern Wahlkurse in Französisch und Spanisch angeboten. Allerdings waren diese Angebote noch nicht in ein Konzept integriert, das bei den Schülerinnen und Schülern interkulturelle Kompetenzen fördern konnte.

Der vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus im Jahr 2008 initiierte Modellversuch KommMIT (Kommunikation, Migration, Integration und Teilhabe) war der Anlass, die bereits bestehenden Aktivitäten an der Berufsschule 3 in Nürnberg zu systematisieren und zu einem Konzept zu verbinden. Für dieses Konzept konnte auch auf ein Schulethos auf Basis der vier ethischen Weisungen (Weltethos) zurückgegriffen werden, welches als gemeinsame Wertebasis das Zusammenleben und die gemeinsame Arbeit aller Schüler und Schülerinnen sowie aller Lehrer und Lehrerinnen an unserer Schule regelte.

Der Anteil der Schüler und Schülerinnen mit Zuwanderungserfahrung liegt an der Berufsschule 3 etwas unter dem Durchschnitt verglichen mit dem Anteil an der Wohnbevölkerung in Nürnberg. In den Klassen der Berufsvorbereitung beträgt ihr Anteil zwar fast 50 %, in den Abteilungen Lagerlogistik und Gastronomie sind es jedoch etwa 20 % und in den übrigen Abteilungen der Berufsschule 3 wie z. B. Augenoptik oder Konditoren /

Bäcker liegt der Anteil sogar weit darunter. Insgesamt kommen unsere Schülerinnen und Schüler aber aus über 30 verschiedenen Ländern, so dass interkulturelles Lernen für uns ein geeigneter Ansatz ist.

Der Grundgedanke des Konzepts zur Förderung interkultureller beruflicher Kompetenzen besteht darin, dass jeder Schüler die eigene Kultur als eine von vielen in einem bunten Spektrum erfährt, das in seiner Vielfalt bereichern kann. Dazu soll auf Klassenebene die Klassengemeinschaft als Bewährungsfeld für sprachliche, berufliche und kulturelle Integration gestärkt werden. Auf Abteilungsebene (z. B. im Berufsbereich Gastronomie) soll in Zusammenarbeit mit der IHK Nürnberg eine Zusatzqualifikation in Form eines Zertifikates angeboten werden, das den Erwerb interkultureller beruflicher Kompetenzen bei Schülern mit und ohne Migrationshintergrund fördert. Schließlich soll auf Schulebene ein Schulethos auf Basis des Projekts Weltethos entwickelt und gepflegt werden.

In einem ersten Schritt wurden interkulturell relevante Inhalte aus den Lehrplänen in den Fächern Fachtheorie, Fachpraxis, Deutsch, Sozialkunde, Religionslehre / Ethik und Englisch zu einem Curriculum für interkulturelle berufliche Bildung zusammengestellt und mit der IHK Nürnberg abgestimmt. In einem zweiten Schritt wurden über 40 Schülerinnen und Schüler der 10. Jahrgangsstufe für die Teilnahme an der Zusatzqualifizierung gewonnen, wobei darauf geachtet wurde, dass alle Schüler am gleichen Tag

Zentrale Elemente der Zusatzqualifikation „Interkulturelle berufliche Kompetenz“ sind:

<p>Interkulturell bedeutsame Inhalte im regulären Unterricht (Curriculum)</p> <p>Wissen</p>	<p>Interkulturelle Trainings durch Schulsozialpädagogen und externe Träger</p> <p>Einstellungen, Haltungen</p>
<p>Austausch mit Partnerschulen in Frankreich und Polen bzw. Betreuung ausländischer Gäste in Nürnberg</p> <p>Erfahrungen, Haltungen</p>	<p>Leseverständnis, Hörverständnis, Sprachproduktion und Mediation in Englisch bzw. in einer weiteren Sprache</p> <p>Sprachkompetenz</p>

die Berufsschule 3 besuchen. Diese Einschränkung erleichterte die Organisation der verschiedenen Aktivitäten im Zusammenhang mit der Zusatzqualifizierung. So haben z. B. alle interessierten Schülerinnen und Schüler während der Unterrichtszeit an einem interkulturellen Trainingstag teilgenommen, der von den Kolleginnen der Schulsozialpädagogik organisiert und durchgeführt wurde.

Die Teilnehmer schließen die Zusatzqualifikation in der 12. Jahrgangsstufe mit einer Prüfung vor der IHK Nürnberg ab. Grundlage des Prüfungsgesprächs sind die in einer Portfoliomappe gesammelten Dokumentationen der individuellen Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Erwerb von interkulturellen beruflichen Kompetenzen. Beispielsweise wird in diesem Portfolio die Teilnahme an einem Schüleraustausch dokumentiert ebenso wie bearbeitete Arbeitsaufträge der Schülerinnen und Schüler.

Grundsätzlich werden in das Konzept nur Aktivitäten integriert, die an der Berufsschule 3 Nürnberg bereits bestehen. Die Teilnehmer an der Zusatzqualifikation erhalten keinen gesonderten Wahlkursunterricht, sondern werden im Rahmen der bestehenden Strategie zum Umgang mit Heterogenität beschult. Zu dieser Strategie an der Berufsschule 3 Nürnberg zählen:

- institutionalisierte Kooperation der Lehrkräfte durch die Schaffung von Lehrerklassenteams
- Stärkung der Schülerinnen und Schüler in Lern- und Arbeitstechniken, Kommunikation und Teamentwicklung

- Sensibilisieren des Kollegiums für Methoden kooperativen Lernens
- Förderung von Kompetenzen anstelle von reinem Faktenwissen

Durch diesen Ansatz geht unser Projekt im Rahmen des Schulversuchs KommMIT über das reine Konzept zur Förderung interkulturellen Lernens hinaus und leistet einen Beitrag zur echten Unterrichtsentwicklung an der Berufsschule 3 in Nürnberg.

|| HORST MURR

StD Berufsschule 3, Nürnberg; Mitarbeiter der Schulleitung für allgemeine Organisation und Förderung interkultureller beruflicher Kompetenz

LEMI – LEHRER MIT MIGRATIONSGESCHICHTE

Ein kleiner Beitrag für die Integration, ein großer Schritt für den Bildungserfolg

THOMAS SMIA TEK ||



Im Januar 2011 gründen 40 Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationsgeschichte „LeMi“.

Beispiele für gelungene Integration und eine erfolgreiche Karriere gibt es zuhauf: Mesut Özil, ein deutscher Nationalspieler mit türkischen Wurzeln, der gerade erfolgreich bei Real Madrid spielt, oder Nazan Eckes, eine der bekanntesten Moderatorinnen bei RTL, die ebenfalls einen türkischen Hintergrund hat.

Aber wie steht es mit dem Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers? Gibt es Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte an bayerischen Schulen? Und wenn ja, warum ist ihr Engagement und ihre Arbeit im Schulsystem so wichtig?

WIE IST LEMI ENTSTANDEN? UND WIE IST LEMI STRUKTURIERT?

Gegründet hat sich das Netzwerk aus bayerischen Lehrkräften mit Migrationsgeschichte im Jahr 2010. Den Startpunkt setzte die Initiative der renommierten ZEIT-Stiftung „Schülercampus – Mehr Migranten werden Lehrer“, welche im Jahre 2010 nach Bayern, genauer gesagt nach Nürnberg, kommen sollte. Für diesen 4-tägigen Kurs, der unter anderem über den Lehrerberuf und das Lehramtsstudium informieren sollte, wurden noch Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte gesucht. Daraufhin beauftragte das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus das Pädagogische Institut Nürnberg, nach solchen speziellen Lehrkräften zu suchen und diese zu einem Treffen einzuladen. Die Resonanz war laut Bernhard Jehle, dem Leiter des Pädagogischen Instituts, überwältigend: Mehr als 70 Lehrkräfte meldeten sich per Mail aus ganz Bayern. Beim Gründungstreffen im Januar 2010 waren zwar nur 40 Lehrerinnen und Lehrer anwesend, aber man war sich einig, dass die Idee eines Netzwerkes wichtig für die Bildungslandschaft sein wird. Seitdem hat sich eine jährliche Fachtagung der „LeMis“ etabliert, es gibt einen regen Erfahrungsaustausch zwischen den Lehrkräften verschiedener Schularten bei regionalen Treffen und lokalen Stammtischen. Daneben vernetzen wir uns mit Behörden und Verbänden. In Projekten, Fachtagungen und Beratungen engagieren sich unsere Lehrkräfte ehrenamtlich im Bereich Bildung.

Ein Sprechergremium aus sechs gewählten Mitgliedern koordiniert und organisiert diverse Treffen und Veranstaltungen, natürlich immer in Zusammenarbeit mit den aktiven LeMi-Mitgliedern. Mittlerweile hat LeMi über 150 Mitglieder und wird in seinem Anliegen vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus und dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung unterstützt.

WER IST BEI LEMI DABEI?

LeMi, das sind Lehrerinnen und Lehrer aller Schularten, Fächer, Ethnien, und zwar mit und ohne eigene Migrationserfahrung. Diese Heterogenität sehen wir als eine unserer großen Stärken an. Gerade in Diskussionen über mögliche Projekte oder Vorhaben ist dies immer wieder zu spüren. Da wird sehr stark darauf geachtet, die

möglichen Interventionen so gut wie möglich zwischen den Schularten abzustimmen oder auch schulartübergreifend zu arbeiten. Diese Symbiose der unterschiedlichen Hintergründe – in schulischer wie auch kultureller Hinsicht – ermöglicht oft ganz neue Sichtweisen und Herangehensweisen an die interkulturellen Herausforderungen in der Schule.

WELCHE ZIELE VERFOLGT LEMI?

Unser Hauptziel ist es, Schule und Unterricht noch stärker interkulturell zu öffnen, indem wir zwei Arten von Kompetenzen zusammenführen, nämlich die fachlich-pädagogische und die interkulturelle. Diese Hauptintention beinhaltet einige Teilziele. Einmal geht es darum, die Fähigkeiten sowie Talente von Lehrkräften und Schülern mit Migrationsgeschichte noch stärker zu erkennen und für die Schulfamilie zu nutzen. Ein weiteres Ziel ist es, einen regen Austausch zwischen Lehrkräften, Schülern, Eltern und Studenten zu initiieren. Des Weiteren sind wir daran interessiert, für diese Zielgruppen auch Fortbildungen anzubieten. Ein langfristiges Ziel ist der Ausbau und die Pflege unseres Netzwerks.

FÜR WELCHE AUFGABEN / ANGBOTE FÜHLT SICH LEMI VERANTWORTLICH?

Einmal möchten wir Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte für den Lehrerberuf motivieren und über diesen informieren. Dies ermöglichen wir durch die aktive Mitarbeit am „Schülercampus“ (weitere Informationen unter www.lemi-netzwerk.de). Weiterhin wollen wir den Austausch von Erfahrungen und die berufliche Weiterentwicklung der Netzwerkmitglieder und anderer Kollegen durch unsere Angebote verbessern. Dies erfolgt durch jährliche Fachtagungen, regionale Treffen, einen Ideenpool für erprobte Schulprojekte und Fortbildungen für Lehrkräfte aller Schularten mit und ohne Migrationsgeschichte. Zudem wollen wir Ansprechpartner für die Schülerschaft, Eltern und Lehrkräfte bei Gesprächs- und Beratungsbedarf sein, indem wir diese durch qualifizierte interkulturelle Berater unterstützen. Nicht zuletzt wollen wir Kinder und Jugendliche vorwiegend mit Migrationsgeschichte fördern und in ihrer kulturellen Identität stärken.

Und zuletzt sehen wir unsere Vorbildfunktion als eine wesentliche Hauptaufgabe an. Der Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus, Dr. Ludwig Spaenle, äußerte sich folgendermaßen: „Diese Lehrerinnen und Lehrer sind positive Identifikationsfiguren und stehen mit ihrer ganzen Person für die Überzeugung ein, dass Bildung der entscheidende Schlüssel für Integration ist.“

Diese Vorbildfunktion ist unserer Meinung nach nicht zu unterschätzen. Denn unsere Schüler brauchen Vorbilder: einerseits als Beispiele für gelungene Bildungsbiographien und andererseits als Identifikationspersonen, die verschiedene Kulturen ohne Probleme in sich vereinen und als Brückenbauer zwischen den Kulturen fungieren können.

Ganz wichtig ist uns aber, dass wir uns nicht für bessere Lehrer halten, sondern eben für Lehrer mit einem „Plus“ an interkultureller Erfahrung, die manchmal eine andere Sichtweise, Herangehensweise und ein anderes Verständnis für die Situation von Schülern (und Eltern) mit Migrationsgeschichte liefern können. Und diese wollen wir gewinnbringend in unsere Schulgemeinschaft einbringen und dadurch unseren kleinen Beitrag für eine noch bessere Integration leisten.

|| THOMAS SMIATEK

Vorstandsmitglied LeMi; Lehrer für Pädagogik & Psychologie und Sport an der Lothar-von-Faber-Schule, Staatliche Fachoberschule Nürnberg

VERANTWORTLICH

Prof. Dr. Reinhard Meier-Walser

Leiter der Akademie für Politik und Zeitgeschehen, Hanns-Seidel-Stiftung, München

HERAUSGEBER

Paula Bodensteiner

Referentin für Bildung und Erziehung, Akademie für Politik und Zeitgeschehen,
Hanns-Seidel-Stiftung, München

Arnulf Zöllner

Leiter der Grundsatzabteilung und stellvertretender Direktor am Staatsinstitut für Schulqualität
und Bildungsforschung, München

Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen

Die „Argumente und Materialien zum Zeitgeschehen“ werden ab Nr. 14 parallel zur Druckfassung auch als PDF-Datei auf der Homepage der Hanns-Seidel-Stiftung angeboten: www.hss.de/mediathek/publikationen.html. Ausgaben, die noch nicht vergriffen sind, können dort oder telefonisch unter 089/1258-263 kostenfrei bestellt werden.

- Nr. 1 Berufsvorbereitende Programme für Studierende an deutschen Universitäten
- Nr. 2 Zukunft sichern: Teilhabegesellschaft durch Vermögensbildung
- Nr. 3 Start in die Zukunft – Das Future-Board
- Nr. 4 Die Bundeswehr – Grundlagen, Rollen, Aufgaben
- Nr. 5 „Stille Allianz“? Die deutsch-britischen Beziehungen im neuen Europa
- Nr. 6 Neue Herausforderungen für die Sicherheit Europas
- Nr. 7 Aspekte der Erweiterung und Vertiefung der Europäischen Union
- Nr. 8 Möglichkeiten und Wege der Zusammenarbeit der Museen in Mittel- und Osteuropa
- Nr. 9 Sicherheit in Zentral- und Südasiens – Determinanten eines Krisenherdes
- Nr. 10 Die gestaltende Rolle der Frau im 21. Jahrhundert
- Nr. 11 Griechenland: Politik und Perspektiven
- Nr. 12 Russland und der Westen
- Nr. 13 Die neue Familie: Familienleitbilder – Familienrealitäten
- Nr. 14 Kommunistische und postkommunistische Parteien in Osteuropa – Ausgewählte Fallstudien
- Nr. 15 Doppelqualifikation: Berufsausbildung und Studienberechtigung – Leistungsfähige in der beruflichen Erstausbildung
- Nr. 16 Qualitätssteigerung im Bildungswesen: Innere Schulreform – Auftrag für Schulleitungen und Kollegien
- Nr. 17 Die Beziehungen der Volksrepublik China zu Westeuropa – Bilanz und Ausblick am Beginn des 21. Jahrhunderts
- Nr. 18 Auf der ewigen Suche nach dem Frieden – Neue und alte Bedingungen für die Friedenssicherung
- Nr. 19 Die islamischen Staaten und ihr Verhältnis zur westlichen Welt – Ausgewählte Aspekte
- Nr. 20 Die PDS: Zustand und Entwicklungsperspektiven
- Nr. 21 Deutschland und Frankreich: Gemeinsame Zukunftsfragen
- Nr. 22 Bessere Justiz durch dreigliedrigen Justizaufbau?
- Nr. 23 Konservative Parteien in der Opposition – Ausgewählte Fallbeispiele
- Nr. 24 Gesellschaftliche Herausforderungen aus westlicher und östlicher Perspektive – Ein deutsch-koreanischer Dialog
- Nr. 25 Chinas Rolle in der Weltpolitik
- Nr. 26 Lernmodelle der Zukunft am Beispiel der Medizin
- Nr. 27 Grundrechte – Grundpflichten: eine untrennbare Verbindung

- Nr. 28 Gegen Völkermord und Vertreibung – Die Überwindung des zwanzigsten Jahrhunderts
- Nr. 29 Spanien und Europa
- Nr. 30 Elternverantwortung und Generationenethik in einer freiheitlichen Gesellschaft
- Nr. 31 Die Clinton-Präsidentschaft – ein Rückblick
- Nr. 32 Alte und neue Deutsche? Staatsangehörigkeits- und Integrationspolitik auf dem Prüfstand
- Nr. 33 Perspektiven zur Regelung des Internetversandhandels von Arzneimitteln
- Nr. 34 Die Zukunft der NATO
- Nr. 35 Frankophonie – nationale und internationale Dimensionen
- Nr. 36 Neue Wege in der Prävention
- Nr. 37 Italien im Aufbruch – eine Zwischenbilanz
- Nr. 38 Qualifizierung und Beschäftigung
- Nr. 39 Moral im Kontext unternehmerischen Denkens und Handelns
- Nr. 40 Terrorismus und Recht – Der wehrhafte Rechtsstaat
- Nr. 41 Indien heute – Brennpunkte seiner Innenpolitik
- Nr. 42 Deutschland und seine Partner im Osten – Gemeinsame Kulturarbeit im erweiterten Europa
- Nr. 43 Herausforderung Europa – Die Christen im Spannungsfeld von nationaler Identität, demokratischer Gesellschaft und politischer Kultur
- Nr. 44 Die Universalität der Menschenrechte
- Nr. 45 Reformfähigkeit und Reformstau – ein europäischer Vergleich
- Nr. 46 Aktive Bürgergesellschaft durch bundesweite Volksentscheide? Direkte Demokratie in der Diskussion
- Nr. 47 Die Zukunft der Demokratie – Politische Herausforderungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts
- Nr. 48 Nachhaltige Zukunftsstrategien für Bayern – Zum Stellenwert von Ökonomie, Ethik und Bürgerengagement
- Nr. 49 Globalisierung und demografischer Wandel – Fakten und Konsequenzen zweier Megatrends
- Nr. 50 Islamistischer Terrorismus und Massenvernichtungsmittel
- Nr. 51 Rumänien und Bulgarien vor den Toren der EU
- Nr. 52 Bürgerschaftliches Engagement im Sozialstaat
- Nr. 53 Kinder philosophieren
- Nr. 54 Perspektiven für die Agrarwirtschaft im Alpenraum
- Nr. 55 Brasilien – Großmacht in Lateinamerika
- Nr. 56 Rauschgift, Organisierte Kriminalität und Terrorismus
- Nr. 57 Fröhlicher Patriotismus? Eine WM-Nachlese
- Nr. 58 Bildung in Bestform – Welche Schule braucht Bayern?
- Nr. 59 „Sie werden Euch hassen ...“ – Christenverfolgung weltweit
- Nr. 60 Vergangenheitsbewältigung im Osten – Russland, Polen, Rumänien
- Nr. 61 Die Ukraine – Partner der EU

- Nr. 62 Der Weg Pakistans – Rückblick und Ausblick
- Nr. 63 Von den Ideen zum Erfolg: Bildung im Wandel
- Nr. 64 Religionsunterricht in offener Gesellschaft
- Nr. 65 Vom christlichen Abendland zum christlichen Europa –
Perspektiven eines religiös geprägten Europabegriffs für das 21. Jahrhundert
- Nr. 66 Frankreichs Außenpolitik
- Nr. 67 Zum Schillerjahr 2009 – Schillers politische Dimension
- Nr. 68 Ist jede Beratung eine gute Beratung? Qualität der staatlichen Schulberatung in Bayern
- Nr. 69 Von Nizza nach Lissabon – neuer Aufschwung für die EU
- Nr. 70 Frauen in der Politik
- Nr. 71 Berufsgruppen in der beruflichen Erstausbildung
- Nr. 72 Zukunftsfähig bleiben! Welche Werte sind hierfür unverzichtbar?
- Nr. 73 Nationales Gedächtnis in Deutschland und Polen
- Nr. 74 Die Dynamik der europäischen Institutionen
- Nr. 75 Nationale Demokratie in der Ukraine
- Nr. 76 Die Wirtschaftsschule von morgen
- Nr. 77 Ist der Kommunismus wieder hoffähig?
Anmerkungen zur Diskussion um Sozialismus und Kommunismus in Deutschland
- Nr. 78 Gerechtigkeit für alle Regionen in Bayern –
Nachdenkliches zur gleichwertigen Entwicklung von Stadt und Land
- Nr. 79 Begegnen, Verstehen, Zukunft sichern –
Beiträge der Schule zu einem gelungenen kulturellen Miteinander

