

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums
für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 34

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Rudolf Leiprecht (IBKM)

Petra Norrenbrock

**Defizite
im deutschen Schulsystem
für Schülerinnen und Schüler mit
Migrationshintergrund**



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

BIS-Verlag, Oldenburg, 2008

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag

der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 2541

26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de

Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2129-8

In liebevollem Gedenken
an meine Mutter

Inhalt

1	Einleitung	9
2	Der Begriff der Migration	13
2.1	Definition	13
2.2	Die Geschichte der Migration nach Deutschland	15
2.3	Zur Begrifflichkeit „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“	21
3	PISA-Ergebnisse	23
3.1	Die PISA-Studie	23
3.2	Die PISA-Ergänzungsstudie 2000	24
3.3	Die PISA-Ergänzungsstudie 2003	29
3.4	Zwischenfazit zur PISA-Studie	30
4	Defizite	31
4.1	Defizit „sprachliche Förderung“	31
4.2	Defizit „Kulturverständnis der Lehrkräfte“	41
4.3	Defizit „institutionelle Diskriminierung“	49
4.4	Weitere Defizite im Überblick	59
4.5	Vernetzung der Defizite	68
5	Interventionsvorschläge	71
5.1	Zur sprachlichen Förderung	71
5.2	Zum Kulturverständnis der Lehrkräfte	72
5.3	Zur institutionellen Diskriminierung	74

5.4	Zur Personalentwicklung und Ausbildung	75
6	Fazit	77
	Literaturverzeichnis	81

1 Einleitung

Die alarmierenden PISA-Ergebnisse aus dem Jahr 2000 haben die prekäre Lage von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem in das Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt. Sie schneiden in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) unterdurchschnittlich ab und sind überproportional häufig von Klassenwiederholung und/oder Rückstellung vom Schulbesuch betroffen. In der Mehrzahl besuchen sie die unteren Bildungsgänge (siehe Abschnitt 3).

Sucht man in der Literatur nach Erklärungsansätzen für den mangelnden Schulerfolg dieser Schülergruppe, dann findet man überwiegend Arbeiten, die die Ursache für diese Problematik nur bei den Migrantenschülern sehen. Nach Kornmann lassen sich die „verschiedenen Forschungsansätze zur Erklärung der aufgezeigten Bildungsbenachteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher [...] u. a. danach klassifizieren, ob sie sich auf die Analyse ethnischer, kultureller und migrationsbedingter Merkmale beschränken (eingegrenzte Fragestellungen) oder ob sie diese in einen übergeordneten theoretischen Kontext stellen (erweiterte Fragestellungen).“ (Kornmann 2003/2006¹¹: 75) In vielen Forschungsansätzen wird der Grund für den mangelnden Schulerfolg in den Eigenschaften und Merkmalen der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte gesucht. Bisher scheint es noch nicht viele Arbeiten zu geben, die sich mit einer erweiterten Fragestellung auseinandergesetzt haben: „Tatsächlich gehen die zahlreichen und vielfältigen Bemühungen, den schulischen Erfolg der Kinder von Migranten zu verbessern, durchweg von Deutungsmustern aus, welche die schulischen Schwierigkeiten ausländischer Kinder auf für sie typische Defizite oder Eigenarten zurückführen.“ (ebd.: 75)

In der vorliegenden Arbeit wird einer erweiterten Fragestellung nachgegangen: Mit welchen Defiziten des deutschen Schulsystems sehen sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konfrontiert? Könnten z. B. institutionelle Hindernisse verantwortlich für ihren mangelnden Schulerfolg sein? Bei der Suche nach Erklärungen für die Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrati-

onsgeschichte wird damit ein Schwerpunkt darauf gelegt, die Institution „Schule“ in den Blick zu nehmen. Der vorherrschenden einseitigen Reduktion auf Eigenschaften und Merkmale von Schülern mit Migrationskontext wird dadurch entgegengewirkt.

Mit Blick auf die alternde Bevölkerung in Deutschland ist es meiner Meinung nach äußerst wichtig, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, warum Schüler mit Migrationskontext im deutschen Schulsystem so schlecht abschneiden. Hans-Peter Schmidtke macht darauf aufmerksam, dass es dem „Rentensystem und dem Gesundheits- und Bildungswesen [...] nutzen [würde], wenn der Bevölkerungsschwund durch massive Einwanderung ausgeglichen würde. Alle Verantwortlichen im Bildungssektor täten gut daran, sich mit Nachdruck für eine gezielte Förderung *aller* Kinder einzusetzen und endlich mit der Prävention gegen Rassismus und Ausgrenzung/Diskriminierung zu beginnen.“ (Schmidtke 2005/2006¹¹: 160) Zukünftig ist vermutlich mit einer erhöhten Einwanderung nach Deutschland zu rechnen (auch unter dem Gesichtspunkt eines immer flexibler werdenden globalen Arbeitsmarktes). Würde man sich erst dann mit der wichtigen Frage der Chancengleichheit aller Schüler im Schulsystem auseinandersetzen, wären wohlmöglich keine passenden Konzepte verfügbar, um die zugewanderten Schüler angemessen zu unterrichten.

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst der Begriff der Migration geklärt, die Geschichte der Migration nach Deutschland geschildert und die jüngsten Einwanderergruppen vorgestellt.

Der nächste Abschnitt nimmt die Ergebnisse der PISA-Studien aus den Jahren 2000 und 2003 in den Blick, die auf die prekäre Lage der Schüler mit Migrationsgeschichte aufmerksam gemacht haben.

Im Hauptteil der Arbeit werden die Defizite des deutschen Schulsystems genannt, denen Jugendliche mit Migrationskontext ausgesetzt sind. Als gravierendste Hindernisse werden die defizitäre sprachliche Förderung, das diskriminierende Kulturverständnis unter Lehrkräften sowie die institutionelle Diskriminierung der Institution „Schule“ angeführt. Es folgt ein kurzer Überblick über weitere Defizite. Zum Ende dieses Abschnitts werden die Defizite zueinander in Beziehung gesetzt.

Der letzte Abschnitt stellt Interventionsvorschläge aus der Literatur vor, um diesen Defiziten entgegenzuwirken. Im abschließenden Fazit werden die Ergebnisse der Literaturrecherche zusammengefasst und bewertet.

2 Der Begriff der Migration

Das Ziel dieser Arbeit besteht in dem Aufdecken der Defizite im deutschen Schulsystem, denen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ausgesetzt sind.

Zunächst erscheint mir eine allgemeine Definition des Begriffs „Migration“ sinnvoll, um einen ersten Zugang zu diesem internationalen Phänomen zu erhalten. Dem schließt sich ein Einblick in die Geschichte der Migration nach Deutschland an, der zu einer Unterteilung der jüngsten Einwanderergruppen in Deutschland überleitet. Zum Ende dieses Abschnitts lege ich meine Gründe dar, warum ich mich für die Begrifflichkeit „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ entschieden habe.

2.1 Definition

In der Fachliteratur finden sich viele Definitionen von „Migration“. Annette Treibel präsentiert einige Definitionsversuche in ihrem Buch „Migration in modernen Gesellschaften“, die ein mehr oder weniger enges Begriffsverständnis von Migration beinhalten. Im Folgenden möchte ich fünf dieser Definitionen von verschiedenen Autoren, die bei Treibel genannt werden, wiedergeben, um an diesen die wesentlichen Eigenschaften von Migration zu verdeutlichen.

Castles ist der Meinung, dass man von Migration sprechen darf, wenn Menschen dauerhaft oder für längere Zeit außerhalb ihres Herkunftslandes leben. Zu einer ähnlichen Definition kommt auch Albrecht, der unter Migration die Ausführung einer räumlichen Bewegung versteht, durch die ein vorübergehender oder permanenter Wechsel des Wohnsitzes entsteht. Er erweitert den Migrationsbegriff aber noch um einen wichtigen Aspekt, da er unter Migration nicht nur eine Veränderung der Position im physischen, sondern auch im sozialen Raum versteht. Migration sei nicht nur ein räumlicher Wechsel, sondern oft auch ein Wechsel der Gruppenzugehörigkeit. Auch Elias & Scotson greifen diesen Punkt auf, indem sie sagen, dass sich Menschen zwar während einer Migrationsbewegung physisch von einem Ort zum anderen

bewegen. In der Realität wechseln sie dadurch aber auch gleichzeitig von einer Gesellschaftsgruppe in eine andere. Ronzani ist ebenfalls der Ansicht, dass Individuen während einer Migration aus einem Gesellschaftssystem in ein anderes überwechseln. Das würde in beiden Systemen direkt oder indirekt zu internen und externen Beziehungs- und Strukturveränderungen führen.

Eine weitere wichtige Eigenschaft von Migration spricht Eisenstadt an. Er versteht unter Migration, dass ein Individuum oder auch eine ganze Gruppe von einer Gesellschaft in eine andere übergehen kann (vgl. Treibel 1990/2003^{III}: 19).

Diese Definitionen zeigen unterschiedliche Charakteristika von Migration auf. Migration ist ein auf Dauer angelegter Prozess (siehe Castles) und kann sowohl Einzelpersonen als auch ganze Gruppen von Menschen betreffen (siehe Eisenstadt). Interessant ist der Aspekt, dass Migranten – also Personen, die sich in einem Migrationsprozess befinden – nicht nur in ein anderes Gebiet wandern, sondern zugleich auch einen Wechsel in eine andere Gesellschaft vollziehen (siehe Elias & Scotson, Ronzani). Vor diesem Hintergrund hat Treibel versucht, diese Eigenschaften zu einer eigenen Definition von Migration zusammenzufassen:

„Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen.“ (Treibel 1990/2003^{III}: 21)

Ein in diesem Sinne verstandener Migrationsbegriff schließt Wanderungsentscheidungen, die aus Erwerbsgründen oder aus familiären, politischen oder biographischen Gründen getroffen wurden, mit ein. Die Bezeichnung „auf Dauer angelegt bzw. dauerhaft werdender Wechsel“ schließt kurze Aufenthalte in einem anderen Gebiet, z. B. aus freizeithlichen oder touristischen Gründen, als Migrationsbewegung aus (vgl. Treibel 1990/2003^{III}: 21f).

Diese Definition hat bereits Eingang in die Fachliteratur gefunden (vgl. Meinhardt 2005/2006^{II}: 25, vgl. Diezinger/Mayr-Kleffel 1999: 196). Aus meiner Sicht gibt sie die wichtigsten Eigenschaften einer Migrationsbewegung wieder, weshalb ich diese Definition für meine Arbeit übernehmen möchte.

2.2 Die Geschichte der Migration nach Deutschland

2.2.1 *Die wichtigsten Einwandererbewegungen in der Vergangenheit*

Der Blick zurück in die Geschichte zeigt, dass Deutschland bereits über Jahrhunderte auf Grund seiner geographischen Lage in der Mitte Europas ein Durchgangs- bzw. Einwanderungsland war und ist, auch wenn die deutsche Politik lange Zeit den faktischen Zustand der Einwanderung dementierte.

Im Folgenden möchte ich die wichtigsten Einwandererbewegungen nach Deutschland bis zum Zweiten Weltkrieg skizzieren (vgl. Meinhardt 2005/2006^{II}: 29ff).

Im ausgehenden 17. Jahrhundert bevölkerten Hugenotten weite Landstriche Deutschlands. Vorangegangen war eine systematisch geplante Anwerbung im Jahre 1685 durch den Kurfürsten von Brandenburg.

Als durch Ludwig XIV. 1685 das Toleranzedikt von Nantes, in dem den Protestanten nach jahrelanger Unterdrückung Glaubensfreiheit zugebilligt worden war, aufgehoben wurde, trat er damit eine enorme Fluchtbewegung der protestantischen Hugenotten aus Frankreich los. Diese Flüchtlinge, die als die Elite ihrer Zeit galten, waren in den anliegenden Staaten hoch begehrt und der Große Kurfürst erkannte seine Chance, viele von ihnen durch Privilegien zur Immigration nach Berlin-Brandenburg zu motivieren.

Etwa 20000 Hugenotten emigrierten daraufhin nach Brandenburg und Berlin. Weitere 10000 Hugenotten siedelten sich in Hessen an. Sie verhalfen der dortigen Wirtschaft zu neuem Aufschwung und trugen in kurzer Zeit maßgeblich zur Prosperität der Regionen bei (vgl. Meinhardt 2005/2006^{II}: 29f).

Als gegen Ende des 19. Jahrhunderts das Deutsche Reich gegründet wurde, führte dies zu einem ökonomischen Aufschwung und zu einem damit verbundenen erhöhten Arbeitskräftebedarf. Es folgte eine zweite große Einwandererbewegung.

Auch durch die Erfindung neuer Technologien im ausgehenden 19. Jahrhundert entstanden neue Arbeitsplätze. Speziell aus den rheinisch-westfälischen Kohlebergwerken, Stahl- und Eisenhütten wurde

eine erhöhte Nachfrage nach neuen Arbeitskräften laut. Nachdem man die Arbeiter aus den umliegenden Regionen angeworben hatte und der Arbeitskräftebedarf immer noch nicht gedeckt war, rekrutierte man die fehlenden Arbeiter aus den armen ländlichen Gebieten des Deutschen Reichs. Dazu gehörten vor allem die gesunden, kräftigen und ledigen Männer aus dem ehemaligen Polen, das nun zu Preußen gehörte. Auch tüchtige Männer aus den russisch und österreich-ungarisch regierten Teilen Polens wurden angeworben. Sie wurden gerufen, um in der Industrie und Agrarwirtschaft zu arbeiten. Zu Beginn des Ersten Weltkriegs belief sich die Zahl der ausländischen Arbeitskräfte, die in der Mehrzahl aus Ost- und Südeuropa, Italien und den Niederlanden kamen, auf ca. zwei Millionen (vgl. Meinhardt 2005/2006^{II}: 31).

Dies sind nur zwei historische Beispiele unter vielen. Aber bereits diese Fakten machen deutlich, dass auf dem geografischen Gebiet, auf dem sich heute Deutschland befindet, schon seit vielen Jahrhunderten Wanderungsbewegungen stattgefunden haben. Das lange Zeit bestehende Dementi der deutschen Politik, Deutschland sei kein Einwanderungsland und man müsse sich deswegen auch nicht mit der wichtigen Aufgabe der Integration der Eingewanderten beschäftigen, wird auf diese Weise entkräftet.

2.2.2 *Unterscheidung der jüngsten Einwanderergruppen in Deutschland*

Nach dem Zweiten Weltkrieg kamen vor allem in den 1950er Jahren weitere Einwanderer nach Deutschland. Heute unterscheidet man sie grob in drei große Gruppen (vgl. Schulz-Kaempff 2005/2006^{II}: 421ff):

- die Arbeitsmigranten,
- die Flüchtlinge und
- die Aussiedler.¹

1 Es gibt noch weitere Einwanderergruppen, die aber aufgrund ihrer Größe und migrationspolitischer Bedeutung nur eine geringe Rolle spielen (vgl. Schulz-Kaempff 2005/2006^{II}: 427f). Zu ihnen gehören a) die Eingewanderten aufgrund von EU-Binnenmigration, b) die Arbeitsmigranten aus Nicht-EU-Staaten, die sich für einen begrenzten Zeitraum in Deutschland aufhalten, c) die zugewanderten Fachkräfte, die eine Green-Card erhalten haben, und d) die ausländischen Studierenden.

Im Folgenden werden die drei bedeutenden Einwanderergruppen seit dem Zweiten Weltkrieg vorgestellt.

Arbeitsmigrantinnen und -migranten

Wer von Arbeitsmigranten redet, meint die seit den 1950er Jahren von der Bundesrepublik Deutschland angeworbenen ausländischen Arbeitskräfte und deren Familienangehörige.

In den 1950er Jahren begann die BRD mit der staatlich organisierten Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte, auch „Gastarbeiter“² genannt. Nach dem Zweiten Weltkrieg boomte die Wirtschaft und man konnte den Arbeitskräftebedarf nicht mehr mit den eigenen Landsleuten decken. 1955 unterzeichnete die BRD den ersten Vertrag mit Italien, in dem die Anwerbung italienischer Arbeiter geregelt wurde. Es folgten weitere Verträge mit Spanien, Griechenland, der Türkei, Portugal, Tunesien, Marokko und Jugoslawien.

Die Weltwirtschaftskrise, die 1973 vom Ölpreisschock ausgelöst worden war, führte zu einem Anwerbestopp der ausländischen Arbeiter, weil der Arbeitskräftebedarf in vielen Branchen aus wirtschaftlichen Gründen stark zurückgegangen war. Bis 1973 waren ca. 14 Mio. Menschen aus den Anwerbeländern nach Deutschland gekommen, von denen rund 11 Mio. wieder in ihre Heimat zurückkehrten.

Etwa 3 Mio. Arbeitsmigranten blieben und holten in den folgenden Jahren nach und nach ihre Familienangehörigen nach Deutschland. Die nachgeholt und hier geborenen Kinder werden als die zweite Generation bezeichnet. Heute lebt diese Einwanderergruppe bereits in der dritten Generation in Deutschland.

Ursprünglich als Arbeitskräfte auf Zeit nach Deutschland gerufen, leben sie inzwischen seit mehr als 30 Jahren hier. Sie machen einen

2 Diese Bezeichnung könnte vermuten lassen, dass es sich bei den ausländischen Arbeitskräften um Gäste handelt. Tatsächlich wurden ihnen nicht selten die schwierigsten, gesundheitsschädlichsten und gefährlichsten Arbeiten zugeteilt, was den Begriff „Gastarbeiter“ in ein zynisches Licht rückt. Zudem soll der Begriff suggerieren, dass die Arbeitsmigranten, ähnlich wie Gäste, nicht ewig in Deutschland leben würden und ihren Gastgebern gegenüber dankbar zu sein hätten. Diese Bezeichnung zielt also auf das Gegenteil von gleichberechtigter Teilhabe (vgl. Schulz-Kaempf 2005/2006II: 443).

Großteil der heute in Deutschland wohnhaften ausländischen Staatsangehörigen aus (vgl. Schulz-Kaempf 2005/2006¹¹: 421).

Die Kinder von ehemaligen Arbeitsmigranten, die heute Eltern von schulpflichtigen Kindern sind, zeigen sich im Bezug auf ihre Erfahrungen mit dem deutschen Schulsystem als heterogene Gruppe, was folgenreich für den Schulerfolg ihrer Kinder sein kann. Sie lassen sich grob in zwei Gruppen unterscheiden: Eine erhebliche Zahl der Eltern kam zwischen 1955 und 1973 oder etwas später im Rahmen der Familienzusammenführung nach Deutschland. In der Regel waren sie Seiteneinsteiger im deutschen Schulsystem und haben ihre Schulpflicht hier erfüllt (vgl. PISA-Konsortium 2002: 191).

Der andere Teil der heutigen Elternschaft erfüllte die Pflichtschulzeit in ihrem Herkunftsland und kam bis zum Anwerbestopp 1973 als junge, arbeitssuchende Erwachsene nach Deutschland. Möglicherweise haben viele dieser Eltern ihre Familien im Herkunftsland gegründet, aber spätestens bis zur Einschulung der Kinder fand in den meisten Fällen eine Familienzusammenführung statt. Die überwiegende Mehrzahl der Kinder dieser Familien hat den Kindergarten und die deutsche Schule besucht (vgl. ebd.: 191).

Flüchtlinge und Asylrecht

Eine weitere große Gruppe der Eingewanderten in Deutschland stellen die ausländischen Flüchtlinge dar (vgl. Diezinger/Mayr-Kleffel 1999: 204f). Im Unterschied zu den anderen Einwanderergruppen leben sie überwiegend in einem rechtlichen und damit gleichfalls sozialen Übergangsstadium: „Den Rahmen ihrer Existenz bildet die politische und rechtliche Ausgestaltung des verfassungsrechtlich garantierten politischen Asyls bzw. internationale Übereinkünfte, etwa die Genfer Flüchtlingskonvention aus dem Jahre 1951 bzw. zwischenstaatliche Abkommen hinsichtlich der Aufnahme von Flüchtlingen.“ (ebd.: 204) Das Recht auf Asyl für politisch Verfolgte wurde 1949 in das Grundgesetz aufgenommen, eine im Vergleich zu anderen Verfassungen und auch zu dem Völkerrecht einzigartige Regelung.

Aufgrund der steigenden Asylbewerberanträge in den 1980er und zu Beginn der 1990er Jahre wurde das Asylrecht zu einem politisch heftig umstrittenen Gegenstand. Infolge dieser Diskussionen wurde es 1993 durch die so genannte „Drittstaatenregelung“, die „Regelung der si-

chere Herkunftstaaten“ und die „Flughafenregelung“ (Schulz-Kaempf 2005/2006^{II}: 425f) stark eingeschränkt. Zwar gilt nach wie vor das Recht auf politisches Asyl, wenn ein Flüchtling einen objektiven Verfolgungstatbestand durch das Herkunftsland nachweisen kann. Aber auch vor der Einschränkung des Asylrechts galten schwierige Lebensumstände in Verbindung mit Revolutionen oder Bürgerkriegen nicht unbedingt zum objektiven Verfolgungstatbestand.

Neben den asylrechtlichen Regelungen ist Deutschland auch an internationale Flüchtlingsabkommen (z. B. die Genfer Flüchtlingskonvention oder die internationale Flüchtlingsdeklaration der Staaten Mittelamerikas) gebunden, in denen andere Flüchtlingsdefinitionen und -ursachen festgeschrieben sind. Deshalb leben in Deutschland nicht nur Asylbewerber bzw. anerkannte politische Flüchtlinge, sondern auch Menschen, die zwar nach dem deutschen Grundgesetz kein Recht auf Asyl besitzen, aber aufgrund der internationalen Abkommen für einen befristeten Zeitraum geduldet werden (vgl. Diezinger/ Mayr-Kleffel 1999: 204f). Dementsprechend existieren unterschiedliche Amtsbezeichnungen für die in Deutschland lebenden Flüchtlinge: Asylberechtigte, Familienangehörige von Asylberechtigten, Konventionsflüchtlinge, Kontingentflüchtlinge, Jüdische Emigranten, heimatlose Ausländer, Asylbewerber, Flüchtlinge aus Bosnien-Herzegowina und Defacto-Flüchtlinge (vgl. Schulz-Kaempf 2005/2006^{II}: 425f).

Insgesamt zeigt sich für diese Einwanderer ein außerordentlich heterogenes Gruppenbild, dessen Gemeinsamkeit die unsichere Aufenthaltsperspektive ist. Unter diesen Umständen dürfte sich der Schulbesuch von mitgebrachten Kindern und Jugendlichen als problematisch erweisen (vgl. PISA-Konsortium 2002: 191).

Aussiedler/innen

Winfried Schulz-Kaempf beruft sich in seinem Aufsatz „Rechtliche Lage und Lebenssituation von Eingewanderten in der Bundesrepublik Deutschland“ für den Begriff „Aussiedler“ auf die Definition der Bundeszentrale (vgl. Schulz-Kaempf 2005/2006^{II}: 426f). Aussiedler gehören zu einer deutschen Minderheit, die seit dem Mittelalter bis ins 19. Jahrhundert hinein in die Staaten Ostmittel-, Ost- und Südeuropas emigriert war und sich dort ansiedelte. Vor Jahrhunderten folgten diese Menschen dem Ruf dieser Länder, die dringend Arbeitskräfte

und Siedler benötigten. Auch wenn sie sich den Aufnahmeländern verbunden fühlten, behielten sie doch ihre eigene Sprache und Kultur und gründeten eigene Bildungseinrichtungen.

Als die Nationalsozialisten ihre zerstörerische Politik begannen, wurden die deutschen Minderheitenangehörigen in Osteuropa ebenfalls für deren Politik verantwortlich gemacht. Die Folge war Entrechtung und Diskriminierung und führte zu Vertreibung, Deportation, Internierung, Zwangsarbeit, Enteignung und Zwangsumsiedlung. Viele Angehörige der deutschen Minderheiten entschlossen sich daraufhin zur Aussiedlung nach Deutschland.

Zwischen 1950 und 1992 kamen etwa 2,8 Mio. Aussiedler in die Bundesrepublik, die aus Fürsorge- und Schutzgründen ein Recht auf Zuzug, auf die deutsche Staatsangehörigkeit und Anspruch auf Eingliederungsleistungen hatten. Das änderte sich mit der Öffnung des Ostblocks Ende der 1980er bzw. Anfang der 1990er Jahre. Die Regierungen im Osten lockerten die Ausreisebestimmungen für Aussiedler, was zu einem enormen Anstieg der Einwandererzahlen in Deutschland führte. Angesichts der Demokratisierungsprozesse in Osteuropa stellte sich die Frage, ob man den Aussiedlern weiterhin ein Kriegsfolgenschicksal unterstellen könnte. Im Zuge dieser neuen Bewertung wurde ein Gesetz verabschiedet, das festlegte, dass individuelle Kriegsfolgenschicksale glaubhaft nachgewiesen werden müssen. Obwohl durch dieses Gesetz die Einreisemöglichkeiten der Aussiedler sehr eingeschränkt wurden, kamen zwischen 1993 und 2001 weitere 1,4 Mio. Aussiedler – nun Spätaussiedler genannt – nach Deutschland. Etwa 4,2 Mio. Aussiedler hat Deutschland bis heute aufgenommen (vgl. ebd.: 426f).

Die Aussiedler sind die größte Gruppe der Einwanderer. Die überwiegende Mehrheit kam erst in den letzten 15 Jahren nach Deutschland, hauptsächlich aus Rumänien, Polen und den Ländern der ehemaligen Sowjetunion. Da ihre Kinder in der Mehrzahl in den Herkunftsländern geboren wurden, sprachen sie bei der Einreise nur unzureichend oder gar kein Deutsch (vgl. PISA-Konsortium 2002: 191).

Es wird deutlich, dass sich die Bevölkerungszusammensetzung in den letzten Jahrzehnten stark verändert hat. Heute leben in Deutschland Arbeitsmigranten in der ersten bis vierten Generation, Flüchtlinge und Asylbewerber, Aussiedler und weitere Einwanderergruppen mehr oder

weniger reibungslos mit den deutschen Einheimischen zusammen. Diese Vielfalt an unterschiedlichen Lebensschicksalen hat Einfluss auf alle Lebensbereiche, u. a. auch auf das deutsche Schulsystem, das sich einer großen Herausforderung gegenüber sieht.

2.3 Zur Begrifflichkeit „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“

Die PISA-Studien haben auf die schwierige Lage der Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem aufmerksam gemacht. Das PISA-Konsortium verwendet für diese Schülergruppe unterschiedliche Bezeichnungen, wie z. B. „Jugendliche aus Migrationsfamilien“, „Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund“ oder „Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Wenn ich im Folgenden von „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ spreche und auch ähnliche Bezeichnungen benutze wie z. B. „Schüler mit einer Migrationsgeschichte“, meine ich die in den PISA-Studien untersuchte Schülerschaft der Jugendlichen aus Migrantenfamilien.

Das PISA-Konsortium entschied sich dafür, die Schüler nicht nach Staatsangehörigkeit zu unterscheiden, wie es in den amtlichen Bildungsstatistiken der Fall ist. Wenn man die Kinder nur nach diesem Merkmal (der Staatsangehörigkeit) unterscheidet, also nach „deutsch“ und „ausländisch“, wird es schwierig, die schulische Situation von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien zuverlässig zu beschreiben. Zum Beispiel werden die Aussiedlerkinder und -jugendlichen, die bei ihrer Einwanderung die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten, in der Statistik nicht gesondert erwähnt. Auch im Falle einer Einbürgerung ist die kulturelle Herkunft eines Schülers nicht mehr erkennbar.

Ähnliche Probleme zeichneten sich auch in den meisten anderen teilnehmenden Staaten ab, deren Ausländerstatistiken ebenfalls nicht dafür geeignet waren, die ethnische Herkunft der Schüler abzubilden.

Um die Jugendlichen mit Migrationsgeschichte gesondert erfassen zu können, fragte man in den PISA-Studien nach dem Geburtsland der Schüler und Eltern sowie nach der in der Familie gesprochenen Verkehrssprache. Speziell in Deutschland wurde auch die Muttersprache

der Schüler erfasst sowie die bisherige Aufenthaltsdauer der befragten Schüler in Deutschland (vgl. PISA-Konsortium 2002: 189).

Die Frage nach „der“ in der Familie gesprochenen Sprache wird allerdings kritisch gesehen (vgl. Gogolin 2003/2006¹¹: 37f). Oft werden in Familien mit Migrationsgeschichte mehrere Sprachen gesprochen. Den befragten Schülern wird also in den PISA-Studien nahegelegt, sich für eine der Sprachen zu entscheiden. Damit wird der Mehrsprachigkeit in Migrantenfamilien nicht Rechnung getragen und ein wichtiger Indikator für den Bildungserfolg verwischt.

3 PISA-Ergebnisse

Zunächst wird Grundlegendes zur PISA-Studie erläutert. Im Anschluss daran werden die Ergebnisse der ersten PISA-Ergänzungsstudie von 2000 bezogen auf die Schüler mit Migrationshintergrund vorgestellt und danach ein kurzer Einblick in die Ergebnisse von PISA-E von 2003 gegeben. Abschließend ziehe ich aus diesen Erkenntnissen ein Zwischenfazit für meine weitere Arbeit.

3.1 Die PISA-Studie

PISA ist die Abkürzung für „Programme for International Student Assessment“ (vgl. PISA-Konsortium 2002: 11ff). Es handelt sich bei dieser Studie um ein Programm, das in einem dreijährigen Zyklus die Basiskompetenzen der nachfolgenden Generation untersuchen soll. Durchgeführt wird es von der OECD, der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Träger sind alle Mitgliedsstaaten, die auch die Verantwortung für dieses Programm übernommen haben. Die OECD möchte mit den PISA-Ergebnissen allen teilnehmenden Staaten vergleichende Daten vorlegen, mit denen diese ihre Bildungssysteme bezüglich der Ausstattung mit Ressourcen, der individuellen Nutzung sowie der Funktions- und Leistungsfähigkeit überprüfen können. PISA ist daher eine international standardisierte Leistungsmessung.

Rund 180000 Jugendliche aus 32 Staaten nahmen 2000 an der Erhebung teil, in jedem Land zwischen 4500 und 10000 Schüler. Durchgeführt wurde sie mit einer repräsentativen Stichprobe von 15-Jährigen. In Deutschland bestand diese Stichprobe aus rund 5000 Schülern aus insgesamt 219 Schulen.

Die zyklisch aufgebaute PISA-Erhebung begann im Jahr 2000. Jedem der drei Testphasen lag ein „Hauptbereich“ zugrunde, der besonders gründlich überprüft wurde. Das Hauptthema im Jahr 2000 bezog sich auf die Lesekompetenz, 2003 auf die mathematische Grundbildung und 2006 auf die naturwissenschaftliche Grundbildung. Innerhalb dieser Bereiche wurde nicht nur der Lernstoff aus den Curricula abge-

fragt, sondern auch wichtige Fähigkeiten und Kenntnisse, die man im weiteren Lebensverlauf als Erwachsener beherrschen sollte.

Die gestellten Aufgaben setzten sich teils aus frei zu beantwortenden Aufgaben und teils aus Multiple Choice-Fragen zusammen. Als Bearbeitungszeit wurden sieben Stunden veranschlagt. Neben den eigentlichen Testbögen sollten die Jugendlichen ebenfalls einen Schülerfragebogen über sich selbst ausfüllen. Dort wurde u. a. nach dem sozialen Status der Familie und nach der ethnischen Herkunft der Schüler gefragt. Auch die Schulleiter bekamen Fragebögen zu ihrer Schule zugeschickt (vgl. PISA-Konsortium 2002: 13).

3.2 Die PISA-Ergänzungsstudie 2000

PISA wurde so konzipiert, dass für die einzelnen Teilnehmerstaaten die Möglichkeit bestand, nationale Ergänzungen durchzuführen (vgl. PISA-Konsortium 2002: 17f). Auch das deutsche PISA-Konsortium hat von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht: „Die wichtigste nationale Erweiterung besteht jedoch in der Vorbereitung eines intranationalen Leistungsvergleichs, bei dem nicht nur die Kompetenzen von 15-Jährigen, sondern auch von Neuntklässlern untersucht werden (PISA-E). [...] Im Falle von PISA haben sich die Länder der Bundesrepublik Deutschland entschlossen, das internationale Instrumentarium auch für bundesinterne Vergleiche zu nutzen.“ (ebd.: 17) Bei PISA-E wurde mit den gleichen Testinstrumenten, Testzeitpunkten, Testbedingungen und Auswertungsmethoden wie bei der internationalen Erfassung gearbeitet. Zusätzlich füllten alle teilnehmenden Schüler nationale Ergänzungstests aus. Unterschiede bestanden hinsichtlich der Untersuchungspopulation. Es wurden zwei überlappende Stichproben getestet, und zwar 33809 15-Jährige und 33766 Neuntklässler – also wesentlich mehr Jugendliche als beim internationalen Vergleich.

Im Folgenden werden die Ergebnisse von PISA-E aus dem Jahr 2000 vorgestellt, die die schulische Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen beschreiben. Als Schüler mit Migrationshintergrund werden bei PISA sowohl diejenigen Schüler bezeichnet, deren Eltern im Ausland geboren worden sind, als auch Jugendliche mit nur einem im Ausland geborenen Elternteil. Das

PISA-Konsortium geht auf Unterschiede in den Testergebnissen zwischen den beiden Gruppen nicht gesondert ein (vgl. ebd.: 94).

3.2.1 *Die Ergebnisse*

Das Zusammenleben von Familien mit und ohne Migrationshintergrund ist ein nicht mehr wegzudenkendes Merkmal unserer Gesellschaft (vgl. PISA-Konsortium 2002: 194). Von den bei PISA getesteten Jugendlichen stammen 27 Prozent aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde. Rund die Hälfte der Schüler, deren Vater nicht in Deutschland geboren ist, leben bereits seit ihrer Geburt in Deutschland. „Mehr als 70 Prozent der Jugendlichen haben vom Kindergarten bis zum Ende der Pflichtschulzeit durchgehend Bildungseinrichtungen in Deutschland besucht. [...] Seiteneinsteiger finden sich bei den 15-Jährigen in nennenswertem Umfang nur noch bei Aussiedler-, Flüchtlings- und Asylbewerberfamilien. Aber auch hier ist in der Mehrzahl der Fälle die Einschulung bereits im Grundschulalter vollzogen worden.“ (ebd.: 194)

Die Bundesländer unterscheiden sich hinsichtlich ihres Anteils an Schülern mit Migrationsgeschichte (vgl. PISA-Konsortium 2002: 80f). In den neuen Bundesländern gibt es nur einen verschwindend geringen Anteil dieser Schülergruppe (unter 5 Prozent), während der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den alten Bundesländern viel höher liegt und von Bundesland zu Bundesland stark variiert: in Schleswig-Holstein beläuft er sich auf 14 Prozent, in Bremen dagegen auf 40 Prozent.

Lesekompetenz

Da der geringe Anteil an Migrantenschülern in den neuen Bundesländern für eine empirische Basis zu wenig aussagekräftig ist, wurden diese Bundesländer bei der Darstellung der Lesekompetenz (und der mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung) nicht mit berücksichtigt (vgl. PISA-Konsortium 2002: 83f). Wie den Daten zu entnehmen ist, liegt der Mittelwert der Leseleistung der Migrantenschüler deutlich unter dem der Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern: „Auch zeigt sich in allen Ländern eine größere Leistungsstreuung [...] in der Gruppe der Neuntklässler aus Migrantenfamilien.“ (ebd.: 84)

Betrachtet man die Spitzengruppe, so ist festzustellen, dass in den Bundesländern mit einer hervorragenden Leseleistung der deutschen Schüler auch sehr gute Leistungen der Schüler mit Migrationshintergrund festgestellt worden sind. Ihre Gruppe ist aber erheblich kleiner als die Gruppe mit in Deutschland geborenen Eltern (vgl. ebd.: 86). Umgekehrt verhält es sich hingegen mit schlechten Leseleistungen. In den Bundesländern, die eine mangelnde Lesekompetenz bei deutschen Jugendlichen aufweisen, schneiden auch die Migrantenschüler schlecht ab.

In der Gruppe der Risikoschüler, die besonders schlecht abgeschnitten haben, sind die Jugendlichen mit Migrationshintergrund wesentlich häufiger als die deutschen Jugendlichen vertreten (vgl. PISA-Konsortium 2002: 85). Über 35 Prozent dieser Schüler gehören in Bremen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein und dem Saarland zu der Risikogruppe: „Dies bedeutet, dass mehr als ein Drittel der Schüler mit Migrationsgeschichte in diesen vier Ländern über ein oberflächliches Verständnis einfach geschriebener Texte nicht hinauskommen.“ (ebd.: 85)

Im Resümee zur Lesekompetenz ist zu lesen, dass die Förderung der Lesekompetenz der Jugendlichen mit in Deutschland geborenen Eltern ebenfalls mit einer guten Förderung der Lesefähigkeit der Migrantenschüler einhergeht (vgl. ebd.: 93). Allerdings wird auch darauf aufmerksam gemacht, dass in allen Bundesländern ein klarer Unterschied hinsichtlich der Leseleistungen der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund festgestellt wurde: „In allen Ländern finden sich mindestens doppelt so viele Schüler mit Migrationshintergrund in der Gruppe der Risikoschüler als bei den Schülern mit in Deutschland geborenen Eltern.“ (ebd.: 93)

Mathematische Grundbildung

Auch die mathematischen Leistungen der Schüler mit einer Migrationsgeschichte fallen deutlich schlechter aus als die Leistungen der Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern (vgl. PISA-Konsortium 2002: 119f). Ähnlich wie bei der Lesekompetenz konnte auch in diesem Bereich eine wesentlich stärkere Streuung der mathematischen Leistung von Jugendlichen aus Migrantenfamilien festgestellt werden.

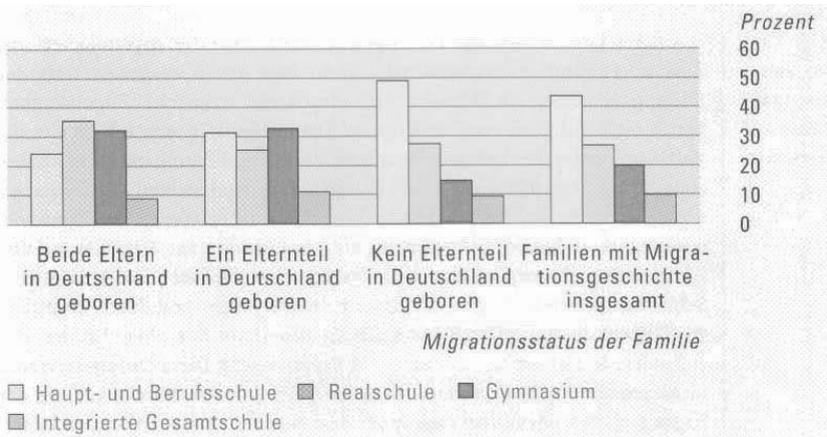
Während in allen alten Bundesländern nur relativ wenige Schüler mit in Deutschland geborenen Eltern unter oder auf Kompetenzstufe I sind, ist der Anteil der Neuntklässler mit Migrationsgeschichte an der Risikogruppe in der Regel fast doppelt so hoch (vgl. ebd.: 120).

Naturwissenschaftliche Grundbildung

Die Autoren fassen die Ergebnisse der naturwissenschaftlichen Fähigkeiten der Schüler mit Migrationsgeschichte folgendermaßen zusammen: „Jugendliche mit Migrationshintergrund erzielen insgesamt niedrigere Leistungswerte. Die Unterschiede zwischen den Ländern hinsichtlich dieser Differenzen sind allerdings erheblich. Die Befunde unterstreichen, dass relativ große Anteile von Jugendlichen mit Migrationshintergrund nur ein relativ niedriges Leistungsniveau in den Naturwissenschaften erreichen. In den Spitzengruppen befinden sich dagegen in einigen Ländern vergleichbare Anteile von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund.“ (PISA-Konsortium 2002: 147)

Bildungsbeteiligung

Die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit Migrationskontext unterscheidet sich je nach Migrationshintergrund, wie die nachfolgende Abbildung verdeutlicht:



15-Jährige nach Migrationshintergrund der Familie und Bildungsgang (in %; ohne Sonderschüler)

Quelle: PISA-Konsortium 2002, 195

Die Abbildung zeigt die Verteilung der 15-Jährigen auf die Bildungsgänge der Sekundarstufe I, getrennt nach dem Migrationsstatus der Familie. Die Familien werden danach unterschieden, ob beide Elternteile, ein Elternteil oder kein Elternteil im Ausland geboren wurde. Schon ein erster Blick verrät strukturelle Unterschiede in der Bildungsbeteiligung: Zwischen der Beteiligung von Schülern aus Familien mit zwei bzw. einem in Deutschland geborenen Elternteil(en) bestehen kaum Unterschiede: „Dagegen findet man bei Jugendlichen aus reinen Zuwandererfamilien eine Bildungsbeteiligung, wie sie in Deutschland etwa 1970 anzutreffen war. Der Hauptschulbesuch beträgt noch knapp 50 Prozent, und ein relativer Gymnasialbesuch von 15 Prozent macht die Distanz zu dieser Schulform sichtbar.“ (ebd.: 195) In diesem Zusammenhang heißt es an anderer Stelle im PISA-E-Bericht: „Jugendliche, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind, haben erwartungsgemäß günstigere Chancen, einen mittleren oder höheren Bildungsgang zu besuchen, als Gleichaltrige aus reinen Zuwanderungsfamilien. Je nach Land der Bundesrepublik liegen ihre Chancen um das Zwei- bis Dreifache höher.“ (ebd.: 199)

Zurückstellung und Wiederholung

Die PISA-Autoren gehen in einem eigenen Kapitel auf die sozialen und institutionellen Aspekte der Bedingungen schulischen Lernens ein (vgl. PISA-Konsortium 2002: 203ff). Als problematisch schätzen sie die unterschiedliche Versorgung der Schulen mit Fachlehrkräften, den hohen Anteil an Wiederholungen und Rückstellungen vom Schulbesuch sowie die unterschiedliche Unterrichtsversorgung ein.

Im Jahr 2000 mussten 32 Prozent der 15-Jährigen in den alten Bundesländern eine Klasse wiederholen bzw. wurden vom Schulbesuch zurückgestellt (vgl. ebd.: 206f). Auffällig ist auch hier wieder der hohe Anteil der Migrantenschüler an der Gruppe der Zurückgestellten bzw. Wiederholer: „In den alten Ländern gehören 22 Prozent von ihnen zu den Zurückgestellten und rund 41 Prozent zu den Wiederholern, während es bei den 15-Jährigen mit Deutsch als Muttersprache nur rund 7 bzw. rund 21 Prozent sind. Kurz: Die Bildungsbenachteiligung der Migrantenkinder schlägt sich auch in zwei- bis dreimal so hohen Anteilen an 15-Jährigen nieder, die die ihrem Alter entsprechende Klasse noch nicht erreicht haben.“ (ebd.: 207)

3.3 Die PISA-Ergänzungsstudie 2003

Die schulische Situation der Migrantenschüler gegenüber 2000 hat sich auch drei Jahre später noch nicht gebessert. In der zweiten PISA-E-Studie wurde die Stichprobe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund erweitert, um einen aussagekräftigen und systematischen Vergleich zwischen den Jugendlichen mit in Deutschland geborenen Eltern und denen mit Migrationsgeschichte durchführen zu können (vgl. PISA-Konsortium 2005: 20f). Zusätzlich wurden die Migrantenschüler nach Herkunftsland und nach Typen der unterschiedlichen Aneignung der deutschen Sprache unterschieden. Von dieser Differenzierung erhoffte man sich, eine bessere Einordnung dieser Schülergruppe in das deutsche Bildungssystem leisten zu können (vgl. ebd.: 45).

Auch 2003 wurde festgestellt, dass „in Deutschland Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Mehrheit unterdurchschnittliche Kompetenzen in Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften erreichen. Dies trifft auch auf diejenigen Schülerinnen und Schüler unter ihnen zu, die in Deutschland geboren wurden und ihre gesamte Schullauf-

bahn in Deutschland verbracht haben.“ (PISA-Konsortium 2005: 270) Auch die Situation in der Bildungsbeteiligung der Migrantenschüler hat sich nicht verbessert. Mit Verweis auf Arbeiten von Avenarius und Diefenbach bemerken die Autoren, dass die Schüler mit Migrationsgeschichte in der Hauptschule überrepräsentiert und in Gymnasien und Realschulen unterrepräsentiert sind (vgl. ebd.: 270).

3.4 Zwischenfazit zur PISA-Studie

Um die Situation der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte im deutschen Schulsystem ist es schlecht bestellt. Sie erreichen in vielen Bundesländern in den drei untersuchten Kompetenzbereichen nur unterdurchschnittliche Leistungen. In den Risikogruppen sind sie besonders stark vertreten, ganz im Gegenteil zu den Spitzengruppen, an denen sie nur einen verschwindend geringen Anteil haben. In der Mehrzahl besuchen sie die unteren Bildungsgänge und sind nur selten in den höheren Bildungsgängen anzutreffen. Auch unter den Schülern, die verspätet eingeschult werden bzw. eine Klasse wiederholen müssen, sind sie überproportional häufig vertreten. Drei Jahre nach der ersten PISA-Erhebung scheint sich an dieser Situation nicht viel geändert zu haben, wie die Daten von PISA 2003 belegen.

PISA 2003 macht überdies auch auf einen weiteren interessanten Aspekt aufmerksam. Mit Bezug auf einen Bericht des PISA-Konsortiums schreibt Hellpap, „dass in Deutschland selber aus dem Ausland zugewanderte Seiteneinsteiger signifikant besser abschneiden als Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund, die ihre gesamte Schullaufbahn in der Bundesrepublik verbracht haben und meist hier aufgewachsen sind [...].“ (Hellpap 2007: 73) Dieses Ergebnis ist ein Indiz dafür, dass die Ursache für das schlechte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Schulsystem und nicht in deren Eigenschaften und Merkmalen zu suchen ist.

Diese Ergebnisse legen insgesamt die Vermutung nahe, dass das deutsche Schulsystem besondere Hürden für Schüler mit Migrationsgeschichte enthält. Im Folgenden möchte ich untersuchen, auf welche Hindernisse Jugendliche mit Migrationskontext treffen. Mit welchen Defiziten im deutschen Schulsystem sehen sich Schüler mit Migrationshintergrund konfrontiert?

4 Defizite

4.1 Defizit „sprachliche Förderung“

„Schulisches Lernen stützt sich ganz entscheidend auf Sprache: in der Lehrer-Instruktion, der Klassenraum-Interaktion, den Lehrbuchtexten, den Schülerleistungen. Die Unterrichtssprache in der Regelklasse ist Deutsch.“ (Stölting 2005/2006^{ll}: 255) Wilfried Stölting spricht hier ein gravierendes Hindernis für den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem an. Die deutsche Schule ist auf Einsprachigkeit ausgerichtet. Es gehören zwar auch statushohe Sprachen, wie Englisch oder Französisch, in den Fächerkanon. Für andere Sprachen, vor allem für die unterschiedlichen Sprachen der Schüler aus eingewanderten Familien, ist oft kein spezieller Unterricht vorgesehen.

In diesem Abschnitt wird die sprachliche Förderung der Schüler mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen in den Blick genommen. Schwierigkeiten bereitet dieser Schülergruppe die Einsprachigkeit bzw. das spezielle Schuldeutsch. Konzepte fehlen, um diese Benachteiligung zu mildern. Wird Förderunterricht erteilt, ist dieser mit einigen Problemen behaftet.

4.1.1 *Einsprachigkeit*

Die Einsprachigkeit der deutschen Schule hat sich über Jahrhunderte aus politischen und ideologischen Traditionen der deutschen Geschichte herausgebildet (vgl. Stölting 2005/2006^{ll}: 240f).

Seinen Anfang nahm diese Entwicklung bereits im 17. Jahrhundert. Das aufstrebende Bürgertum versuchte, sich aus den Zwängen der Ständegesellschaft zu befreien. Im Zuge dieser Befreiung setzten die Bürger das allgemein bildende Schulsystem durch und richteten sich damit vor allem gegen die vom Klerus unterhaltenen Lateinschulen. Stölting beruft sich hier auf Frank, der in einem Text von 1973 Comenius zitiert. Comenius setzte sich mit Blick auf die Lateinschulen dafür ein, die Volkssprache zur Schulsprache zu machen und nicht

mehr Latein als Unterrichtssprache beizubehalten. Er vertrat die Meinung, dass die Schüler zunächst ihre eigene Sprache beherrschen sollen, bevor man sie in einer fremden Sprache lehrt. Diese Forderung setzte sich durch.

Im 19. Jahrhundert wurde die allgemeine Schulpflicht eingeführt. Alle Schüler gingen in eine Muttersprachenschule. Die deutsche Schriftsprache musste dem Volk aber zunächst regelrecht als „Muttersprache“ eingeimpft werden. In vielen Teilen Deutschlands wurde Dialekt gesprochen und erst durch die Schule entwickelte sich das Schriftdeutsch zur heutigen mündlichen Standardsprache. Mit dieser systematischen Einübung des Deutschen verfolgten die Bildungstheoretiker des 19. Jahrhunderts bestimmte Ziele. Durch die Deutschvermittlung und -beherrschung sollte die kulturelle und politische Nationswerdung vorangetrieben werden. Diese Bestrebungen führten dazu, dass Mehrsprachigkeit schon damals nicht gerne gesehen wurde. Vor allem die mehrsprachige feudale Oberschicht wurde vom deutschen Bürgertum argwöhnisch beobachtet.

Denn: „Mehrsprachigkeit ließ an der Loyalität zum deutschen Volkstum zweifeln, sie eröffnete staatlich unkontrollierbare Informationsquellen [...]“ (ebd.: 241) Bis in die jüngste Vergangenheit wirkt diese ideologische Überhöhung von Einsprachigkeit fort. Als Beispiel zieht Stöltling die Weltbildhypothese des Sprachdidaktikers Leo Weisgerber heran, der Mitte des letzten Jahrhunderts Zweisprachigkeit mit dem unmöglichen Versuch gleichsetzte, zwei Religionen zu haben. Aber auch noch aus einer ganz anderen Richtung wurde der Vorrang der Einsprachigkeit gefestigt. Unter dem Einfluss der französischen Revolution hatte sich auch in Deutschland eine sozialistische Bewegung herausgebildet, die die Gleichheit aller Staatsbürger forderte, u. a. auch Chancengleichheit im Bildungssystem. Diese kann aber nur erreicht werden, wenn alle Schüler die gleichen Voraussetzungen haben, wozu auch eine einheitliche Sprachpraxis gehört. Es lässt sich also festhalten, dass sowohl konservative wie auch sozialdemokratische Traditionslinien dafür verantwortlich sind, dass Mehrsprachigkeit als Normabweichung verstanden wird.

Stöltling erinnert hier an die Begrifflichkeit von Ingrid Gogolin, die für die Normalität der Einsprachigkeit in den deutschen Schulen den Begriff des „monolingualen Habitus“ prägte: „Der Habitus macht blind für

die Grundsätze der Muttersprachenschule, wenn anderssprachige Minderheiten betroffen sind; er dient auch der Vermeidung des *Kontrollverlustes*, wenn Lehrkräfte mit unbekanntem Schülersprachen konfrontiert werden [...]. In der deutschen Schule ist Deutsch die universelle Sprache, partikularistische Sondersprachen blendet sie aus.“ (ebd.: 241f)

Annita Kalpaka (vgl. Kalpaka 2005/2006¹¹: 400) weist in diesem Zusammenhang auf einen weiteren Grund hin, warum Mehrsprachigkeit oft als Defizit wahrgenommen wird. Wenn sich Menschen zweier Sprachen bedienen, also einen fließenden Wechsel zwischen Minderheitensprache und dominanter Sprache vollziehen, kann dies von Einsprachigen aus der Mehrheitskultur nicht selten als Angriff auf „ihre“ Sprache verstanden werden. Sie verstehen nicht, was gesprochen wird, deuten es als Geheimsprache und Vorurteile entstehen, dass die Sprecher der Minderheitensprache den Mitgliedern der Mehrheitskultur Wichtiges vorenthalten wollen. Nicht selten wird diese Mehrsprachigkeit als Defizit dahingehend interpretiert, dass die Minderheitensprachler ja gar kein richtiges Deutsch sprechen könnten, eventuell sogar doppelseitig halbsprachig seien: „Da in der hiesigen Alltagsprachkultur der Mehrheit der fließende Sprachenwechsel weitgehend unbekannt ist, gilt er als Abweichung, als Zumutung, da er vermeintlich allgemein gültige Verabredungen (hier: einsprachig deutsch zu reden) durchbricht.“ (ebd.: 400) Die Mehrsprachigkeit vieler Schüler als Leistung und zusätzliche Kompetenz zu verstehen, wird durch solche Ansichten verhindert.

Stattdessen wird hierzulande die Bedeutung der Deutschbeherrschung für den schulischen Erfolg postuliert. Selbst die PISA-Untersuchung macht für das schlechte Abschneiden der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die mangelnden Deutschkenntnisse der Schüler verantwortlich: „Es ist eine Leitannahme von PISA, dass Lesekompetenz auf anspruchsvollem Niveau in modernen Gesellschaften eine Basisqualifikation darstellt, die für alle Lebensbereiche zunehmende Bedeutung hat. So gut wie alles selbständige und systematische Lernen ist sprachbasiert. Ernsthaftige Defizite in der Sprachbeherrschung können durch Leistungsstärken in anderen Bereichen nicht kompensiert werden.“ (PISA- Konsortium 2002: 200)

Den sprachlichen Kompetenzen der Schüler wird in dieser Studie ein sehr hoher Stellenwert eingeräumt. Als überaus einleuchtendes und nicht überraschendes Ergebnis kann festgehalten werden, dass Schwierigkeiten im Lesen auch Einfluss auf die Leistungen in den übrigen untersuchten Fachgebieten haben können. Demnach ist es unwahrscheinlich, dass ein Schüler eine hohe naturwissenschaftliche oder mathematische Leistung erreicht, wenn er massive Schwierigkeiten im Verstehen komplexer und relativ abstrakter Texte hat (vgl. Gogolin 2003/2006^{II}: 37).

4.1.2 *Deutsch als Schulsprache*

Auch wenn der öffentliche Diskurs die Haupterklärung für die Bildungsbenachteiligung in den Eigenschaften und Merkmalen der Schüler mit Migrationshintergrund sucht, macht Gogolin in diesem Zusammenhang auf einen interessanten und durchaus nachvollziehbaren Aspekt aufmerksam. Nicht die deutsche Sprachbeherrschung an sich sei das Problem, sondern vielmehr das Deutsch als Schulsprache sei verantwortlich für den geringen Bildungserfolg der Kinder eingewanderter Familien. Im Folgenden wird dieser Aspekt genauer beleuchtet (vgl. Gogolin 2003/2006^{II}: 38ff).

Das den Schülern im Unterricht aktiv und passiv abverlangte Deutsch unterliegt eigenen Gesetzmäßigkeiten. Je nach dem wie weit der Schüler in seinem individuellen Bildungsgang vorangeschritten ist, kann das Schuldeutsch die Eigenarten einer Fach- oder sogar einer Wissenschaftssprache aufweisen. Die schulische Kommunikation, auch die mündliche, kann durch Merkmale von konzeptioneller Schriftlichkeit geprägt sein. Situationsentbunden beinhaltet sie symbolische Mittel wie auch kohärenzbildende Redemittel, wozu auch nichtssagende Funktionswörter wie Artikel, Pronomen oder andere Verweisformen gehören. Durch diese Besonderheiten unterscheidet sich das Schuldeutsch sehr gravierend von der Alltagssprache. Dort überwiegen die kontextabhängigen und bedeutungstragenden Elemente (vgl. auch hierzu Stöltzing 2005/2006^{II}: 254ff).

Dass die Unterschiede zwischen der deutschen (mündlichen) Alltagssprache und der deutschen Schulsprache vor allem in ihrer jeweiligen Struktur zu finden sind, ist besonders problematisch für diejenigen Menschen zu sehen, die sich gerade in einem Sprachlernprozess be-

finden. Natürlich soll hier nicht die Notwendigkeit heruntergespielt werden, sich einen gewissen Fachwortschatz in einem Fachbereich anzueignen. In der Aneignung eines mit etikettierten Vokabeln gefüllten Fachwortschatzes besteht aber auch nicht die Schwierigkeit des Erwerbs der deutschen Schulsprache, sondern in dem Zurechtfinden in dessen immer komplizierter werdenden Struktur und den abstrakten, in Fach-Vokabeln eingebetteten Textformen.

Hinzu kommt, dass die sprachlichen Anforderungen von Jahrgangsstufe zu Jahrgangsstufe immer anspruchsvoller werden. Beispielsweise wird die verlangte Sprachbeherrschung abstrakter und inhaltlich Relevantes geht mehr und mehr in grammatischen und anderen Strukturen unter, etwa im graphischen Aufbau eines Textes. Die deutsche Schulsprache entfernt sich mit längerem Aufenthalt in der Schule immer weiter von der Alltagssprache und deren Gesetzmäßigkeiten (vgl. Gogolin 2003/2006^{II}: 40).

Wenn man also davon ausgehen kann, dass sich die deutsche Schulsprache mehr auf Regeln der Schriftsprache und weniger auf die Gesetzmäßigkeiten der alltäglichen Unterhaltung stützt, sollte diesen speziellen Sprachfähigkeiten mehr Beachtung geschenkt werden. Die Schule allein steht in der Verantwortung, diese Fähigkeiten dem Schüler zu vermitteln. Es gehört zu ihren wichtigsten Aufgaben, der Schülerschaft den Erwerb der Schrift näher zu bringen und ihnen den Zugang zum Schriftdeutsch zu öffnen. Dabei ist zu beachten, dass die Schüler mit den steigenden Anforderungen der Schriftlichkeit mithalten können.

In einer vergleichsweise günstigen Situation befinden sich die Kinder und Jugendlichen aus der gehobenen Sozial- und Bildungsschicht. Sie haben mehr und bessere Möglichkeiten, die Sprachvarianten der schulischen Fach- oder Wissenschaftssprache zu Hause zu üben und zu lernen. Zum Beispiel konnte belegt werden, dass die Lesesozialisation, die sie durchlaufen, für die Anforderungen der Schulsprache sehr förderlich ist. Gleiches gilt natürlich auch für diejenigen Schüler, die aus eingewanderten Familien stammen und mehrere Sprachen beherrschen. Handelt es sich aber um Familien, die nicht schriftsprachbeflissen sind und aufgrund dessen ihre Kinder nicht systematisch an die Schriftförmigkeit der Kommunikation heranführen kön-

nen, bleibt diesen nur der Lernort Schule, um zu den spezifischen Fähigkeiten zu gelangen (vgl. Gogolin 2003/2006^{II}: 40f).

Dass die Vermittlung von speziellen Sprachfähigkeiten den deutschen Grundschulen nicht im ausreichenden Maße glückt, belegt die international vergleichende Unterrichtsforschung. Beispielsweise wird bei der Einübung des Alphabets an das natürliche Sprachgefühl der Schüler appelliert. Damit ist wohl die Hoffnung verbunden, dass sich Kenntnisse über die Gesetzmäßigkeiten der Schulsprache praktisch automatisch einstellen. Aber alleine auf das Sprachgefühl der Schüler zu bauen, reicht nicht aus, wie die Reaktionen eingewanderter Schüler auf diese Schulpraxis belegen. Hier verweist Gogolin auf die Arbeiten von Neumann.

Erklärungen für das Versagen dieser Unterrichtsroutinen finden sich in der historischen Entwicklung der Schule. Aus dieser Tradition heraus hat sich bezogen auf den schulischen Bildungsprozess die Auffassung herausgebildet, dass alle Kinder die Nationalsprache im gleichen Maße wie selbstverständlich beherrschen und mit dieser ihre Schullaufbahn beginnen. Die sprachlichen Mittel, die bei der Durchdringung eines Lerngegenstandes notwendig sind, werden weitgehend als vorhanden vorausgesetzt und nicht gesondert im Unterricht behandelt. Eine systematische Vermittlung findet nicht statt. Diese benötigten Sprachfertigkeiten werden allenfalls zufällig angesprochen.

Gogolin hat für diese sprachliche Grundauffassung bereits 1994 den Begriff des „monolingualen Habitus“ geprägt, der seither auch von anderen Autoren verwendet wird (vgl. Stölting 2005/2006^{II}: 241, vgl. Kornmann 2003/2006^{II}: 76). Als Folge dieser monolingualen Überzeugung kann festgehalten werden, dass das spezielle Schuldeutsch, über das den Schülern die Unterrichtsinhalte vermittelt werden sollen, in seiner Komplexität nicht kontinuierlich und systematisch eingeübt wird.

Besonders gravierend ist dabei, dass diese Versäumnisse zu spät – wenn überhaupt – von der Lehrkraft bemerkt werden. Die Diagnose, ob ein Kind Probleme mit dem Verstehen des speziellen Schuldeutsch hat, ist nicht einfach zu treffen. Ein mehrsprachig aufwachsendes Kind, das diesen mangelhaften Sprachbildungsprozess mitgemacht hat und anscheinend Deutsch in der fließenden Alltagskommunikation gut beherrscht, kann Defizite in der deutschen Schulsprache aufwei-

sen, die die Lehrkraft oft nicht bemerkt. Diese spezifischen schulsprachlichen Kompetenzen, die letzt endlich für den Bildungserfolg eines Schülers entscheidend sind, sind eventuell trotzdem nicht vorhanden.

Erschwerend kommt auch noch hinzu – und hier verweist Gogolin auf Krapp – dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund Strategien entwickeln, sprachlich nicht gesondert aufzufallen. Um ihre Sprachdefizite verdeckt zu halten, sprechen sie zum Beispiel besonders schnell oder verschlucken Wortendungen. Damit arbeiten sie allerdings ungewollt Hand in Hand mit der Lehrkraft, die ihrerseits den Eindruck gewinnt, dass vor ihr Schüler mit vergleichsweise ähnlichen Sprachvoraussetzungen sitzen, die keine kontinuierliche Förderung und spezielle Zuwendung brauchen: „Gerade dies aber, die systematische und kontinuierliche, den Bildungsweg über längere Dauer begleitende Förderung möglichst *beider* Sprachen von zweisprachig aufgewachsenen Kindern, ist nach den darüber vorliegenden Forschungsergebnissen die Voraussetzung dafür, dass ihr Bildungserfolg von ihrer Herkunft unabhängig(er) wird.“ (Gogolin 2003/2006¹¹: 42). Damit spricht sich Gogolin für eine Sprachförderung aus, die nicht nur auf der deutschen Sprache beruht, sondern auch die Muttersprache der Schüler mit integriert.

Sie weist auch darauf hin, dass die Weiterentwicklung des Deutschen nicht nur eine Aufgabe des sprachlichen Unterrichts im engeren Sinne sein sollte, sondern auch den fachlichen Unterricht betreffen muss. Wenn ein Unterrichtsgegenstand im Fachunterricht begriffen werden soll, ist es unbedingt notwendig, dass der Schüler auch über die entsprechenden sprachlichen Voraussetzungen verfügt, um die Sache zu begreifen. Bedauerlich ist aber, dass die nötige Sprachförderung im Fachunterricht hierzulande weitestgehend nicht zum Thema gemacht wird. Gogolin sieht hierin eine besonders eindrucksvolle Demonstration des historisch überkommenen Verständnisses, dass sich das Schuldeutsch schon irgendwie automatisch beim Schüler entwickeln würde (vgl. ebd.: 40f).

Welche spezifischen Anforderungen die Sprache des Fachunterrichts an die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stellt, hat Stölting zusammengefasst (vgl. Stölting 2005/2006¹¹: 258f). Damit ein Schüler sich am Fachunterricht angemessen beteiligen kann, muss er

entsprechende Fähigkeiten in der fachunterrichtlichen Kommunikation besitzen und fachsprachliche Texte lesen und schreiben können. Konkrete Probleme betreffen das Hörverstehen von Lehrer- und Schülerbeiträgen, das Sprechen von Antworten, Kommentierungen und Zusammenfassungen, die Rezeption von Arbeitsmaterialien, Schulbuchtexten und Quellen, sowie das Verfassen von schriftlichen Ausarbeitungen und Stundenprotokollen. Besondere Schwierigkeiten bereiten die sprachintensiven Fächer, wie z. B. Biologie oder Geschichte und die Übergänge von einer Schule zur anderen.

4.1.3 *Fehlende Konzepte*

Auch Gesa Siebert-Ott beschäftigt sich in ihrem Aufsatz „Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg“ mit der Schulsprache und der Schulsprachenpolitik (vgl. Siebert-Ott: 2003/2006^{II}: 145ff). Mit Verweis auf Knapp, Reich & Roth und auf eigene Arbeiten stellt sie ebenfalls fest, dass es als gesichert gelten kann, dass das schulische Scheitern von Schülern aus Migrantenfamilien nicht in Verbindung mit mangelnden mündlichen Kommunikationsfähigkeiten in der Alltags- und Umgangssprache steht. Vielmehr kann davon ausgegangen werden, dass der Erwerb der (schriftnahen) Standardsprache bzw. der Fachsprache, die zunehmend im Unterricht verwendet wird, maßgeblichen Anteil am Bildungserfolg eines Schülers hat.

Diese Problematik hat inzwischen auch Eingang in einschlägige Richtlinien gefunden. Siebert-Ott verweist hier auf das Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen, das ausdrücklich auf den Umstand aufmerksam macht, dass zunehmende Schwierigkeiten mit der Fachsprache, die sich an der schriftnahen Standardsprache orientiert, auch bei den deutschsprachigen Schülern zu erwarten seien (vgl. auch hierzu Gogolin 2003/2006^{II}: 42f). Die einschlägige fachdidaktische Diskussion beschäftigt sich zwar zunehmend mit diesem Thema. An einer systematischen Lehreraus- und -fortbildung – hier erinnert Siebert-Ott an eigene frühere Veröffentlichungen und an Arbeiten von Hajer & Meestringa – fehlt es aber nach wie vor.

Zudem ist seit einigen Jahren zu beobachten, dass die Förderung der Herkunftssprache in der Schulsprachenpolitik der Bundesländer zunehmend an Bedeutung verliert. Das Festhalten an einem solchen An-

gebot wird in einigen Arbeiten als politisch überholt bezeichnet. Hier verweist Siebert-Ott auf eine zu diesem Thema geführte Diskussion bei Reich.

Zusammenfassend stellt sie fest, dass „es [...] also gegenwärtig offenbar sowohl im Bereich der Förderung der Zweitsprache Deutsch als auch im Bereich der Förderung der Herkunftssprachen an überzeugenden, zukunftsweisenden Konzepten [fehlt].“ (Siebert-Ott 2003/2006^{II}: 148).

Stölting macht in seinem Aufsatz „Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung“ auf weitere Schwierigkeiten aufmerksam, denen Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien im Bezug auf ihre Mehrsprachigkeit ausgesetzt sind (vgl. Stölting 2005/2006^{II}: 238f).

Das Problem der fehlenden Konzepte wird auch hier angesprochen. Auch wenn es eingewanderte Familien gibt, die im intergenerationalen Eingliederungsprozess ihre Herkunftssprache aufgeben und sich bezüglich der deutschen Sprache anpassen, streben die meisten Familien weiterhin das Erziehungsziel Zweisprachigkeit an. Bisher liegen aber noch keine überzeugenden, sprachpädagogischen Handreichungen für diese Elterngruppe vor. Stölting erinnert hier an die Literatur zur zweisprachigen Kindererziehung in der Familie von Kielhöfer & Jonekeit sowie an die Arbeiten von Montanari, die sich aber bedauerlicherweise überwiegend an binationale und bildungserfahrene Familien richten und nicht an die Situation von Eingewanderten angepasst sind. Auch orientieren sich diese Konzepte eher an gesellschaftlich anerkannten Sprachen wie Englisch oder Französisch und weniger an den Sprachen von Eingewanderten.

Ebenso sehen sich Eltern von mehrsprachigen Kindern (besonders Aussiedler) oft mit der Forderung konfrontiert, sie mögen doch mehr oder nur noch ausschließlich Deutsch zu Hause sprechen. Dass sie aber besser die Sprache vermitteln sollten, die sie selbst am besten beherrschen und in der sie sich auch spontan emotional ausdrücken können, wird großzügig übersehen. Abgesehen davon gilt hierzulande das aus dem Grundgesetz ableitbare Prinzip der Sprachenfreiheit in der Privatsphäre: „Dieses Prinzip und die grundgesetzliche Verpflichtung zur *Wahrung der staatlichen Spracheinheit* durch die Amtssprache Deutsch geraten auf dem Feld der Erziehung und Ausbildung in den Schulen in Kollision miteinander [...]“ (ebd.: 239).

Stölting greift in seinen Überlegungen ebenfalls die schulisch normierte Sprachenordnung auf. Im „muttersprachlichen“ Deutschunterricht wird nicht die von der Mutter erlernte Sprache gesprochen. In den meisten Fällen ist ihre „Muttersprache“ auch nicht die erste Schulfremdsprache. In den Sachfächern, in denen ausschließlich Deutsch gesprochen wird, konkurrieren sie mit den deutschen Erstsprachlern. Diese Erfahrungen führen dann dazu, dass die Schüler ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit vor allem als problematische Deutschbeherrschung erleben. Oft nimmt dann eine Entwicklung ihren Lauf, die in dem Lehrerurteil „Halbsprachigkeit“ in der oder den Standardsprachen endet: *„Zweisprachige Erziehung als Erziehung in zwei Standardsprachen und Erziehung zur Mehrsprachigkeit als Orientierung der Lehrkräfte und der Lehrer/innen auf einen Bildungswert werden so behindert und entwertet.“* (Stölting 2005/2006^{II}: 240) Stölting zitiert hier den 6. Familienbericht des Bundesministeriums für Familie von 2000, in dem ebenfalls einige Widerstände gegen die Forderung nach einer bilingualen Erziehung aufgeführt werden. Assimilationsorientierte Bildungskonzepte, eine monolinguale Praxis und erhebliche organisatorische sowie finanzielle Schwierigkeiten führen u. a. dazu, dass der Bilingualismus bzw. die Mehrsprachigkeit von Schülern aus eingewanderten Familien als zusätzliche Kompetenz zu wenig erkannt und gefördert wird.

4.1.4 Defizitärer Förderunterricht

Siebert-Ott hat in ihrem Beitrag bereits auf die fehlenden Konzepte in Deutsch als Zweitsprache und auf die mangelnde Förderung der Herkunftssprache hingewiesen. Stölting erinnert in diesem Zusammenhang an die Analyse von Katharina Kuhs, die sich mit den Schwierigkeiten des Förderunterrichts beschäftigt hat (vgl. Stölting 2005/2006^{II}: 242f). Mit Zielen und Ansprüchen überladen, fehlt ihm oft eine kontinuierliche Förderdiagnostik. Und auch nicht überall hat die Lehrkraft die Möglichkeit, sich an Richtlinien für Deutsch als Zweitsprache zu orientieren. Oftmals müssen sie sich die hierfür notwendigen Kompetenzen autodidaktisch aneignen.

Neben diesen konzeptionellen Schwierigkeiten kommen auch noch organisatorische Probleme hinzu. Da Deutsch als Zweitsprache als eigenständiges Fach nicht anerkannt ist – weder in der Schule noch in

der Lehrerbildung – gestaltet sich die Unterbringung dieses Unterrichts in den Stundenplan als sehr schwierig. Aber gerade ein fachlich kompetenter Unterricht wäre eine notwendige Voraussetzung, um das übergeordnete Ziel des Förderunterrichts zu erreichen, das darin besteht, die uneingeschränkte Teilnahme am deutschsprachigen Unterricht in der Regelklasse allen Schülern zu ermöglichen.

Auch der muttersprachliche Unterricht, den die Schüler freiwillig besuchen können, ist mit Problemen behaftet. Zu häufig verläuft er unkoordiniert mit dem Regelunterricht. In Niedersachsen beispielsweise sehen sich die teilnehmenden Schüler mit einem hohen Niveau konfrontiert, da der muttersprachliche Unterricht anstelle einer Schulfremdsprache tritt und die Schüler für die Benotung erhöhte Anforderungen erfüllen müssen, die denen des Fremdsprachenunterrichts entsprechen:

„Zusammenfassend verfestigt sich der Eindruck, dass die Schule in ihrer Alltagspraxis bisher davon ausgeht, es aber nicht ausspricht, dass sie einen erfolgreichen Anschluss von Mehrsprachigen an die normative Schulsprachenordnung nicht zu *gewährleisten* hat, sondern diesen den einzelnen Lernerinnen und Lernern mit ihren individuellen Fähigkeiten und Anstrengungen überlässt: Viel wird gefordert, vieles nicht gefördert.“ (ebd.: 243)

4.2 Defizit „Kulturverständnis der Lehrkräfte“

Eine weitere Schwierigkeit für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund stellt die Haltung vieler deutscher Lehrkräfte anderen Kulturen gegenüber dar. Georg Auernheimer und andere Forscher konnten in ihren Untersuchungen belegen, dass Lehrer aufgrund eines bestimmten Kulturverständnisses, das heute noch weit verbreitet zu sein scheint, zu diskriminierenden Einstellungen gegenüber den Jugendlichen mit Migrationskontext und deren Eltern neigen. Dies wirkt sich auf die Schülerleistungen und das Selbstvertrauen der Schüler aus.

Zunächst möchte ich das verbreitete Kulturverständnis vorstellen, das noch heute auf das Handeln vieler Lehrer/innen Einfluss nimmt. Danach möchte ich die Ergebnisse einiger Lehrerstudien vorstellen, die die pädagogischen Haltungen und Umgangsweisen von Lehrkräften in

interkulturellen Situationen untersucht haben. Abschließend möchte ich darauf aufmerksam machen, wie diese Einstellungen die Schüler aus Migrantenfamilien negativ beeinflussen können.

4.2.1 Kulturverständnis

In den Handlungsmustern und Verhaltensweisen der pädagogischen Professionellen spiegelt sich mehr oder weniger deutlich ihre Haltung wieder, die sie in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund einnehmen. Ihre Einstellungen können von einem bereits seit langem bestehenden allgemeinen Kulturverständnis geprägt sein, das im Folgenden näher erläutert werden soll.

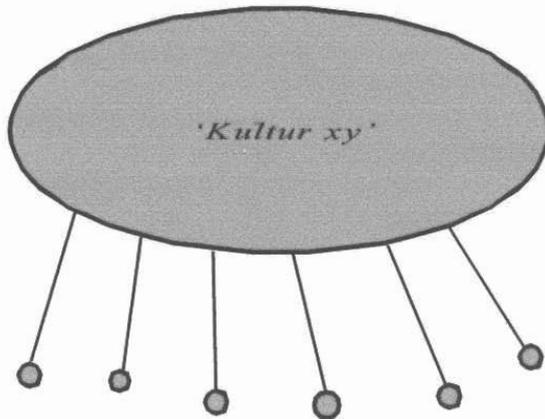
Rudolf Leiprecht thematisiert dieses weit verbreitete Kulturverständnis in seinem Aufsatz „Kultur – Was ist das eigentlich?“ (vgl. Leiprecht 2004), um dessen Problematik zu verdeutlichen und um die Relevanz der Überwindung dieses Verständnisses zu betonen. Er orientiert sich dabei an einer 1992 von ihm wahrgenommenen Auffassung von „Kultur“: „Es ist zu beobachten, dass im Alltag ein ganz bestimmtes Verständnis von 'Kultur' verbreitet ist: 'Kulturen' werden dabei als eine Art von Großkollektiven³ betrachtet, deren Synonyme 'Länder', 'Gesellschaften', 'Staaten', 'Völker' oder 'Nationen' sind. Diese Großkollektive werden zudem als homogen und statisch vorgestellt; und es wird weiterhin davon ausgegangen, dass die *einzelnen* Menschen, die als Angehörige solcher Großkollektive eingeordnet werden, durch diese Zugehörigkeit bestimmte psycho-soziale Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und in ihrem Denken, Fühlen und Handeln determiniert sind. Mit dem beschriebenen Alltagsverständnis werden *die Anderen* gleichsam als Marionetten, die an den Fäden ihrer Kultur hängen, wahrgenommen [...]. Tatsächlich ist der Blick hier stark auf die Anderen gerichtet: Den Angehörigen des anderen Großkollektivs wird, und damit bestätigt sich eine Erkenntnis des Sozialpsychologen Henri Tajfel, eher ein gruppentypisches und gruppendedeterminiertes Verhalten unterstellt, während Angehörige der eigenen Gruppe eher als Individuen angesehen werden [...]“ (Leiprecht 2004: 9). Wie noch

3 Leiprecht beruft sich hier auf eine Erklärung zum Stichwort „Kollektiv“ aus einem Fremdwörterbuch von 1982. Ein „Kollektiv“ beschreibt eine Gruppe, in der Menschen gemeinsam leben, in der aber die Persönlichkeit der einzelnen Mitglieder nur eine untergeordnete Rolle spielt.

gezeigt wird, ist diese Einstellung kontra-produktiv für die schulische Bildung von Schülern mit Migrationsgeschichte.

Leiprecht führt an dieser Stelle ein Schaubild an, das dieses kontra-produktive Verständnis von Kultur veranschaulichen soll:

Kontraproduktives Alltagsverständnis von Kultur



Personen, die der 'Kultur xy' zugeordnet werden

- Kultur erscheint als statische, einheitliche und verdinglichte Größe;
- diejenigen, die der 'Kultur xy' zugeordnet werden, werden als durch die 'Kultur xy' festgelegt betrachtet;
- ihre Lebensäußerungen werden auf die Wirkung der 'Kultur xy' reduziert;
- Kultur kann auf diese Weise als 'Nationalkultur' oder als 'Rasse' (als naturhafte Größe) konstruiert werden.

Quelle: Leiprecht 2004, 10

Die sich ab Ende der 1960er Jahre langsam entwickelnde Ausländerpädagogik (die mittlerweile anderen Konzepten gewichen ist) trug zu einer Verfestigung dieses Kulturverständnisses unter vielen Lehrkräften bei, die zum Teil noch heute im Dienst sind (vgl. Schmidtke

2005/2006^{II}: 142ff). Auch Leiprecht bemerkt, dass „Vor allem *in der Praxis* [...] implizit oder explizit defizitorientierte Sichtweisen aus der 'alten' 'Ausländerpädagogik' genauso wie kulturalisierende Ansätze auch heute noch weit verbreitet [sind].“ (Leiprecht 2001/2006^{II}: 29)

Ab Mitte der 1960er Jahre nahm die Anzahl der Schüler mit Migrationshintergrund, die aus den Familien der angeworbenen Arbeitskräfte stammten, an den Schulen zu. Diese Entwicklung veranlasste die Verantwortlichen, Konzepte zu fordern, mit deren Hilfe die deutsche Lehrerschaft die neue Schülergruppe angemessen unterrichten konnte. Einzelne Forscher sahen die gemeinsame Kommunikation aller Beteiligten als tragfähige Grundlage für sinnvolle Konzepte. Hingegen machten andere Forscher die ausländische Herkunft der Schüler für die problematische Unterrichtssituation verantwortlich. Ihr Ansatz betonte das „Ausländersein“ dieser Schülergruppe und rückte die unterschiedliche kulturelle Herkunft in das wissenschaftliche Blickfeld: „Das ausländische Kind und die ausländischen Familien mit ihrer Kultur wurden zum eigentlichen Problem erklärt, das es zu studieren galt“ (Schmidtke 2005/2006^{II}: 149) und nicht das deutsche Schulsystem wurde in Frage gestellt.

Mit Bezug auf Arbeiten von Lüddecke und Luchtenberg vermerkt Schmidtke, dass dieser Erklärungsansatz, der die kulturellen Besonderheiten einer Schülergruppe betonte, in der Wissenschaft und bei den deutschen Lehrerinnen und Lehrern schnelle Verbreitung und Anerkennung fand, da er die Gesellschaft und die Bildungsinstitutionen von einer Mitverantwortung an den neuen schulischen Problemen lossprach. Als Ursache für diese Problematik wurde die Herkunft der Schüler aus den angeworbenen Familien angesehen, insbesondere die zweite Generation. Wenn sich ihre schulischen Probleme nicht mit Identitätsschwierigkeiten erklären ließen, wurden vermutete Sozialisationsprobleme oder unterschiedliche Wertvorstellungen als Erklärungsmuster für ihr Fehlverhalten herangezogen.

Der bis dahin geltende Identitätsbegriff von Hohmann, der im Sinne einer personellen Identität aufgefasst werden sollte, wurde neu definiert zu einer kulturellen, gar bikulturellen Identität, wobei man sich an dem oben beschriebenen Kulturverständnis orientierte. Dieser Kulturbegriff postulierte eine gewisse Homogenität von Menschen aus national definierten und geografischen Räumen: „Kultur wird dabei, vergleich-

bar den Begriffen Ethnie oder 'Rasse', zu einem wesensbestimmenden Merkmal einer Person. Will ein Lehrer der Mehrheitsgesellschaft also etwas über seine Schülerin, deren Eltern aus der Türkei eingewandert sind, erfahren, erscheint es demzufolge sinnvoll, sich zunächst mit den kulturellen Gegebenheiten der Türkei auseinander zu setzen, zu erkunden, welche Stellung Mädchen und Frauen in der Türkei haben und auf der Basis solchen Wissens bestimmte Verhaltensweisen neu zu bewerten.“ (Schmidtke 2005/2006¹¹: 150)

Es liegt die Vermutung nahe, dass Lehrkräfte mit diesem Kulturverständnis kaum in der Lage sein werden, ihre Migrantenschüler als Menschen mit unterschiedlichen Lebensläufen, individuellen Entwicklungen und eigener Identität wahrzunehmen. Sie werden dazu neigen, als Erklärung für das Handeln der Schüler deren kulturellen Kontext heranzuziehen. Dass die Einstellungen, Handlungsmuster und Lebenspläne der Schülerschaft unabhängig von ihrer jeweiligen kulturellen Herkunft entstanden sein können, wird möglicherweise vielfach übersehen.

Werte, Normen und Vorstellungen können von jedem Menschen ganz individuell interpretiert werden. Man formt seine eigene Ethik vor dem jeweiligen Lebenshintergrund. Dabei kann man sich an „seiner“ Kultur orientieren und einzelne kulturelle Elemente übernehmen. Man kann aber auch ganz andere Maßstäbe für seine Normbildung heranziehen.

Auch Nevâl Gültekin weist auf die Tatsache hin, dass sich Menschen gleicher Herkunft durchaus aufgrund individuell unterschiedlicher Lebensläufe, Ressourcen und Bewältigungsstrategien verschiedene Orientierungen, Wertvorstellungen und Haltungen aneignen können. Sie können ganz unterschiedlich mit neuen Herausforderungen umgehen als andere Mitglieder der gleichen ethnischen Herkunft. Andersherum ist es ebenfalls möglich, dass Menschen aus unterschiedlichen Kulturbereichen ähnliche Werte und Haltungen entwickeln (vgl. Gültekin 2005/2006¹¹: 370f).

Dass diese Gedanken noch nicht weit verbreitet zu sein scheinen, belegen Ergebnisse einiger Lehrerstudien.

4.2.2 *Lehrerstudien und Fortbildung*

In seinem Aufsatz „Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule“ setzt sich Georg Auernheimer (vgl. Auernheimer 2005/2006^{II}: 126ff) u. a. mit Untersuchungen zum Lehrerbewusstsein in interkulturellen Situationen auseinander. Diese Untersuchungen gehen den Fragen nach, welche Einstellungen Lehrkräfte zur Multikulturalität einnehmen, wie sie die Rolle der Schule in diesem Zusammenhang einschätzen und wie sie selbst in interkulturellen Situationen handeln würden.

Auernheimer fasst die Ergebnisse von vier dieser Studien zusammen, da sie untereinander starke Übereinstimmungen zeigen. Im einzelnen sind dies Untersuchungen von Marburger et al. von 1997, eigene Forschungen von 1998 und 2001 sowie eine Studie von Bender-Szymanski von 1999. Auch wenn die Untersuchungen wenig über den Verbreitungsgrad der festgestellten Einstellungen und Handlungsmuster aussagen, vermitteln sie doch einen Eindruck davon, welche Haltungen und Umgangsweisen in interkulturellen Situationen immer noch vorzufinden sind.

Folgende Einstellungen konnten zwar nicht in jeder Studie festgestellt werden, sie fügen sich aber insgesamt zu einem recht stimmigen Habitus zusammen:

- die barsche Forderung nach Anpassung,
- Bevormundung von eingewanderten Eltern bzw. Mitleid mit ihnen,
- Festlegung auf fremde „Sitten“ oder „Mentalitäten“,
- Differenzblindheit („Kinder sind Kinder“),
- Erklärungen für fremdartiges Verhalten werden generalisiert,
- ausgrenzende bzw. folgenlose „Toleranz“,
- die Tendenz zur zivilisatorischen Mission,
- pauschaler Fundamentalismusverdacht,
- eigenes Befremden wird nicht eingestanden und
- eigene Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster werden auch nicht in Frage gestellt (vgl. Auernheimer 2005/2006^{II}: 133).

Diese Ergebnisse erschrecken angesichts der Tatsache, dass Lehrkräfte ihren Schülern eigentlich vorurteilslos entgegenzutreten sollten.

Auch Annita Kalpaka stellt in ihrem Aufsatz „Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz“ ein noch immer großes Interesse der Pädagogen fest, mehr über die kulturellen Hintergründe ihrer Klienten zu erfahren (vgl. Kalpaka 2005/2006¹¹: 387ff). Dieser Wunsch wird fast ohne Ausnahme auf jeder ihrer Fortbildungen geäußert. Auf die Frage, wie sie zu diesem Wunsch kommen und was sie sich von den neuen Erkenntnissen versprechen, wird geantwortet, dass es wichtig wäre, möglichst viel über andere Kulturen zu erfahren, um Vorurteile und Ängste abzubauen. Andere möchten mehr über die Herkunft ihrer Schüler erfahren, weil sie einer zunehmenden Zahl von ausländischen Schülern gegenüberstünden oder weil sie viel mit anderen Kulturen zu tun hätten. Wieder andere erhoffen sich, ihre Klienten nach der Fortbildung besser zu verstehen, um besser auf sie eingehen zu können. Einige Teilnehmer sind sogar der Ansicht, dass man - wenn man andere Kulturen besser kennen würde - lernen könnte, die Menschen aus diesen Kulturen zu akzeptieren. Auch verbinden manche mit der Fortbildung den Wunsch, dass sie ihren Schülern anschließend mehr über andere Kulturen berichten könnten, um damit rassistischen Tendenzen entgegenzuwirken.

An diesen Äußerungen ist zu erkennen, dass pädagogisch Professionelle große Erwartungen an das Kennenlernen von anderen Kulturen knüpfen. Zugleich wird auch hier wieder deutlich, „dass ‚Kultur‘ fast als ‚Natur‘ der Menschen gedacht wird, etwas was einem anhaftet und das Handeln determiniert. Kultur ist die Frage und die Antwort zugleich: Die Antwort darauf, warum Menschen so sind oder so handeln, wenn den Professionellen das Handeln fremd bzw. problematisch erscheint und die Frage, wie ist diese Kultur denn genau, die zu diesem Handeln führte.“ (ebd.: 388)

4.2.3 *Reaktionen der Schüler*

Machen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Erfahrung, dass sie von den Lehrkräften auf ihren kulturellen Kontext reduziert werden, wirkt sich das in vielen Fällen auf ihre schulischen Leistungen und auf ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten aus.

Die pädagogische Psychologie bezeichnet diesen Zusammenhang als Pygmalioneffekt, „den man nach Ludwig (1998) auch als eine bereichsspezifische Variante der sich selbst erfüllenden Prophezeiung (*self-fulfilling-prophecy*) betrachten kann. Dabei geht es um Erwartungen, die die Tendenz haben, sich selbst zu bewahrheiten, indem sie eigenes und fremdes Verhalten (unbemerkt) so beeinflussen, dass am Ende das geschieht, was man erwartet hat.“ (Rheinberg/Bromme 1986/2001^{IV}: 310) Bezogen auf die schulische Situation von Migrantenschülern bedeutet dies: wenn sie den Eindruck gewinnen, dass der Lehrer ihnen aufgrund seines Kulturbildes nur eine geringe Leistung zutraut, wirkt sich das auf ihr Lernverhalten aus und sie erreichen infolge dieser Lehrererwartungen wirklich nur ein niedriges Leistungsniveau.

Dieses Phänomen konnte auch mit Hilfe von Experimenten belegt werden, auf die Peter H. Ludwig mit Bezug auf Babad verweist. Die Kenntnis über die ethnische Zugehörigkeit, das Geschlecht und den sozioökonomischen Status der Schüler und damit verbundene Fähigkeitsstereotypen lenken nachweislich die Lehrererwartungen und diese können wiederum einen Pygmalioneffekt auslösen (vgl. Ludwig 1998/2001^{II}: 570).

Aufschluss über die Wirkung von ausgrenzenden und diskriminierenden Erfahrungen auf Migrantenschüler gibt auch eine Fragebogenerhebung, die in dem Aufsatz „Verschlungene Bildungspfade. Über Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ von Erika Schulze und Eva-Maria Soja thematisiert wird (vgl. Schulze/Soja 2003/2006^{II}: 193ff).

Im Rahmen eines Forschungsprojekts an der Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt)⁴ wurden Jugendliche mit Migrationskontext aus Köln mit Hilfe eines Fragebogens u. a. zu ihren Erfahrungen mit schulischen und außerschulischen Institutionen befragt. Ihnen wurden z. B. Fragen zu ihrem subjektiven Erleben gestellt, ob sie sich von den Lehrkräften gerecht behandelt fühlten und inwieweit ihre Herkunft für die Lehrer/innen von Bedeutung gewesen war. Viele Jugend-

4 Es handelt sich um das Projekt „Wege in das Alltagsleben. Zur Positionierung allochthoner Jugendlicher im urbanen Alltag“, das drei Jahre dauerte und von der GEW-Stiftung finanziert wurde.

liche schilderten daraufhin Ausgrenzungserfahrungen, die sie während ihrer schulischen Laufbahn gemacht hatten und die sie vor allem auf ihre Herkunft zurückführten.

Zusammenfassend lassen sich verschiedene Formen von Diskriminierungserfahrungen unterscheiden: „Die Jugendlichen beschreiben allgemeine Erfahrungen von *Ablehnung* sowie Erfahrungen von *Herabsetzungen*, die zumeist geknüpft waren an *ethnische Homogenisierungen* („ja die Türken“). Darüber hinaus beschreiben sie die Erfahrung von *Besonderung*, das Gefühl, als Migrant/in besonders beobachtet zu werden sowie das Erleben von ungleicher, bzw. *ungerechter Behandlung* und direkter *schulischer Diskriminierung* seitens der Lehrer/innen, z. B. durch ungerechte bzw. als ungerecht empfundene Notengebung.“ (ebd.: 202)

Diese diskriminierenden und ablehnenden Erfahrungen führen nicht selten zu einem Gefühl der Entmutigung bzw. des sozialen Platzverweises, gerade auch bei denjenigen Schülern mit Migrationshintergrund, die eine höhere schulische Bildungskarriere anstreben. Dass durch diese Entmutigung Selbstzweifel aufkommen können, verwundert da nicht. Bei der Frage, ob sie Angst vor der Zukunft hätten und bei einer bejahenden Antwort, wie diese Angst konkret aussähe, waren bei vielen Jugendlichen Selbstzweifel zu erkennen. Ihre Ängste bezogen sich dabei auf ihre berufliche und politische Zukunft und den zukünftigen privaten Kontext (vgl. ebd.: 203).

4.3 Defizit „institutionelle Diskriminierung“

Von 1991 bis Ende 1996 förderte die deutsche Forschungsgemeinschaft im Schwerpunktprogramm „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ (FABER) ein von Frank-Olaf Radtke durchgeführtes Projekt zum Thema „Institutionalisierte Diskriminierung – Untersuchungen zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ (vgl. Gomolla 2003/2006^{II}: 88). Mechthild Gomolla, die ebenfalls maßgeblich an der Gestaltung dieses Forschungsprojekts beteiligt war, hat in mehreren Aufsätzen die Ergebnisse dieser Studie zusammengefasst (vgl. Gomolla 2003/2006^{II} & Gomolla 2005/2006^{II}). Mit der institutionellen Diskriminierung spricht sie ein weiteres Defizit an, mit dem

sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem konfrontiert sehen.

Zunächst wird der Begriff der „institutionellen Diskriminierung“ näher erklärt. Es folgt eine Darstellung der Untersuchungsanlage des Projekts. Abschließend werden die Ergebnisse präsentiert.

4.3.1 *Zum Begriff der institutionellen Diskriminierung*

Ethnische Diskriminierung kommt in komplexen und subtilen Zusammenhängen des Alltags vor (vgl. Gomolla 2005/2006¹¹: 97f). Diese kann in den ethnozentristischen oder rassistischen Einstellungen und Vorurteilen von Einzelpersonen zum Ausdruck kommen, sie kann aber auch in den formalen Rechten und den organisatorischen Strukturen, Routinen und Programmen der gesellschaftlichen Basisinstitutionen (z. B. im Bildungs- oder Beschäftigungssystem) integriert sein. Für diese Art der Diskriminierung hat sich der aus den angelsächsischen Ländern stammende Begriff der „institutionellen Diskriminierung“ durchgesetzt. Die alarmierenden PISA-Ergebnisse, die u. a. auf die Bildungsbenachteiligung entlang der Trennungslinien der sozialen und ethnischen Herkunft aufmerksam gemacht haben, führten in Deutschland dazu, dass der Fokus vermehrt auf die institutionellen Ursachen dieser Benachteiligung gerichtet wird.

Das Wort „institutionell“ soll zum Ausdruck bringen, dass die Ursachen der Diskriminierung im organisatorischen Handeln von gesellschaftlichen Einrichtungen zu finden sind (z. B. im Gesundheitswesen, in der Polizei, auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, in der Stadtentwicklung, im Bildungs- und Ausbildungsbereich). Der Begriff wurde zum ersten Mal in den 1960er Jahren von Stokely Carmichael und Charles Hamilton verwendet, zwei Aktivisten der Black Power-Bewegung in den USA. Sie wollten mit dieser Bezeichnung zum Ausdruck bringen, wie die Einstellungen und Interessen der „weißen“ Mehrheit in den us-amerikanischen Institutionen inkorporiert sind.

Die ersten Veröffentlichungen zu diesem Thema beschränkten sich vorwiegend auf die Effekte der institutionellen Diskriminierung. Erst nach und nach wurden die verursachenden Mechanismen untersucht. Es entstand ein Konzept zu einem allgemeinen Modell von „institutioneller Diskriminierung“, das alle Formen möglicher Differenzlinien

(vor allem nach Alter, Geschlecht, Behinderung, sozialer Schicht und sexueller Orientierung) zu integrieren versucht.

Joe R. Feagin und Clairece Feagin differenzieren zwischen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung. Nach Feagin und Feagin schließt direkte institutionelle Diskriminierung zielgerichtete wie regelmäßige Handlungen von Organisationen ein, die sowohl gesetzlich-administrative, hochformalisierte Regelungen wie auch informelle, in den Routinen der Organisationen eingebettete Praktiken betreffen. Unter indirekter institutioneller Diskriminierung verstehen die Autoren alle institutionellen Vorkehrungen, die überproportional häufig bestimmte Gruppenangehörige, wie z. B. ethnische Minderheiten, in negativer Weise betreffen. Von indirekter Diskriminierung kann gesprochen werden, wenn die gleichen Regelungen bei verschiedenen Gruppen zu unterschiedlichen Chancen führen (vgl. ebd.: 98).

Eng verknüpft mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung ist der Begriff des institutionellen Rassismus. Gomolla erinnert in diesem Zusammenhang an den 1999 erschienen Abschlussbericht der Macpherson-Kommission, der eine intensive Debatte zum Thema „institutioneller Rassismus“ nicht nur in Großbritannien, sondern auch in anderen europäischen Staaten auslöste. Der Bericht ist das Untersuchungsergebnis eines fast 70-tägigen Tribunals, das die fehlerhafte Ermittlung der britischen Polizei im Falle des ermordeten schwarzen College-Schülers Stephen Lawrence genauer beleuchtete.⁵ In dem Verfahren wurde auf allen Hierarchieebenen des Polizeiapparats sowie in weiteren beteiligten Bereichen von Politik und Verwaltung institutioneller Rassismus detailliert thematisiert und zur Ursache für

5 1993 wurden zwei schwarze College-Schüler, Stephen Lawrence und Duwayne Brooks, in London an einer Bushaltestelle von fünf weißen Jugendlichen mit den Worten „What, what, nigger?“ angegriffen. Dabei wurde Stephen Lawrence nach Augenzeugenberichten von mehreren Stichwunden tödlich verletzt. Die Polizeibeamten bewerteten diesen Überfall nicht als rassistische Attacke und zögerten die Aufklärungsarbeit solange hinaus, bis das Verfahren eingestellt wurde. Die Eltern des ermordeten Schülers beharrten auf einer Überprüfung der Polizeiarbeit und erreichten, dass es zu zwei internen Untersuchungen kam. Eine offizielle Untersuchung im Juli 1997 brachte die gesamte polizeiliche Darstellung des Vorfalls zum Einsturz. Als Ergebnis stellte die Untersuchungskommission fest, dass die gesamte Aufklärungsarbeit der Polizei durchgesetzt war von institutionellem Rassismus, beruflicher Inkompetenz und mangelnder Führung durch leitende Beamte. Quelle: Macpherson of Cluny 1999 (vgl. Gomolla 2005/2006II: 107).

die gescheiterten Ermittlungen erklärt. Gomolla zieht hier die von ihr ins Deutsche übersetzte Definition heran, die im Macpherson-Bericht für den Begriff des „institutionellen Rassismus“ geprägt wurde. Institutioneller Rassismus beschreibt das kollektive Versagen einer Organisation, Menschen aufgrund ihrer Kultur, ethnischen Herkunft oder Hautfarbe eine professionelle und angemessene Dienstleistung zu ermöglichen. Eine solche Haltung kann in Verhaltensweisen, Einstellungen und Prozessen zum Ausdruck kommen, die durch Ignoranz, Gedankenlosigkeit, unwissentliche Vorurteile oder rassistische Stereotypisierungen zu Diskriminierung von ethnischen Minderheitenangehörigen führen. Es gilt, seine Existenz und Ursachen aufzudecken und angemessen zur Kenntnis zu nehmen, um durch Programme, vorbildliches Handeln und Führungsverhalten zu intervenieren. Wird Rassismus in dieser Form nicht erkannt und durch geeignete Handlungen beseitigt, kann er in einer Organisationskultur und dem dort herrschenden Ethos weite Verbreitung finden (vgl. ebd.: 99).

Um institutionelle Diskriminierung bestimmter Schülergruppen im deutschen Bildungssystem durch empirische Studien belegen zu können, muss gezeigt werden, dass unterschiedliche Bildungsbeteiligung nicht auf Eigenschaften der untersuchten Schülergruppe beruhen, sondern dass die Ursachen hierfür in den Regelungen, Strukturen, Routinen und Programmen der Bildungseinrichtungen zu finden sind.

Prozesse der institutionellen Diskriminierung innerhalb einer Institution sind oft nicht leicht zu erkennen. Deswegen gehen empirische Untersuchungen häufig in zwei Schritten vor:

Mit Verweis auf Alvarez beschreibt Gomolla, dass zunächst statistische Indikatoren entwickelt werden müssen, die die ungerechte Verteilung von Belohnung oder Leistung zwischen einer bestimmten sozialen Gruppe und einer Vergleichsgruppe aufdecken. Die Interpretation von statistischen Vergleichsmaßen kann Schwierigkeiten bereiten. Gomolla bezieht sich daher auf den vorsichtig vorgeschlagenen Pragmatismus von David Gillborn und Caroline Gipps: Wenn durch die statistischen Indikatoren signifikante Unterschiede in den relativen Leistungen gemessen werden, kann dies darauf hindeuten, dass die Schülergruppe mit dem niedrigeren Leistungsniveau geringere Bildungschancen erhält. Wird dieses Ergebnis festgestellt, muss in ei-

nem zweiten Schritt eine auf qualitative Verfahren gestützte Untersuchung beginnen, wie diese Unterschiede auf der Mikroebene der Organisationen auf den jeweiligen sozialen und politischen Ebenen zu erklären sind (vgl. Gomolla 2005/2006^{II}: 99f).

Als erschwerend für die Aufdeckung dieser ursächlichen Mechanismen gestaltet sich oftmals die Einbettung dieser in die „normale“ Alltagskultur der Organisation und in die Berufskultur der in ihr agierenden Professionellen. Sie werden – hier zitiert Gomolla Stuart Hall – auf unausgesprochene und informelle Weise durch tägliche Handlungen und Routinen als ein unumstößlicher Teil des institutionellen Habitus weiter vermittelt. Diese Form von Rassismus wird zur Selbstverständlichkeit, zur Routine und Gewohnheit.

Im Zusammenhang mit Diskriminierungsuntersuchungen kann man häufig beobachten, dass nur einzelne Organisationen isoliert in den Blick genommen werden. Der Ansatz der institutionellen Diskriminierung stützt sich aber gerade auf die Annahme, dass sich Diskriminierungsprozesse nicht allein auf einige wenige Organisationen mit ihren jeweiligen konkreten Gegebenheiten und ihrem Umfeld beschränken lassen: „Um mit dem Begriff der institutionellen Diskriminierung arbeiten zu können, sind die Zusammenhänge zwischen *politischen Strategien*, *institutionalisiertem Wissen* und *öffentlichen Diskursen* sowie der *Praxis in Organisationen* sichtbar zu machen.“ (Gomolla 2005/2006^{II}: 100). Würde man den Fokus nur auf einige wenige Organisationen richten – Gomolla bezieht sich hier auf Arbeiten von Williams, Troyna & Williams und Bhavnani – und die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen involvierten Institutionen und den in ihnen beschäftigten Individuen außer Acht lassen, könnte dies letzt endlich in pauschalisierenden Schuldzuweisungen enden. Die Folge sind Abwehr und Blockadehaltungen. Andererseits könnten die Ergebnisse auch dahingehend interpretiert werden, von jeglicher Verantwortung frei gesprochen worden zu sein.

Um die für diese Diskriminierung verantwortlichen institutionellen und organisatorischen Strukturen zu lokalisieren, greift Gomolla den Vorschlag von Alvarez auf, institutionelle Diskriminierung nur mit Organisationsvariablen zu erfassen und den Blick auf den Prozess der Belohnungsverteilung in den Organisationen zu richten. In Bezug auf diese Verteilungspraxis ist aufzudecken, welche Merkmale der sozia-

len und ethnischen Herkunft oder des Geschlechts systematisch herangezogen werden, um die häufig zu beobachtende ungerechte Verteilung der Belohnungsleistungen zu legitimieren. Diese Praxis steht im krassen Gegensatz zu dem schulischen Kontext, in dem in der Regel ausschließlich die erbrachte Leistung als legitime Entscheidungsgrundlage dienen sollte. Ebenfalls muss geklärt werden, wie organisatorische Prozesse, in denen bestimmte Gruppierungen weniger Ressourcen erhalten als ihnen der Norm nach zusteht, mit bestimmten Bedeutungen versehen und legitimiert werden. Und letztlich sollte danach gefragt werden, welche organisatorischen und institutionellen Faktoren daran mitwirken, dass zuschreibende Eigenschaften zu entscheidungsrelevanten Instrumenten werden können und trotzdem der Schein gewahrt bleibt, dass alle getroffenen Entscheidungen fair und legitim sind.

4.3.2 *Zur Untersuchungsanlage*

Wie bereits zu Beginn dieses Abschnitts erwähnt, führten Radtke und Gomolla eine empirische Studie durch, um institutionelle Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aufzudecken. Ihre Untersuchung beschränkte sich ausschließlich auf Bielefelder Grundschulen. Die Fokussierung auf diese Schulart wurde mit dem Schulrecht des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen begründet, das die Grundschule als die entscheidende Instanz für die Schullaufbahn ansieht. Hier werden die Weichen für den weiteren Schulerfolg gestellt. Für die Stadt Bielefeld hatten sie sich entschieden, um auch lokale Bedingungsfaktoren des Schulerfolgs in die Untersuchung mit einzubinden, z. B. Interaktionen zwischen den Schulen oder Effekte des lokalen Schulplatzangebots (vgl. Gomolla 2003/2006¹¹: 91).

Zunächst wurden die örtlichen Schulstatistiken dahingehend ausgewertet, ob an den Übergangsschwellen im Grundschulbereich (Einschulung, Überweisung an die Sonderschule für Lernbehinderte (SOLB), Übertritt in die Sekundarstufe I) institutionelle Diskriminierung von Jugendlichen aus Migrantenfamilien festzustellen sei. Gomolla verweist hier auf eigene Arbeiten und eine Veröffentlichung in Zusammenarbeit mit Radtke. Da die Statistik eine Ungleichbehandlung von Schülern aus eingewanderten Familien nahe legte, versuchten Radtke und Gomolla in einer weiteren Untersuchungsphase die entsprechen-

den Diskriminierungsmechanismen aufzudecken. Unter Bezug auf Interviews mit den an den Bielefelder Schulen und in den Behörden tätigen Personen und auf weitere schriftliche Datenquellen, z. B. 40 Sonderschulgutachten, konnten Entscheidungsmuster für die drei Übergangsschwellen ermittelt werden. Dabei wurde der Einbettung dieser Entscheidungsstrategien in den konkreten Handlungsablauf der jeweiligen Schulen besonders viel Aufmerksamkeit gewidmet. Diese Entscheidungsmuster dienen nachfolgend als Grundlage, um eine Bandbreite von idealtypischen Mechanismen direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung zu ermitteln. Im Folgenden werden diese Mechanismen für die einzelnen Übergangsschwellen im Grundschulbereich vorgestellt.

4.3.3 *Die Untersuchungsergebnisse*

Grundschule

Bereits beim Eintritt in die Grundschule werden Kinder mit Migrationsgeschichte öfter als deutsche Schüler in den Schulkindergarten zurückversetzt (vgl. Gomolla 2003/2006¹¹: 91f). Die Rückstellung erfolgt häufig aufgrund von sprachlichen Defiziten oder wegen fehlender bzw. zu geringer Kindergartenzeiten. Ihnen wird zusätzlicher Förderbedarf attestiert, bevor sie in die erste Regelklasse aufgenommen werden.

Unter dem Aspekt von direkter oder indirekter Diskriminierung ist die Überweisung von Migrantenschülern in separate Förder- bzw. Auffang- oder Vorbereitungsklassen mit dem Ziel von individueller Förderung als „wohlmeinende“, direkte Diskriminierung zu verstehen. Hat eine Grundschule keine Förderklasse eingerichtet, schickt sie ihre Jugendlichen mit Migrationskontext ersatzweise zurück in den Schulkindergarten, mit dem ausdrücklichen Hinweis, deren Deutsch zu verbessern. Auch diese Zurückstellung kann als Form direkter Diskriminierung gelten, da der Schulkindergarten rechtlich nicht zum Spracherwerb vorgesehen ist.

Werden Sprachdefizite nicht direkt als Grund für eine Zurückstellung in den Schulkindergarten genannt, werden sie vermehrt als Aufhänger dafür benutzt, die Schüler gründlicher als allgemein üblich im Einschulungstest bzw. vorher in der schulärztlichen Untersuchung zu prüfen.

Gomolla zitiert hier eine interviewte Schulleiterin, die der Ansicht war, dass mangelndes Sprachvermögen oft auch ein Hinweis auf weitere Schwierigkeiten sei, die beim Kind zu erwarten wären (vgl. ebd.: 92). Diese Praxis, die fehlende Deutschbeherrschung als mangelnde Schulfähigkeit oder Schulreife zu interpretieren, kann als indirekte Diskriminierung verstanden werden. Indirekte Diskriminierung liegt ebenfalls vor, wenn die Zurückstellung mit Verweis auf „fehlende Kindergartenzeiten“ erfolgt, die als Aufhänger für eine Vielzahl von defizitären Zuschreibungen herhalten muss: „In den Beschreibungen solcher Praktiken ließen sich eine Vielzahl kulturalistischer Begründungsmuster rekonstruieren, wie 'fehlende praktische Fähigkeiten', eine 'unzureichende Arbeitshaltung' aufgrund von Sozialisationsmängeln, fehlende Anpasstheit im Sozialverhalten ('südländisches hitziges Temperament', 'Aggressivität'), fehlende/ falsche Unterstützung durch die Eltern ('muttersprachlicher familiärer Kontext', 'Mentalitätsunterschiede', Uneinsichtigkeit in schulische Empfehlungen) oder gar die 'fehlende Integrationswilligkeit' und Selbstsegregation der Eltern ('Kulturkonflikt').“ (ebd.: 92)

Sonderschule für Lernbehinderte⁶

Die Diskriminierungsmechanismen beim Sonderschulaufnahmeverfahren (SAV) sind ähnliche wie bei der Einschulung. Auch hier konzentrieren sich die Entscheidungskriterien auf die Sprachkenntnisse und auf die Herkunftskultur der Schüler mit Migrationskontext (vgl. Gomolla 2003/2006¹¹: 92f).

Radtke und Gomolla konnten ein erschreckendes Ausmaß an Praktiken ermitteln, wie die Schulen Bestimmungen zum Schutz vor einer Überweisung aufgrund sprachlicher Probleme umgehen. Zum Beispiel wird in vielen Fällen nur nachlässig in der Grundschule bzw. in der SOLB überprüft, inwieweit die Schüler ihre Muttersprache beherrschen. Deutschdefizite werden aber auch direkt als Begründung für eine Überweisung an die SOLB angeführt.

6 Gomolla vermerkt an dieser Stelle mit Bezug auf Beschlüsse des KM NRW von 1973, 1982 und 1995, dass im Untersuchungszeitraum die sonderpädagogischen Förderregelungen in Nordrhein-Westfalen noch von 1973 Gültigkeit besaßen. Die schulrechtliche Neuregelung von 1995 war zu dem Zeitpunkt noch nicht in Kraft getreten. Heute wird diese Schule als „Förderschule für Lernen“ bezeichnet.

SOLB-Überweisungen können auch schon während des Besuchs einer Förder-, Vorbereitungs- oder Auffangklasse eingeleitet werden, auch wenn die Schule hier wieder rechtliche Bestimmungen umgeht und häufig nicht überprüft wurde, ob die regulären Fördermöglichkeiten der Grundschule ausreichend ausgeschöpft wurden. Damit möchten die Schulen einer möglichen eigenen Überlastung mit überalterten Seiteneinsteigern entgegenwirken. Diese Entscheidungsmuster zählen zu den direkten Diskriminierungsmechanismen – ebenso wie die Tendenz, dass in vielen Schulen und Behörden der legitime Wunsch von betroffenen Eltern gegen eine SOLB-Überweisung als „Kulturkonflikt“ interpretiert und damit abgewertet wird.

Sprachliche Mängel sind beim SAV nicht nur direkt sondern auch indirekt entscheidungsrelevant. Negative Leistungsprognosen, die zu einer SOLB-Überweisung führen, werden von den Zuständigen auch aufgrund von vermuteten Lernbeeinträchtigungen getroffen, die aus sprachlich bedingten „Motivationsmängeln“ herrühren sollen („generalisierte Teilleistungsschwächen in der deutschen Sprache“). Ähnlich wie bei der Einschulung sind auch an dieser Schwelle Entscheidungsmuster auszumachen, die auf kulturellen Zuschreibungen beruhen. Sie gleichen den Argumenten bei der Zurückstellung in den Schulkindergarten: „’fehlende/falsche Elternunterstützung‘ (z. B. die Eltern würden außerschulische Beratungsangebote oder therapeutische Unterstützung nicht wahrnehmen; der muttersprachliche Familienkontext wirke hemmend), ’psychologische Belastungen‘ durch Migration und Fremdheit, Selbstsegregation, ’Koranschulbesuch‘ und ’islamischer Fundamentalismus‘.“ (ebd.: 93) Diese Aspekte werden als Integrations- und Lernhindernisse angesehen und würden die Förderanstrengungen der Schule zunichte machen.

Wird ein Schüler an eine SOLB überwiesen, kann eine kumulative Wirkung von separaten Fördermaßnahmen in der Schuleintrittsphase und der späteren Auslese in der Grundschule eintreten. Mit den schulzeitverlängernden und ausgrenzenden Förderstrategien, die bei der Einschulung von Schülern aus Einwandererfamilien gehäuft eingesetzt werden, verfolgt die Institution Schule u. a. das Ziel, leistungshomogene und altersgleiche (Regel-)Klassen zu schaffen. Zurückgestellte Schüler oder Schüler, die eine Vorbereitungsklasse besucht haben, tragen die ganze Grundschulzeit über das Etikett eines „über-

alterten Problemfalls“ und werden auch in den höheren Grundschulklassen verstärkt pädagogisch beobachtet und selektiert. Das Problem der Überalterung, für das die Schule selbst verantwortlich ist, wird häufig als Aufhänger dafür genutzt, gerade bei Schülern mit unklarem Leistungsstand zur Objektivierung weiterer Lernschwierigkeiten auf ein SAV zurückzugreifen.

Sekundarstufe I

Beim Übergang in die Sekundarstufe kommen ebenfalls wieder direkt diskriminierende Praktiken zum Tragen (vgl. Gomolla 2003/2006^{II}: 94f). Wieder einmal werden Sprachdefizite bzw. die fehlende Sprachförderung an den höheren Sekundarschulformen herangezogen, um den Jugendlichen mit Migrationshintergrund vermehrt den Besuch einer Hauptschule zu empfehlen (im Untersuchungszeitraum unterhielten nur die Hauptschulen Vorbereitungsklassen). Sie sind wesentlich häufiger als deutsche Schüler von dem Besuch einer Haupt- bzw. Realschule betroffen, auch wenn sie bisher gute Schulleistungen erbracht haben. Eine Gymnasialempfehlung wird von vornherein mit der Begründung abgelehnt, dass ohne perfekte Deutschbeherrschung kein schulischer Erfolg auf dieser Schulform zu erwarten sei. Oft wird die Gesamtschule als „die“ passende Schule für Migrantenschüler dargestellt, um so Empfehlungen für das Gymnasium strategisch zu umgehen.

Als zentrales Prognosekriterium müssen auch in diesem Zusammenhang erneut „häusliche Lernbedingungen und Unterstützungsmöglichkeiten“ herhalten, die mit einer Vielzahl von kulturalisierenden Defizitannahmen vermengt werden. Die vermuteten Defizite bei den Eltern, wie z. B. „muttersprachlicher Familienkontext“, fehlende oder falsche Bildungsaspiration, mangelnde eigene Schulbildung und Unkenntnis über das deutsche Schulsystem, werden hier vermehrt als Begründung für die Schulempfehlungen angeführt. Oft wird bei diesen Strategien des „Herunterstufens“ der Umstand außer Acht gelassen, dass die Wahrscheinlichkeit, dass ein leistungsstarker Haupt- oder Realschüler auf höhere Schulformen wechselt, äußerst gering ist. Als ein Grund für diese geringe Durchlässigkeit ist das Interesse der statusniederen Schulen zu nennen, ihre guten Schüler zu behalten.

Wenn Lehrkräfte sich in den meisten Fällen für eine Gesamtschulempfehlung aussprechen, wird selten in Rechnung gestellt, dass lokale Gesamtschulen oft aufgrund hoher Anmeldezahlen viele Schüler abweisen müssen (im Untersuchungszeitraum betraf das jährlich bis zu 200 Schüler). Diese Schulen verfolgen dabei eine eigene Aufnahmestrategie, indem sie eine „Ausländerquote“ in Höhe des Anteils an der Gesamtpopulation festlegen. Es ist anzunehmen, dass diese abgelehnten Schüler ohne formale Empfehlung in der Mehrzahl eher auf die Hauptschule als an höhere Schulformen gehen werden (vgl. ebd.: 95).

4.4 Weitere Defizite im Überblick

Mit den Defiziten „sprachliche Förderung“, „Kulturverständnis der Lehrkräfte“ und „institutionelle Diskriminierung“ habe ich die gravierendsten Defizite im deutschen Schulsystem genannt, denen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ausgesetzt sind. Es gibt noch weitere Defizite, auf die in der von mir bearbeiteten Literatur hingewiesen wird. Im Folgenden sollen sie kurz thematisiert werden.

4.4.1 Defizit „Personalentwicklung und Ausbildung“

In ihrem Aufsatz „Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung“ spricht Marianne Krüger-Potratz die defizitäre Ausbildungssituation von Lehrkräften an. Sie macht darauf aufmerksam, dass (angehende) Lehrer heute immer noch nicht in einem ausreichenden Maß auf die Heterogenität der Schule vorbereitet werden (vgl. Krüger-Potratz 2001: 31ff).

Mitte der 1960er Jahre wurden die Jugendlichen mit Migrationsgeschichte, die einen gesicherten Aufenthaltsstatus in Deutschland hatten, in die Schulpflicht mit aufgenommen. Dies führte zu einer Reihe von äußerlichen Veränderungen in der Schule und in der Lehrerbildung. Zunächst wurden verschiedene bildungspolitische Partikularregelungen getroffen, um die Migrantenschüler einzugliedern und zu fördern. Zu diesen Maßnahmen gehörten u. a.: Vorbereitungsklassen und Förderunterricht, muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, bilinguale Modelle, Fremdsprachenregelungen, Organisationsbestimmungen bezüglich der Lehrerzuweisung, der Lehreraus- und -fortbildung sowie der Lehrmittel, spezielle Prüfungs- und Zeugnis-

bestimmungen und Hausaufgabenhilfen. Jedes Bundesland setzte bezüglich dieser Maßnahmen eigene Schwerpunkte. Einige Bundesländer orientierten sich an einer Rückkehrfähigkeit der Schüler, andere hatten eine schnellstmögliche Integration als Ziel. Eine dritte Gruppe ging von einer Doppelaufgabe aus: die Rückkehrfähigkeit erhalten und gleichzeitig eine zeitlich befristete Integration möglich machen.

Als im Laufe der Zeit deutlich wurde, dass die Schüler aus Migrantenfamilien keine vorübergehende Gruppe von zu beschulenden Kindern und Jugendlichen darstellten, sondern ihr Leben in Deutschland verbringen würden, änderte sich die Zielsetzung. Diese „neue Normalität“ setzte eine Diskussion darüber in Gang, wie eine interkulturelle Erziehung und Bildung anzulegen sei und wie man diese Aufgabe in Schule und Lehrerbildung pädagogisch und bildungspolitisch angehen sollte. Im Zuge dieser Debatte wurden die seit den 1970er Jahren bestehenden Fortbildungsangebote erweitert und zusätzliche Ausbildungsangebote für Lehramtsstudierende und Lehrkräfte an den Hochschulen eingerichtet. Unterrichtsmaterialien für die verschiedenen Schulstufen und -formen sowie für die unterschiedlichen Schulfächer wurden in Modellversuchen entworfen. Zum Beispiel entwickelte man Lehrpläne und Materialien für das neue Fach „Religiöse Unterweisung muslimischer Kinder“. Auch die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus wurde vorangetrieben, indem z. B. die Einschulungshilfen für die Migrantenschüler ohne Kindergartenbesuch mit Alphabetisierungs- oder auch Deutschkursen für deren Mütter verbunden wurde. Auch bemühte man sich, interkulturelles Lernen in die Curricula mit aufzunehmen.

„Keine dieser Veränderungen war so weitreichend, daß sie Schule und Lehrerbildung in ihrem Kern verändert hätten. Mit anderen Worten: Trotz gewisser Fortschritte haben wir bis heute keine Schule, die in ihrer Unterrichts- und Erziehungsarbeit von sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität als Normalfall ausgeht und keine Lehrerbildung, die zukünftige Lehrkräfte aller Fächer und aller Schulstufen resp. -formen für diese neue 'Normalität' in Schule und Gesellschaft qualifiziert.“ (ebd.: 32f)

Die entwickelten Unterrichts- und Ausbildungsangebote, die unter der Zielsetzung einer interkulturellen Bildung und Erziehung begonnen

hatten, haben bis heute ihren kompensatorischen und Zusatzcharakter nicht verloren – abgesehen von einigen Ausnahmen. Bis heute fehlt eine gesellschaftliche und politische Grundlage, um die Erziehung und Bildung von Jugendlichen mit Migrationskontext in Schule und Lehrerbildung zu etablieren: „Ein eindeutiger Indikator dafür ist zum Beispiel, daß man auch aktuell ein 'normales' Lehramtsstudium erfolgreich absolvieren kann, ohne sich mit der Frage nach den Folgen sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität in den Klassen für den Fachunterricht, für die Unterrichtssprache und für das Schulleben auseinandergesetzt zu haben.“ (ebd.: 33) Diese Auffassung ist heute nicht mehr uneingeschränkt gültig. Mittlerweile wurden an vielen deutschen Hochschulen die Lehramtsstudiengänge auf Bachelor und Master umgestellt. In Oldenburg gehört z. B. eine Pflichtveranstaltung zum Thema „Umgang mit Heterogenität“ zur Lehrerausbildung.

Bis vor wenigen Jahren ließen sich nur vereinzelt universitäre Angebote finden, die diese Thematik aufgriffen. In drei Bundesländern mussten die Studierenden innerhalb ihres erziehungswissenschaftlichen Studiums ein „Ausländerseminar“ verpflichtend belegen. In einem dieser Bundesländer stellte diese Veranstaltung eine Alternative zu einem Seminar über den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern dar. Auch in den übrigen Bundesländern wurden entsprechende Wahlpflichtveranstaltungen fast nur im erziehungswissenschaftlichen Studium angeboten. Fachdidaktische oder fachwissenschaftliche Veranstaltungen zum Thema waren nur sehr selten zu finden. Nur ganz wenige Hochschulen boten die Möglichkeit, innerhalb des Germanistikstudiums den Schwerpunkt „Deutsch als Zweitsprache“ zu wählen.

Interkulturelle Bildung und Erziehung schien eine Aufgabe von Zusatzstudiengängen zu sein, z. B. „Interkulturelle Pädagogik und/oder Deutsch als Zweitsprache“. Es handelte sich „um eine Ausbildung für Sonderfälle, um eine Ausbildung für 'Ausländerlehrer' oder 'Lehrer für Kinder fremder Muttersprache', nicht aber um eine Querschnittsaufgabe für die Ausbildung aller Lehrkräfte.“ (Krüger-Potratz 2001: 33) Das hat Folgen: Die heutigen Lehrer sind in der überwiegenden Mehrheit nicht angemessen ausgebildet und diejenigen, die noch zu Zeiten der alten Studienordnung eine Zusatzqualifikation

angestrebt hatten, mussten eine verlängerte Studiendauer in Kauf nehmen. Das bedeutete, dass sie – je nach Hochschule – zwischen 20 und 40 Semesterwochenstunden zusätzlich absolvieren mussten. Hinzu kam, dass die Abschlussprüfung – zumindest dort, wo ein Zusatzstudium mit einem Staatsexamen abschloss – oft erst nach dem Ersten, wenn nicht sogar erst nach dem Zweiten Staatsexamen abgelegt werden konnte. Nach mühevolem Zusatzstudium stellte sich oft anschließend heraus, dass dies bei der Arbeitsplatzsuche keinen zusätzlichen Bonus brachte.

„An allen diesen Stellen wird deutlich, daß die historisch herausgebildeten Fachtraditionen und institutionellen Strukturen einer auf den Nationalstaat bezogenen Schule und Lehrerbildung die bildungspolitisch und pädagogisch geforderte und gesellschaftlich unabdingbare Integrationsarbeit zu einer Sisyphusarbeit werden lassen. Es bedarf einer grundlegenden Umorientierung, um die nationalstaatliche Zentriertheit des Bildungswesens und der mit ihr verbundenen ethnozentrischen Denk- und Handlungsmuster aufzubrechen.“ (Krüger-Potratz 2001: 34)

4.4.2 Defizit „kaum Lehrer mit Migrationshintergrund“

Ein weiteres Defizit des deutschen Schulsystems liegt im Mangel an Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Nur sehr wenige Pädagogen, die einen Migrationskontext haben, sind in den Bildungsinstitutionen beschäftigt. Schüler mit ähnlichem Hintergrund finden deshalb kaum Vorbilder in der Lehrerschaft, an denen sie sich orientieren können und die ihnen Selbstvertrauen und Rückhalt vermitteln, wenn sie sich mit den Hindernissen des Schulsystems konfrontiert sehen.

Rudolf Leiprecht und Anne Kerber bemerken in der Einleitung zu ihrem Buch „Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch“, dass als eine Folge der Bildungsbenachteiligung Lehramtsstudierende mit einem Migrationskontext noch immer eine Ausnahme darstellen (vgl. Leiprecht/Kerber 2005/2006^{II}: 9). Die Autoren bedauern diesen Zustand, „weil sich auf diese Weise die soziale Zusammensetzung der Lehrerschaft in Deutschland kaum verändert. Es ist zu befürchten, dass auch in zehn Jahren Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihren Schulen auf ein Personal treffen, das im pädagogischen Bereich und auf der Leitungsebene vor allem aus

Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft zusammengesetzt ist. Die Schule wird auf dieser Ebene also nicht die Zusammensetzung der Gesellschaft widerspiegeln.“ (ebd.: 9) Nur mit enormen Veränderungen im Bildungssektor könnte erreicht werden, dass sich die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft (und damit auch der Lehrerschaft) in den statushöheren Schulformen längerfristig ändert.

Heike Fleßner macht in ihrem Aufsatz „Geschlecht und Interkulturalität – Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik“ auf einen weiteren problematischen Aspekt bezüglich des Mangels an Migrantenlehrern aufmerksam (vgl. Fleßner 2005/2006¹¹: 169f).

Auch sie spricht sich für eine Überwindung des weit verbreiteten Kulturverständnisses aus (siehe Abschnitt 4.2): Den Lehrkräften, die in der Regel eine deutsche Herkunft haben, muss deutlich sein, dass sich in ihnen „die Dominanzkultur mit ihren hegemonialen Botschaften verkörpert. Es ist ein hohes Maß an Selbstreflexion auf Seiten der Pädagogen nötig, um zu einer Dezentrierung von Wahrnehmungen, Bewertungen und Verhalten zu gelangen, das die selbstverständliche Geltung der Dominanzkultur hinter sich lässt und der kulturellen Stigmatisierung der nicht-deutschen Jugendlichen aktiv entgegenwirkt. [...] Die Tatsache, dass in öffentlichen Erziehungsinstitutionen kaum Pädagogen mit Migrationshintergrund bzw. nicht-deutscher Herkunft anzutreffen sind, verschärft die Problematik.“ (ebd.: 169f) Sollte aber an einer Schule tatsächlich eine Lehrkraft mit Migrationskontext beschäftigt sein, fällt ihr in der Regel die Aufgabe zu, die Expertenrolle für das Anderssein zu übernehmen. Wenn sie auf diese Weise als legitime Ausrede für die übrigen Lehrkräfte funktioniert, dann kann eine solche pädagogische Arbeit kaum Früchte tragen.

Auch Heike Diefenbach setzt sich in ihrem Buch „Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde“ mit dieser Problematik auseinander (vgl. Diefenbach 2007: 131ff). Sie sucht in ihrer Arbeit ebenfalls nach Erklärungen für die Bildungsbenachteiligung von Migrantenschülern im deutschen Schulsystem. Ihre Überlegungen zum Thema lassen die „These [zu], nach der die ethnische Zugehörigkeit der Lehrkraft einen Effekt auf den Bildungserfolg der Schüler haben soll [...]“ (ebd.: 131) Mit Verweis auf die kulturökologische Erklärung von

John U. Ogbu (vgl. hierzu ebd.: 115ff), der die These von einer Gegenkultur aufstellte, „ließe sich vermuten, dass Schüler aus ethnischen Minderheiten gegenüber einem Lehrer, der der Mehrheitsgruppe angehört, mehr oder stärkeren Widerstand – und ein entsprechendes Verhalten – zeigen als gegenüber einem Lehrer, der derselben ethnischen Minderheit angehört [...]“ (ebd.: 131) Die Autorin greift hier auf Arbeiten von Downey und Pribesh zurück. Mit Bezug auf die Perspektive von Steele, der die These formulierte, dass eine Bedrohung durch Stereotype als Erklärung für Schulversagen dienen könnte (vgl. hierzu Diefenbach 2007: 120ff), „könnte man annehmen, dass Schüler aus ethnischen Minderheiten eine weniger starke Bedrohung durch Stereotype fühlen, wenn ihr Lehrer derselben ethnischen Minderheit statt der Mehrheitsgruppe angehört [...]“ (ebd.: 131) Diese Vermutung stellt Diefenbach mit Bezug auf Arbeiten von Dee an. Sie zieht mit Verweis auf eine Studie von Taylor ebenfalls die Möglichkeit in Betracht, dass Lehrer aus der Mehrheitsgesellschaft Jugendliche mit Migrationskontext unbewusst oder bewusst als Problemschüler einstufen, ihnen aufgrund dessen weniger zutrauen und weniger Mühen auf sich nehmen, sie angemessen zu unterstützen.

„Trotz oder vielmehr gerade wegen der Tatsache, dass es in Deutschland nur sehr wenige Lehrkräfte aus ethnischen Minderheiten gibt, wäre der Zusammenhang zwischen der ethnischen Zugehörigkeit von Lehrkräften und Schülerleistungen, wenn er sich denn bestätigen ließe, bildungspolitisch relevant, weil mehr oder weniger direkt umsetzbar: Möglicherweise ließen sich die Schulleistungen von z. B. türkischen Schülern oder Schülern mit türkischem Hintergrund dann dadurch befördern, dass türkische Lehrkräfte oder Lehrkräfte mit einem entsprechenden Migrationshintergrund eingesetzt würden.“ (ebd.: 131f) Die Autorin bedauert, dass es in diesem Zusammenhang bisher noch keine deutschen Studien gibt und verweist auf us-amerikanische Forschungen, die untersucht haben, ob unterschiedliche Effekte auf die Schulleistungen und Beurteilungen von „schwarzen“ Schülern festzustellen sind, wenn sie von „schwarzen“ bzw. „weißen“ Lehrern unterrichtet werden: „Es darf [...] als empirisch gesichert gelten, dass schwarze Schüler von weißen Lehrern schlechter beurteilt und behandelt werden als weiße Schüler. Ob dies Ausdruck einer bewussten oder unterbewussten Diskriminierung

durch die Lehrer ist oder ein Ergebnis des Verhaltens der schwarzen Schüler im Unterricht, ist aber unklar.“ (Diefenbach 2007: 133)

Erforderlich wären jedenfalls Lehrkräfte mit „interkultureller Kompetenz“, d.h. Lehrer, die ein hervorragendes Kommunikationstalent besitzen und *alle* Schüler in gleichem Maße ansprechen und zur Mitarbeit anregen. Lehrer haben diese Kompetenz nicht automatisch aufgrund ihres Migrationshintergrunds, sondern aufgrund ihrer qualifizierten Ausbildung.

4.4.3 Defizit „Unterrichtsinhalte und -materialien“

Ein unreflektierter Umgang mit Unterrichtsinhalten und -materialien seitens der Lehrkräfte kann als ein weiteres Defizit des deutschen Schulsystems gelten. Dieser Problematik wird in dem Aufsatz „Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt“ von Nevâl Gültekin nachgegangen (vgl. Gültekin 2005/2006¹¹: 381ff).

Lehrer können durch bestimmte Unterrichtsinhalte die Verständigung zwischen Schülern unterschiedlicher Herkunft und sozialer Kontexte behindern oder fördern. Gültekin bemerkt – hier sei wieder auf die Problematik des allgemeinen Kulturverständnisses hingewiesen (siehe Abschnitt 4.2), die nicht nur die deutsche Lehrerschaft, sondern auch die deutschen Schüler betrifft – dass „Unterrichtsinhalte [...] bewusst Hierarchien und Stereotype entgegenarbeiten und die Anerkennung sozialer und kultureller Vielfalt in der Gesellschaft fördern [können]. Oder aber sie schaffen Normen, fördern Gruppenhierarchien, unterstützen Ausgrenzungsstrukturen und leisten Stereotypisierungen Vorschub.“ (ebd.: 381) Als Beispiel für einen ungünstig gewählten Unterrichtsinhalt nennt Gültekin folgende Situation: Ein Lehrer gibt seinem Schüler mit iranischer Herkunft den Arbeitsauftrag, er möge ein Referat über den Islam halten, ohne der Frage nachgegangen zu sein, ob dieser Schüler überhaupt dieser Religion angehört oder ob er religiös erzogen wurde. Dadurch nimmt der Lehrer eine klischeehafte Typisierung vor, die auch eine einseitige Kulturvorstellung der Mitschüler fördert.

Auch die Materialenauswahl kann ungünstig ausfallen. Als Negativ-Beispiel führt Gültekin hier den Ethik-Unterricht einer 5. Klasse eines Gymnasiums in Frankfurt am Main an. Thema des Unterrichts war die

islamische Religion. Anstatt das relativ neue Ethikbuch zu benutzen, in dem die Thematik zeitgemäß behandelt wird, setzte der Lehrer „bewusst Unterrichtsmaterialien ein, die gängige Klischees und Vorurteile reproduzieren und Gruppenhierarchien unterstützen, ohne dass seine Kolleginnen/Kollegen davon etwas merken.“ (ebd.: 382) Er verteilte u. a. Arbeitsblätter, die die Unterschiede zwischen dem Christentum und dem Islam herausarbeiteten, wobei der Islam eine deutlich schlechtere Bewertung für den modernen Alltag erhielt. Gültekin stellt hier die berechnete Frage: „Wie fühlen sich Kinder, deren Eltern praktizierende Muslime sind oder von der Außenwelt dafür gehalten werden, beim Lesen dieser Inhalte? Die Bedienung solcher stereotypisierender und vereinheitlichender Alltagstheorien über Muslime können auf der Seite der Kinder muslimischen Hintergrunds Unterlegenheitsgefühle und auf der Seite der Kinder christlichen Glaubens Überlegenheitsgefühle erzeugen. Kinder anderen Glaubens als muslimischen oder christlichen müssen in einer solchen Klassenatmosphäre immer auf der Hut sein, weil auch ihre Herkunft bzw. Religion irgendwann zur Disposition stehen könnte.“ (ebd.: 382f)

Gültekin stellt fest, dass ein Perspektivenwechsel zwar in manchen Lehrbüchern Einzug gehalten hat, die auch mittlerweile im Unterricht eingesetzt werden. Aber trotzdem muss damit gerechnet werden, dass einzelne Lehrkräfte nach wie vor Materialien benutzen, die Hierarchien fördern und kein Abbild der Realität darstellen. „Allein die Herstellung und Auswahl guter Lehrmaterialien sind also keine Gewähr für einen didaktisch gut vorbereiteten und Dialog fördernden Unterricht.“ (Gültekin 2005/2006^{II}: 383)

Auch Thomas Höhne hat sich mit der Gestaltung von Schulbüchern auseinandergesetzt. In seiner Veröffentlichung „Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung“ heißt es: „Migranten und Migrantinnen werden in Schulbüchern der 1990er Jahre als die kulturell Fremden präsentiert, die 'man' von deutscher Seite aus verstehen und tolerieren lernen muss. Dies führt zu einer patriarchalen Grundhaltung gegenüber Migrantenkinder, die als 'Sorgenkinder' ins Zentrum des Interesses gerückt werden. Sie werden zum Objekt von Beobachtung und Befragung gemacht, wobei die deutschen Schüler durch die beigefügte Aufgabenstellung in die

Beobachtungs- und Interviewerposition gerückt werden: [...] Was die Form der Fragestellung betrifft, so werden bei allen Migrantinnen und Migranten die gleichen Probleme vorausgesetzt.“ (Höhne 2000: 31f) Es kann also davon ausgegangen werden, dass das bereits dargestellte statische Kulturverständnis nicht nur im Handeln der Lehrkräfte zum Ausdruck kommt (siehe Abschnitt 4.2), sondern auch in den Schulbüchern wiederzufinden ist und Einfluss auf die Einstellungen der Schüler nehmen kann.

4.4.4 *Defizit „Konzentration von Schülern mit Migrationshintergrund in Schulklassen“*

In dem bereits erwähnten Buch von Diefenbach geht die Autorin der Frage nach, ob ein hoher Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund in einer Klasse Auswirkungen auf die schulische Leistung der Schüler haben könnte (vgl. Diefenbach 2007: 130f). Für ihre Arbeit ist „die ethnische Zusammensetzung von Schulklassen von Interesse, über deren Effekte auf den Schulerfolg in der Literatur einige Erwartungen formuliert worden sind. Die Grundidee, die diesen Zusammenhang plausibel machen soll, ist, dass die ethnische Zusammensetzung der Schülerschaft nicht direkt auf den Schulerfolg einzelner Schüler wirkt, sondern vermittelt über verschiedene Größen, wie z. B. die Entwicklung spezifischer Gruppennormen und Normalitätsstandards [...] oder die Qualität des Unterrichtes [...].“ (ebd.: 130) Diefenbach orientiert sich hier an Arbeiten von Caldas & Bankston und Rüesch. Bisher gibt es in diesem Zusammenhang nur wenige deutsche Forschungsbeiträge. Die Autorin beruft sich vor allem auf zwei deutsche Studien.

Sie greift auf eine Arbeit von Stanat zurück, der sich mit den Ergebnissen der PISA-E-Studie von 2000 auseinandergesetzt hat. Mit Hilfe dieser PISA-Daten konnte nachgewiesen werden, dass in Schulen ab einem Migrantenanteil von 20 Prozent Schülern, deren Umgangssprache in der Familie nicht die deutsche Sprache ist, mangelnde Leseleistungen festgestellt werden konnten. Allgemein ließ sich jedoch kein linearer Zusammenhang zwischen dem prozentualen Anteil von Migrantenschülern und dem durchschnittlichen Leistungsniveau erkennen.

Die zweite Studie, auf die sich Diefenbach beruft, stammt von Kristen. Die Forscherin konnte mit ihrer Arbeit belegen, dass der Migrantenteil in der Schulklasse Einfluss darauf nehmen kann, auf welche weiterführende Schulform die Schüler nach der Grundschule wechseln: „Türkische und (besonders) italienische Kinder haben eine um so geringere Chance, von der Grundschule auf eine Realschule oder ein Gymnasium zu wechseln, je mehr ausländische Kinder in ihrer Grundschulklasse sind [...]“ (ebd.: 130)

Diefenbach bemerkt allerdings, dass diese wenigen Belege noch nicht ausreichen würden, um einen kausalen Zusammenhang zwischen ethnischer Zusammensetzung der Klasse und der Leistung der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte herzustellen. Die Autorin plädiert dafür, die Mechanismen zu ermitteln, die diesen Zusammenhang hervorrufen, um das Absinken des Leistungsniveaus der Schülerschaft zu verhindern. Ihrer Meinung nach reichen die vorliegenden Befunde nicht aus, um eine Quote für Migrantenschüler in den Klassen zu fordern.

4.5 Vernetzung der Defizite

Gomolla hat unter dem Aspekt „Erklärungsebenen institutioneller Diskriminierung“ Zusammenhänge zwischen einigen der erwähnten Defizite hergestellt (vgl. Gomolla 2003/2006^{II}: 95f). Die institutionellen Diskriminierungsmechanismen lassen „das Bild eines feinmaschigen Netzes entstehen, das für Kinder mit einem Migrationshintergrund, zumal wenn sie aus Familien mit geringem ökonomischem und sozialem Kapital stammen, wenig Chancen lässt.“ (ebd.: 95) Als ein Ergebnis der Studie von Radtke und Gomolla kann festgehalten werden, „dass Prozesse auf der Ebene des Schulsystems wie auch auf der Ebene der Schulorganisationen [...] an der gegenwärtigen Problemlage ursächlich beteiligt sind.“ (ebd.: 96)

Laut Gomolla tragen politische Versäumnisse eine Verantwortung dafür, dass Diskriminierungen in der Schule alltäglich geworden sind. Die Politik hat es verpasst, die Bildungsinstitutionen systematisch auf die migrationsbedingte kulturelle und sprachliche Pluralität vorzubereiten (u. a. fehlt es an einer angemessenen Lehrerbildung, siehe Abschnitt 4.4.1). Als ein Beispiel für Diskriminierung führt sie die

fehlende Vermittlung von Deutsch als zusätzliche Sprache in Grund- und Sekundarstufe an, was eigentlich eine Selbstverständlichkeit sein müsste. Auch für eine systematische Einübung der deutschen Verkehrssprache in allen Fächern spricht sie sich aus. „Dennoch werden die legitimen Bildungsbedürfnisse und -interessen von Migrantinnen und Migranten noch immer vorzugsweise im Rahmen separater Fördermaßnahmen behandelt. Getrennt von den schulpolitischen Mainstream-Diskussionen behalten sie Charakter einer *Zusatzaufgabe* [sic!]. Die darin angelegten Ausgrenzungen werden in Politik und Praxis durch die allgemeinen segregativen Schulstrukturen, speziell des mehrgliedrigen deutschen Systems, begünstigt.“ (ebd.: 96)

Eine weitere Ursache für das Zustandekommen von institutioneller Diskriminierung sieht Gomolla in organisatorischen Bestands- und Funktionsinteressen der einzelnen schulischen Einrichtungen. Zum Beispiel kommen Strategien der Ethnisierung zum Einsatz, wenn es um die Neuaufnahme von Erstklässlern geht. Diese werden z. B. einer Vorbereitungsklasse zugeteilt, damit dort die nötige Schülerzahl erreicht wird. Dadurch kommt es zu einer Konzentration von Migrantenschülern in den Vorbereitungsklassen.

Als eine dritte Ursache von institutioneller Diskriminierung nennt Gomolla die Entscheidungen und Handlungen von einzelnen in den institutionellen Strukturen beschäftigten Personen. Oft hinterfragen sie ihre eigenen „ethnisch-neutralen“ Annahmen nicht und bedienen sich ethnisch-kultureller Zuschreibungen. Die defizitorientierten Handlungsansätze der Ausländerpädagogik und statische Konzepte von kultureller Identität bestimmen noch immer den pädagogischen Common Sense: „Solche [...] Differenzkonzepte tragen zur Produktion kulturalistischer Typisierungen bei und lassen „die anderen“ wiederum als Problemträgerinnen und -träger erscheinen. In den schulischen Routinen, vor allem in den allfälligen Beurteilungen und Zuweisungsentscheidungen, werden solche Differenzkonstruktionen zur Legitimation von Ausgrenzung instrumentalisierbar [...]“ (Gomolla 2003/2006^{II}: 97)

5 Interventionsvorschläge

Nachdem die Defizite beschrieben wurden, die den Schulbesuch von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund erschweren, werden im Folgenden einige Interventionsvorschläge aus der Literatur aufgeführt.

5.1 Zur sprachlichen Förderung

Stölting setzt sich dafür ein, Mehrsprachigkeit zu einem Erziehungsziel der Schule werden zu lassen (vgl. Stölting 2005/2006^{II}: 246f). Er ist der Ansicht, dass in der Schule eine „interkulturelle Orientierung“ fühlbar wird, die unter anderem auch mehrere Sprachen für alle sichtbar und erfahrbar werden lässt.“ (ebd.: 246)

Zunächst müsste ein Überblick über die erworbenen Sprachen in den Schulen gewonnen werden. Der Autor erinnert hier an das Europäische Portfolio der Sprachen, das vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalens 1998 veröffentlicht wurde. Es handelt sich dabei um eine „Dokumentation aller schulischen und außerschulischen Erfahrungen und Ergebnisse zum Sprachenlernen“ (ebd.:246). Vor diesem Hintergrund spricht sich Stölting für einen interkulturellen Deutschunterricht aus, der als wesentliches Ziel die Vermittlung der Arbeitssprache Deutsch haben sollte, aber in Verbindung mit einer Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit. Mit Bezug auf Belke und Oomen-Welke zählt er einige Ziele des interkulturellen Deutschunterrichts auf: „die Vielfalt innerhalb des Deutschen erfahren, Neugierde auf Sprachen wecken, mit mehrsprachigen Menschen umgehen lernen, Charakteristika der eigenen Sprache im Vergleich mit anderen Sprachen entdecken, durch Texte auf kulturelle Vielfalt vorbereiten [...].“ (ebd.: 246) An dieser Stelle erinnert er mit Verweis auf Luchtenberg an das viel beachtete Konzept der „*language awareness*“, das die Sprachbewusstheit der Schüler fördern soll.

„Auch ist die Trennungslinie zwischen einem vornehmen Europa draußen und dem prestigelosen Europa in der eigenen Schule zu überwinden – dadurch, dass eine Minderheitensprache von allen Kindern

einer Schulklasse als Begegnungssprache oder als frühe Fremdsprache gewählt werden kann, mit dem Ziel, sie im Weiteren bis zu ihrer schulisch relevanten schriftsprachlichen Form aufzubauen (*Europaklasse*).“ (Stölting 2005/2006^{II}: 246) An dieser Stelle führt er als Beispiel für eine erfolgreiche Erziehung von deutschsprachigen und mehrsprachigen Schülern in zwei Unterrichtssprachen die staatliche Europa-Schule in Berlin an. Dort werden die Schüler in der deutschen und in einer weiteren Sprache unterrichtet. Die Unterrichtung in zwei Sprachen bezeichnet Stölting als *bilinguale Erziehung*. An Schulen, an denen das Modell der bilingualen Erziehung nicht durchgeführt werden kann, „bleibt die beste Strategie für die lebensweltlich Mehrsprachigen, ihnen zum größtmöglichen Erfolg im deutschen Schulwesen zu verhelfen, ohne ihnen die Familiensprachen auszureden: durch *Erziehung zur Mehrsprachigkeit*.“ (ebd.: 247)

5.2 Zum Kulturverständnis der Lehrkräfte

Ein statisch homogenes Kulturverständnis seitens der Lehrkräfte kann die Bildungsbenachteiligung von Jugendlichen aus Migrantenfamilien verfestigen. Um diese Problematik anzugehen, müsste ein verändertes Kulturverständnis in Lehrerbildung und -fortbildung vermittelt werden, das sich von den statischen Vorstellungen löst und einem dynamischen Verständnis von Kultur Platz macht.

In seinem Aufsatz „Spiel mit der Differenz – Konstruktionen von Fremdheit, Kultur und Identität“ setzt sich Peter Nick mit diesen Begriffen auseinander (vgl. Nick 2005: 245ff). Er ist der Meinung, dass die „Kultur“ eines Menschen als der kollektiv geteilte Verstehenshintergrund interpretiert werden kann, der den einzelnen Menschen hilft, sich in der heutigen unübersichtlichen Welt zu orientieren: „Die Welt in der wir leben wird verständlicher und es ist einfacher sich in ihr zu orientieren, wenn wir kulturelle Gewohnheiten, mit denen wir aufgewachsen sind und die uns geläufig sind, als gegeben annehmen und diese zuerst einmal nicht hinterfragen. Aus der interkulturellen Perspektive zeigt sich, dass es wichtig ist den traditionellen Kulturbegriff kritisch zu sehen und in Überwindung von diesem, zu einem offenen und dynamischen Verständnis von Kultur überzugehen.“ (ebd.: 250) Nick weist an dieser Stelle auf den erweiterten Kulturbegriff

griff der Cultural Studies hin, der in den angelsächsischen Ländern Verbreitung gefunden hat.

Mit dem Kulturverständnis der Cultural Studies setzt sich auch Kalpaka auseinander (vgl. Kalpaka 2005/2006¹¹: 390f). Sie zitiert Clarke, der Kultur im Sinne der Cultural Studies beschrieben hat. Danach umfasst Kultur die Lebensweisen, Werte, Bedeutungen und Ideen von Klassen oder Gruppen, die in den gesellschaftlichen Beziehungen und Institutionen, in den Sitten und Bräuchen und im Glaubenssystem zum Ausdruck kommen. Auch ist er wie Nick der Meinung, dass Kulturen „Landkarten der Bedeutung“ bereithalten, die die Dinge für ihre Mitglieder besser verständlich machen. Jeder Mensch wird von Gesellschaft, Geschichte und Kultur geformt und formt sich vor diesem Hintergrund selbst. Er hat die Möglichkeit, die vorgefundenen Ausgangsbedingungen individuell zu gestalten bzw. etwas damit zu „machen“: „Kultur als die besondere Lebensweise von Gruppen oder Klassen wird hier [...] als dynamisch und prozesshaft begriffen. Allerdings ist sie nicht beliebig veränderbar bzw. gestaltbar, denn sie wird im jeweils gegebenen geschichtlich und gesellschaftlich bestimmten 'Feld der Möglichkeiten und Zwängen entwickelt. [...] Das 'Machen' ist hier ein zentraler Aspekt. Er verweist auf eine bestimmte Form, wie man Individuen sehen kann, nämlich als aktiv handelnde Subjekte, die ihre Bedingungen zwar vorfinden, aber auch mitgestalten und nicht als passive Empfänger/innen oder Opfer der Verhältnisse.“ (ebd.: 390f)

Wenn ein solches, dynamisches Kulturverständnis Eingang in die Schulen (und in die Gesellschaft) finden würde, wäre viel gewonnen. Die Lehrkräfte würden die Migrantenschüler nicht mehr auf ihre Kultur hin reduzieren und diskriminieren, sondern als Menschen mit individuellen Entwicklungen und Lebensläufen wahrnehmen. Menschen treffen ihre Entscheidungen nicht ganz losgelöst von ihren sozialen und kulturellen Verhältnissen, aber sie sind dadurch keineswegs hundertprozentig in ihrem Fühlen, Denken und Handeln festgelegt. Sie stehen in einem bestimmten individuellen Verhältnis diesen Kontexten gegenüber. Potenziell sind sie flexibel und haben – innerhalb bestimmter Spielräume – Handlungsmöglichkeiten. Eine gleichberechtigte Behandlung *aller* Schüler, die auf einem dynamischen Kulturverständnis fußt, würde den Jugendlichen mit Migrationsgeschichte zu mehr schulischem Erfolg verhelfen.

5.3 Zur institutionellen Diskriminierung

Die Autoren Radtke und Gomolla haben in ihrer Studie institutionelle Diskriminierungsmechanismen an den Übergangsschwellen in der Grundschule aufgedeckt. Gomolla gibt einige Anregungen, wie man die diskriminierenden Auswirkungen dieses Defizits verringern kann (vgl. Gomolla 2005/2006¹¹: 104ff).

Einzelaktionen und isolierte Strategien der Förderung würden keine Erfolge bringen. Sinnvoller wären vielfältige, kreative, zielgerichtete und umfangreiche Herangehensweisen, die auf unterschiedlichen institutionellen Ebenen gleichzeitig ansetzen: „Um eine Bildungs- und Erziehungskultur zu schaffen, die die Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung ermutigt, müssen die entsprechenden politischen Instanzen eine führende Rolle übernehmen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass institutionelle Diskriminierung in keinem politischen Handlungsfeld isoliert bekämpft werden kann. Initiativen sind v.a. auch auf integrationspolitischer Ebene, in der Wohnungs- und Stadtentwicklungspolitik und im Beschäftigungssystem unabdingbar.“ (ebd.: 105) Maßnahmen mit antidiskriminierender Zielsetzung dürfen nicht losgelöst von weiteren Initiativen und Reformen, die die schulischen Routinen und Strukturen beeinflussen sollen, ergriffen werden. Themen der Ungleichheit und sozialen Heterogenität müssen in die laufenden Reformvorhaben involviert sein und zum wichtigen Kriterium für die Qualität weiterer Reformen werden, wie z. B. geeignete Instrumente zum schulischen Qualitätsmanagement.

Um institutionelle Diskriminierungsmechanismen aufzudecken und zu vermeiden, müssen den entsprechenden Maßnahmen zwei Veränderungen in der Schule vorausgehen: Die schulischen Einrichtungen müssen sich erstens der sozio-kulturellen Heterogenität und Mehrsprachigkeit öffnen und sich an die veränderten Voraussetzungen der schulischen Arbeit problem- und situationsspezifisch anpassen: „Das bedeutet vor allem, dass die Mehrsprachigkeit und Aspekte der sozio-kulturellen Heterogenität in allen Prozessen in Unterricht und Schulleben systematisch berücksichtigt werden müssen. Bei der Gestaltung der Lehrpläne und Curricula wären Themen der Identität, Pluralität, Ungleichheit und des Rassismus in Verbindung mit den Prinzipien demokratischer Partizipation als eigener Unterrichtsgegenstand, wie

auch als Querschnittsaufgabe in allen Fächern zu verankern.“ (ebd.: 105)

Zweitens muss die Lernfähigkeit und Problemlösekompetenz der Organisationen gesteigert werden. Dazu ist erforderlich, dass sich die Schulen bezogen auf Themen der Chancengleichheit und Pluralität als „lernende Systeme“ begreifen. Den in der Schule tätigen Personen müssen in Ausbildungs- und kontinuierlichen Fortbildungskursen Kompetenzen vermittelt werden, mit denen sie ihr eigenes Handeln auf das Phänomen der Diskriminierung hin reflektieren lernen. Die Organisationsentwicklung muss in umfangreiches Wissen über Rassismus, Ungleichheit und Diskriminierung eingebunden werden. Pädagogische Entwicklungsarbeit dieser Art sollte auf längere Zeit angelegt sein. Erforderlich „sind attraktive Anreize, klare Vorgaben, durchdachte pädagogische und methodische Konzepte und entsprechende Controlling- und Monitoringsysteme [...]. Unerlässlich sind qualifizierte *externe* Beratungs- und Feedbacksysteme [...]. In dieser Herangehensweise bleibt Diskriminierung kein Randthema im professionellen Alltag.“ (ebd.: 106)

5.4 Zur Personalentwicklung und Ausbildung

Krüger-Potratz hat in ihrer Arbeit nicht nur die mangelhafte Lehrerbildung kritisiert, sondern auch Empfehlungen gegeben, wie dieser Missstand behoben werden kann (vgl. Krüger-Potratz 2001: 38f). Sie ist der Meinung, dass die Debatte über Migration und über die Rolle des Bildungswesens bei der Integration nicht nur bezogen auf die Zielgruppe geführt werden darf. Integration ist nicht ausschließlich Aufgabe der in den Bildungsinstitutionen tätigen Personen, sondern betrifft alle Menschen: „Niemand ist und bleibt 'einfach integriert': Außer Staatsangehörigkeit, Sprache, Ethnizität und Kultur gibt es weitere – stets einander überkreuzende – Differenzlinien, an denen entlang Personen resp. Personengruppen abgelehnt und ausgegrenzt werden (können): Sozialstatus, Geschlecht, Alter, Behinderung, sexuelle Orientierung usw.“ (ebd.: 38)

Im Folgenden werden die Empfehlungen der Autorin vorgestellt, die zum einen Qualifikationen ansprechen, die alle Lehrkräfte besitzen sollten, und zum anderen spezielle Fachausbildungen verlangen. Vie-

le ihrer Empfehlungen beziehen sich ebenfalls auf die sprachliche Förderung der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte (siehe Abschnitt 5.1).

Alle Lehrer sollten sich fundierte Kenntnisse über Deutsch als Zweitsprache, über die Sprachenstruktur und über den Prozess des Spracherwerbs aneignen. Zudem sollten sie lernen, angemessen mit Mehrsprachigkeit umzugehen. Diese Qualifikationen wären nötig „für einen mehrperspektivischen Fachunterricht und für pädagogische Handlungsfähigkeit in einer sprachlich, sozial und kulturell pluralisierten Schule.“ (ebd.: 39)

Fachlehrkräfte sollte es für den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und für die spezielle Aufgabe geben, den Sprachstand eines Schülers in Deutsch und in der Familiensprache zu beurteilen. Der mit dieser Aufgabe betraute Lehrer sollte in der Lage sein, Defizite aber auch Fortschritte zu erkennen. Gegebenfalls kann er andere Lehrkräfte in diesem Bereich beratend unterstützen.

Auch könnte darüber nachgedacht werden, welche zusätzliche Sprache als reguläres Unterrichtsfach in den Fächerkanon mit aufgenommen werden kann. Es könnte auch die im Rahmen der Europäischen Union gegebene Möglichkeit in Betracht gezogen werden, „Lehrkräfte aus anderen Mitgliedstaaten zu beschäftigen bzw. deutsche Lehrkräfte für die Arbeit in anderen Mitgliedstaaten zu qualifizieren.“ (Krüger-Potratz 2001: 39)

6 **Fazit**

Im deutschen Schulsystem lassen sich einige Defizite finden, mit denen sich Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund konfrontiert sehen. Diese könnten teilweise in ihrer Wirkung abgeschwächt werden, wie die Interventionsvorschläge (siehe Abschnitt 5) nahe legen. Im Folgenden möchte ich das Ergebnis meiner Literaturrecherche zusammenfassen:

Die einsprachig ausgerichtete Schule in Deutschland versäumt es, den Migrantenschülern das spezielle Schuldeutsch zu vermitteln. Das Deutsch der Schule unterliegt eigenen Gesetzmäßigkeiten und orientiert sich – anders als die Alltagssprache – strukturell an den Regeln der Schriftsprache. Selbst den Jugendlichen mit Migrationskontext, die die deutsche Alltagskommunikation gut beherrschen, bereitet das Schuldeutsch einige Schwierigkeiten, zumal die sprachlichen Anforderungen von Schuljahr zu Schuljahr immer weiter steigen. Ihre Probleme werden leider oft zu spät oder gar nicht von der Lehrkraft bemerkt. Es wäre eine wichtige Aufgabe aller Unterrichtsfächer, das Schuldeutsch systematisch einzuüben.

Viele eingewanderte Familien streben als Erziehungsziel die Zweisprachigkeit ihrer Kinder an. Leider fehlen nach wie vor sprachpädagogische Handreichungen und passende Konzepte für diese Schülergruppe. Wird den Schülern Förderunterricht erteilt, dann ist dieser häufig mit Ansprüchen und Zielen überladen und es fehlt ihm an einer kontinuierlichen Förderdiagnostik.

Als ein weiteres Hindernis für den Schulerfolg von Schülern aus Migrantenfamilien kann das unter den Lehrkräften verbreitete Alltagsverständnis von Kultur gelten. Unter „Kultur“ wird im Alltag ein statisches und homogenes Großkollektiv von Menschen verstanden. Den Angehörigen dieses Kollektivs wird unterstellt, dass sie in ihrem Denken, Handeln und Fühlen determiniert sind und auf bestimmte psycho-soziale Fähigkeiten und Eigenschaften festgelegt werden können. Diese Vorurteile können sich kontraproduktiv auf die Schülerleistungen auswirken.

Anhand der Untersuchungen von Georg Auernheimer und anderen Forschern ließ sich belegen, dass eine ablehnende und diskriminierende Einstellung, basierend auf diesem Kulturverständnis, immer noch unter vielen Lehrkräften verbreitet ist. Eine solche Haltung kann bei den Schülern mit Migrationshintergrund einen Pygmalioneffekt auslösen und zu Selbstzweifeln und Entmutigung führen.

Mit der „institutionellen Diskriminierung“ wird ein weiteres Defizit im deutschen Schulsystem angesprochen. Das Wort „institutionell“ bringt zum Ausdruck, dass Diskriminierungen nicht nur im Handeln einzelner Individuen, sondern auch in den Strukturen von Institutionen zu finden sind. In der Institution „Schule“ konnten Regelungen, Programme und Routinen als Ursache von Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationsgeschichte nachgewiesen werden. Es wird dabei zwischen direkter und indirekter Diskriminierung unterschieden.

In ihrer Untersuchung haben sich Radtke und Gomolla auf die Übergangsschwellen im Grundschulbereich – Einschulung, Überweisung an die Sonderschule für Lernbehinderte und Übertritt in die Sekundarstufe I – konzentriert, um an ihnen Diskriminierungsmechanismen nachzuweisen. Als Begründung für eine Rückstellung vom Schulbesuch wurden vielfach sprachliche Defizite, fehlende Kindergartenzeiten und eine Vielzahl von kulturalistischen Begründungsmustern ermittelt. Ähnliche Begründungen wurden auch beim Sonderschulaufnahmeverfahren herangezogen. Und auch beim Übergang in die Sekundarstufe wurden Sprachdefizite und fehlende Sprachförderung an den höheren Sekundarschulformen als Gründe für eine Überweisung an die Hauptschule genannt.

Weitere Defizite wurden in einem kurzen Überblick thematisiert: Die Ausbildung der Lehrkräfte ist unzureichend. Es gibt zwar in der Lehramtsausbildung (z. B. an der Universität Oldenburg) seit Einführung der Bachelor- und Master-Studiengänge eine verpflichtende Veranstaltung zum Umgang mit Heterogenität. Aber die entwickelten Ausbildungsangebote zur interkulturellen Erziehung und Bildung haben ihren Zusatzcharakter bis heute nicht verloren.

Ebenfalls problematisch wird der Mangel an Lehrkräften mit Migrationskontext wahrgenommen. Die Migrantenschüler haben in der Schule keine Vorbilder mit ähnlichem Hintergrund, die ihnen Selbstvertrauen und Rückhalt vermitteln könnten. Die Schule spiegelt auf

dieser Ebene auch nicht die Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft wider.

Auch die Unterrichtsinhalte und -materialien werden in der Literatur kritisch beurteilt. Durch einen sorglosen Umgang mit ihnen kann Hierarchien und Stereotypisierungen Vorschub geleistet werden.

Letzt endlich scheint sich eine Konzentration von Migrantenschülern in Schulklassen negativ auf die Schulleistungen der Schüler auszuwirken. Zwar gibt es zu wenig Belege dafür, einen kausalen Zusammenhang zwischen ethnischer Zusammensetzung der Klasse und der Leistung der Jugendlichen mit Migrationsgeschichte herzustellen, aber es erscheint sinnvoll, die Mechanismen zu ermitteln, die diesen Zusammenhang hervorrufen.

Radtke und Gomolla schilderten in ihrer Studie, wie sich die einzelnen Defizite zu einem Netz von Benachteiligungen von Schülern mit Migrationskontext zusammenfügen.

Insgesamt finde ich es sehr beunruhigend, dass so viele Hindernisse im deutschen Schulsystem den Schulbesuch für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erschweren. Daher ist es sehr zu begrüßen, dass die PISA-Ergebnisse diesem Forschungsgebiet neuen Schwung verliehen haben. Die Forschungsrichtung, die einer erweiterten Fragestellung nachgeht und die Ursache für das Schulversagen *nicht* bei den Migrantenschülern sucht, steckt meiner Meinung nach noch immer in den Anfängen und müsste weiter ausgebaut werden.

Um das Alltagskulturverständnis langfristig – auch in der Gesellschaft – zu verändern, müsste man schon in der Schule damit beginnen, den Schülern ein dynamisches Kulturverständnis näher zu bringen, das den Menschen als ein eigenständiges Individuum mit individuellen Einstellungen und Lebensplänen darstellt. Auch im organisatorischen Bereich der Bildungsinstitutionen müssten Veränderungen eintreten, um institutionelle Diskriminierung abzubauen. Kontrollmechanismen müssten entwickelt werden, um Diskriminierung in jeglicher Form und auf jeder Ebene des Schulsystems aufzudecken und zu beseitigen.

Dann gäbe es auch mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Würde die Schule den Migrantenschülern weniger Hindernisse in den Weg

legen, würden auch weitaus mehr Jugendliche mit Migrationskontext das Abitur machen und z. B. auf Lehramt studieren können.

In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass eine mangelhafte Schulausbildung die Chancen der Migratenschüler wesentlich verringert, einen passenden Ausbildungsplatz zu finden (vgl. hierzu Granato 2003/2006^{II}: 103ff). Da aber in der deutschen Gesellschaft eine umfassende Berufsausbildung und Qualifizierung unumgänglich ist, um einen Beruf erfolgreich auszuüben, sind die Schüler mit Migrationsgeschichte möglicherweise in ihrem weiteren Leben besonders häufig von Arbeitslosigkeit betroffen. Durch geeignete Förderung könnte man einer solchen Entwicklung bereits in der Schule entgegenwirken.

Ich möchte meine Arbeit mit den Worten von Mona Granato beenden, die die Relevanz des von mir behandelten Themas unterstreichen:

„Angesichts des zu erwartenden demografischen Wandels, des steigenden Qualifikationsbedarfs der Wirtschaft und des zu erwartenden Fachkräftebedarfs kann es sich eine alternde Gesellschaft wie die unsere nicht leisten, das Potenzial junger Menschen mit Migrationshintergrund ungenutzt zu lassen.“ (Granato 2003/2006^{II}: 120)

Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003/2006^{II}). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS
- Auernheimer, Georg (2006). Forschung zu interkulturellem Lehren und Lernen in der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.126-141
- Diefenbach, Heike (2007). Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. Wiesbaden: VS
- Diezinger, Angelika/Mayr-Kleffel Verena (1999). Soziale Ungleichheit. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Fleßner, Heike (2006). Geschlecht und Interkulturalität – Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.162-179
- Gogolin, Ingrid (2006). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003/2006^{II}). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS. S.33-50
- Gomolla, Mechthild (2006). Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003/2006^{II}). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS. S.87-102
- Gomolla, Mechthild (2006). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne

- (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.97-109
- Granato, Mona (2006). Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003/2006^{II}). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS. S.103-121
- Gültekin, Nevâl (2006). Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.367-386
- Hellpap, David (2007). Diversitätsbewusste Bildung als Schlüssel zur Steigerung von Schulqualität. Strukturelle und organisatorische Rahmenbedingungen schulischer Praxis aus interkultureller Perspektive. Frankfurt am Main und London: IKO
- Höhne, Thomas (2000). Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik
- Kalpaka, Annita (2006). Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ‚Kultur‘ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.387-405
- Kornmann, Reimer (2006). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003/2006^{II}). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS. S.71-85
- Krüger-Potratz, Marianne (2001). Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In: Bade, Klaus J. (Hrsg.) (2001). Integration und Illegalität in Deutschland. Weinheim: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS)

- Leiprecht, Rudolf (2004). Kultur – Was ist das eigentlich? In der Reihe ‚Arbeitspapiere‘ des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM). Nr. 7. Oldenburg
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau
- Leiprecht, Rudolf (2006). Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht, Rudolf/Riegel, Christine/Held, Josef/Wiemeyer, Gabriele (Hrsg.) (2001/2006^{II}). International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis „vor Ort“ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz. Frankfurt am Main und London: IKO. S.17-52
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (2006). Einleitung. Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.7-23
- Ludwig, Peter H. (2001). Pygmalioneffekt. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.) (1998/2001^{II}). Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S.567-573
- Meinhardt, Rolf (2006). Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.24-55
- Nick, Peter (2005). Spiel mit der Differenz – Konstruktionen von Fremdheit, Kultur und Identität. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.) (2005). Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS. S.245-256
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2002). PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske & Budrich

- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2005). PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann
- Rheinberg, Falko/Bromme, Rainer (2001). Lehrende in Schulen. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.) (1986/2001^{IV}). Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Psychologie Verlags Union. S.295-332
- Schmidtke, Hans-Peter (2006). Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.142-161
- Schulze, Erika/Soja, Eva-Maria (2006). Verschlungene Bildungspfade. Über die Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003/2006^{II}). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS. S.193-205
- Schulz-Kaempf, Winfried (2006). Rechtliche Lage und Lebenssituation von Eingewanderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.420-445
- Siebert-Ott, Gesa (2006). Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003/2006^{II}). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS. S.145-159
- Stölting, Wilfried (2006). Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.235-251
- Stölting, Wilfried (2006). Fachliches Lernen durch das Medium der Zweitsprache Deutsch. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S.252-263

Treibel, Annette (1990/2003^{III}). Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim und München: Juventa

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html)
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen. 2005
ISBN 3-8142-0982-6 (in Vorbereitung)
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier : eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € 12,80
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € 7,80
- 26 Ira Lotta Thee: Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2006, 96 S.
ISBN 3-8142-2032-3 / 978-3-8142-2032-1 € 6,80

- 27 Heidi Gebbert : Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen
ISBN 978-3-8142-2049-9 € 6,80
- 28 Angela Schmitman gen. Pothmann: Mathematik und sprachliche Kompetenz, 2007, 175 S.
ISBN 978-3-8142-2062-8 € 9,80
- 29 Inga Scheumann : Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer 2007, 212 S.
ISBN 978-3-8142-2064-2 € 12,80
- 30 Sonderband, noch nicht erschienen
- 31 Wiebke Scharathow: Diskurs – Macht – Fremdheit
ISBN 978-3-8142-2094-9 € 12,80
- 32 Yvonne Holling: Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich
ISBN 978-3-8142-2097-0 € 12,80
- 33 Silvia Kulisch: Equality and Discrimination, 2008, 177 S.
ISBN 978-3-8142-2119-9 € 9,80