

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

Nr. 37

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

Dieser Band wurde vorbereitet von Rudolf Leiprecht

Anja Steinbach

**Welche Bildungschancen bietet das
deutsche Bildungssystem für
Kinder und Jugendliche mit
Migrationshintergrund?**



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2009

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 978-3-8142-2156-4

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	9
1 Migration und Bildungschancen in Deutschland	15
1.1 Bildung: Ansätze zur Begriffsdefinition	15
1.2 Aufbau und Erläuterungen des deutschen Bildungssystems	17
1.3 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund	21
1.4 Migration in Deutschland in den letzten 50 Jahren	26
1.5 Stellungnahme des UN-Sonderberichterstatters	28
1.5.1 Benachteiligung der Migrantenkinder - UN-Kritik	30
1.5.2 Reformempfehlungen der UN	31
2 Bildungs(miss)erfolge von Schüler(Inne)n mit Migrationshintergrund	33
2.1 Bildungsbeteiligung und -verläufe	34
2.2 Ungleiche Bildungschancen im Spiegel von Schulleistungsstudien	38
2.2.1 "Programme for International Student Assessment" (PISA)	40
2.2.2 „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU)	43
2.3 Erklärungen für die Bildungsbenachteiligung	45
2.3.1 Mehrsprachigkeit	47
2.3.2 Familiäre Zusammenhänge	52
2.3.3 Institutionelle Diskriminierung	57

3	Migration als Herausforderung und Chance	61
3.1	Mehrsprachigkeit als Chance	61
3.2	Die „Flexible Schuleingangsphase“	67
4	Das Projekt: „Meine Chancen in Oldenburg“	71
4.1	Beschreibung/Begründung der Forschungsmethoden	74
4.2	Ausgewählte Ergebnisse der Jugendbefragung	75
4.2.1	Quantitative Befragung	76
4.2.2	Überblick zu den qualitativen Interviews	82
4.3	Oldenburger Jugendkonferenz	84
5	Schlussfolgerungen	87
	Literaturverzeichnis	93
	Anhang	101

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1:	Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland	19
Abb. 2:	Bevölkerung unter 25 Jahre nach Migrationshintergrund im Jahr 2005	24
Abb. 3:	Schüleranteil 2000 in den 9. Klassen der verschiedenen Schulformen nach Migrationshintergrund	35
Abb. 4:	Vergleich der Schüler/innenverteilung auf allgemein bildende Schulen und Sonderschulen nach Migrationshintergrund	37
Abb. 5:	PISA; Vorsprung der Teilnehmer/innen deren Familiensprache gleichzeitig die Testsprache war, gegenüber denjenigen deren Familiensprache nicht die Testsprache war im Ländervergleich	42
Abb. 6:	Einstellung zur Schule von Nichtmigranten, Migranten der 1. und der 2. Generation in ausgewählten Staaten (Mittelwert eines Index der Einstellung zur Schule)	56
Abb. 7:	Anteil vorzeitiger und verspäteter Einschulung aller Schüler/innen in Nordrhein-Westfalen 1995-2004 nach Staatszugehörigkeit (in %)	59
Abb. 8:	Teilnahme der Schüler/innen an der Oldenburger Jugendbefragung nach Migrationshintergrund	73
Abb. 9:	Schülerantworten: "Behandeln die Lehrer/innen alle Schüler/innen gleich?"	76
Abb. 10:	Schülerantworten: „Werden Schüler/innen von manchen Lehrer/innen bevorzugt?“	77
Abb. 11:	Schülerantworten: „Nach welchen Kriterien werden bestimmte Schüler/innen bevorzugt?“	78
Abb. 12:	Schüler/innen fordern mehr Gleichberechtigung von den Lehrer/innen	80
Abb. 13:	Schülerantworten: "Bist du gut über Bildungschancen und Ausbildungsmöglichkeiten informiert?"	81

Einleitung

„ALLE alles zu lehren, und zwar zuverlässig zu lehren, so dass der Erfolg nicht ausbleiben kann“ (Comenius: „didactica magna“; zitiert nach Jank/Meyer 2006, 11).

Bereits im 17. Jahrhundert äußerte Johann Wolfgang Comenius in seiner großen Unterrichtslehre diesen Anspruch für die Institution Schule.

Alle?

Deutschland unterzeichnete am 26. Januar 1990 das Übereinkommen über die Rechte des Kindes, kurz Kinderrechtskonvention, in dem das Recht auf Bildung auf Grundlage der Chancengleichheit in Artikel 28 verankert ist (vgl. Kinderrechte, Artikel 28).

Ermöglichen die Bildungspolitik, die äußeren Rahmenbedingungen des Schulsystems und die einzelnen Institutionen der Schule die Umsetzung dieses Rechts? In der empirischen Bildungsforschung ist die Benachteiligung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem vielfach belegt worden. Als eine der Hauptursachen werden immer wieder die mangelnde sprachliche Kompetenz in der Schulsprache und die damit verbundene unzureichende Nutzbarkeit von unterrichtlichen Lernangeboten aufgezeigt.

Die rasanten gesellschaftlichen Veränderungen und die zunehmende Pluralisierung von Lebensformen sind bekannt und jeder von uns ist ein Teil dieser Veränderungen. Gut 18% der deutschen Bevölkerung haben heute einen Migrationshintergrund (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 19) und manche Prognosen sagen voraus, dass in ungefähr zehn Jahren jedes zweite Kind über einen Migrationshintergrund verfügen wird (vgl. Apeltauer 2006, 6).

Da der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund in den jüngeren Kohorten steigt, wird die Frage ihrer frühzeitigen und differenzierten Förderung immer bedeutsamer. (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 14)

Die Bildungspolitik, das deutsche Bildungssystem, die Institution Schule sowie Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte, Bildungs- und Erziehungswissenschaftler müssen auf die Herausforderungen der heutigen Zeit reagieren und darüber hinaus die Tendenzen voraus-sichtlicher Entwicklungen mit berücksichtigen.

In politischen und öffentlichen Diskussionen hat dieses Thema noch nicht lange einen hohen Stellenwert, obwohl es Migration in Deutschland faktisch schon immer gegeben hat (vgl. Lange 2006, 123). Bisher wurde das schlechte Abschneiden von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der PISA-Studie gerne als Erklärung für die gesamte schlechte Leistung von Schüler(inne)n in Deutschland benutzt. Auch wenn Deutschland in den jüngsten internationalen Vergleichen besser abschneidet, ist dennoch der Zusammenhang von Kompetenzniveau und sozialer Herkunft unverändert.

Seitdem Bildungserfolge im internationalen Vergleich stehen und Bildungssysteme in der Weltöffentlichkeit diskutiert werden, sieht sich die Politik veranlasst erste Schritte einzuleiten. Da diese Schritte allerdings über einen langen Zeitraum hinweg versäumt wurden, wären eine schnelle Reaktion und effektive Konzepte unbedingt erforderlich; dies ist jedoch leider nicht erkennbar:

„Nur zögerlich und oft mit ungeeigneten Konzepten und unzu-reichenden Mitteln wurde in der Vergangenheit mit Verände-rungen, die die gängigen Normalitätsvorstellungen in Frage stellten, umgegangen.“ (Leiprecht/Kerber 2006, S.7)

Hinzu kommt, dass der Zusammenhang von Sprachkompetenz und Bildungserfolg für die Politik häufig als Ursache für schlechte Leistungen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund benutzt wird. Dieser Betrachtungsweise liegt ein Defizitdenken zu Grunde, das sich ausschließlich auf mangelnde Kompetenzen der Schüler/innen mit Migrationshintergrund bezieht und nicht auf strukturelle Schwächen des Bildungssystems (vgl. Auernheimer 2006, 14). Eine Sichtweise, die nicht nach einer Neustrukturierung des Systems verlangt und zudem den Vorteil hat kostenneutraler zu sein.

Die Vorstellung von Schule, die eng auf einen Nationalstaat bezogen ist, gerät im Zuge der fortschreitenden Globalisierung immer mehr unter Druck. Aufgrund dieser Entwicklungstendenzen sollte Vielfalt als

Chance begriffen werden. Um wettbewerbsfähig zu bleiben, müssen Bildungsabschlüsse an internationale Standards angepasst sein und ein viel größeres Spektrum an Qualifikationen sollte von Anfang an in der Schule vermittelt werden, z. B. Sprachfähigkeiten und interkulturelle Kompetenzen.

Seit Ende der 1990er Jahre finden groß angelegte und international durchgeführte Schulleistungsstudien statt, die umfangreiche Ergebnisse zu Kompetenzen und Leistungsfähigkeiten von Schüler(inne)n liefern. Die PISA-Studie hat sich mit Schülerleistungen am Ende der Pflichtschulzeit beschäftigt, spricht in der neunten Klasse, während IGLU sich in erster Linie auf Lesekompetenzen der Schüler/innen am Ende der Grundschulzeit bezieht. Auf diese beiden Studien und ihre Ergebnisse wird im weiteren Verlauf detaillierter eingegangen.

Vergleiche der Studien haben gezeigt, dass Schülerleistungen am Ende der vierten Klasse weniger stark streuen als am Ende der Sekundarstufe I. Gegen Ende der Pflichtschulzeit liegen die Ergebnisse von leistungsstarken und -schwachen Schüler(inne)n demnach besonders weit auseinander. Des Weiteren sind die Leistungen von Grundschulern weniger von sozialen und kulturellen Hintergründen abhängig als in höheren Schulformen (vgl. Auernheimer 2007, 87). Diese Ergebnisse sollten insofern die Frage nach einer zu frühen Aufteilung auf die unterschiedlichen Schulformen aufwerfen.

Bisher wird die Aufgabe, Leistungsunterschiede auszugleichen und starker Heterogenität gerecht zu werden, lediglich der Grundschule zugeschrieben, da die spätere Aufteilung auf die Sekundarschule relativ homogene Schülergruppen formt. Die vierjährige Grundschulzeit ist für die Kompensation von Leistungsunterschieden viel zu knapp, was auch die UNO am deutschen Bildungssystem kritisiert hat (siehe Kapitel 1.5).

Der Hauptteil dieser Arbeit beschäftigt sich mit empirisch erprobten und umsetzbaren Möglichkeiten für eine bessere Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in unser Bildungssystem. PISA hat deutlich gemacht, dass die Integration und die Förderung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund in anderen Ländern mit einer vergleichbaren Migrationsgeschichte eindeutig besser gelingen als in Deutschland (vgl. Auernheimer 2006, 4; siehe Kapitel 2.2.1).

Im Zuge von Internationalisierung, Globalisierung und der Entgrenzung von Arbeitsmärkten ist es von großer Wichtigkeit, dass Deutschland als Wissensgesellschaft wettbewerbsfähig bleibt. Nach PISA 2000 ist klar erkennbar, dass die eigentlichen Verlierer des deutschen Bildungssystems Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund sind:

„Diese Studien [PISA und IGLU] haben im Schulbereich erhebliche migrationsbedingte Disparitäten hinsichtlich der kognitiven Kompetenzen sowie der Übergangsempfehlungen [...] aufgedeckt.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 138)

Auch wenn die Entwicklung von Zuzügen nach Deutschland im letzten Jahrzehnt eher rückläufig war, sind Familien mit Migrationshintergrund die einzig wachsende Bevölkerungsgruppe in Deutschland (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 137). Insofern werden Schulen und Bildungseinrichtungen in den nächsten Jahren weiterhin vor einer wichtigen Integrationsaufgabe stehen. Kulturelle und soziale Heterogenität der Zuwanderer nach Deutschland bieten ein großes Entwicklungspotenzial für die deutsche Gesellschaft, deren Chancen, wie z. B. Mehrsprachigkeit und Vielfalt, nicht erkannt worden sind, sondern eher als Belastung empfunden wurden und werden. In einer Zeit der zunehmenden internationalen Austauschbeziehungen wird es immer wichtiger, diese Fakten und die damit verbundenen Möglichkeiten nicht als Belastung zu betrachten. Man muss erkennen, dass die Kompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund – als einzig wachsende Bevölkerungsgruppe – für künftige Produktivität und gesellschaftlichen Wohlstand von großer Bedeutung sind und insofern weiterentwickelt und gefördert werden müssen.

Der erste Bildungsbericht, der 2006 von Bund und Ländern gemeinsam in Auftrag gegeben wurde und als Schwerpunktthema „Migration und Bildung“ hatte, stellt unter Anderem fest, dass „Integration durch Bildung“ und „Integration ins Bildungswesen“ für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eng miteinander verknüpft sind (vgl. ebd.). „Integration durch Bildung“ sollte zum Ziel haben, die Schere zwischen Bildungserfolgen und ethnischer Herkunft weitgehend zu schließen und Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund die gleichen Bildungschancen zu ermöglichen, wie gleichaltrigen Kindern ohne Migrationshintergrund.

Der zweite Bildungsbericht aus dem Jahr 2008 führt wesentliche Befunde des Schwerpunktthemas „Migration und Bildung“ fort. Der Zustand des Bildungssystems, dessen Entwicklung in den vergangenen Jahren und die aktuellen Herausforderungen wurden detailliert dokumentiert (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008); insofern stellen beide Bildungsberichte eine wichtige Grundlage dieser Arbeit dar.

1 Migration und Bildungschancen in Deutschland

Die Disparität zwischen Bildungsabschluss und ethnischer Herkunft hat sich nur unwesentlich verändert, obwohl in den letzten 30 Jahren deutliche Verbesserungen hinsichtlich der erreichten Schul- und Ausbildungsabschlüsse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verzeichnen sind.

Nach Aussage im Bildungsbericht 2006 ist das Risiko eine Klasse der Jahrgangsstufen 1-3 wiederholen zu müssen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund viermal so hoch wie für diejenigen ohne Migrationshintergrund. Zudem ist der Anteil der Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die eine verzögerte Schullaufbahn aufweisen, doppelt so hoch (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 152). Ebenso sind in der Sekundarstufe I solche Disparitäten nachgewiesen. Demnach besuchen Kinder mit mindestens einem Elternteil aus der Türkei, aus der ehemaligen Sowjetunion oder sonstigen Anwerbestaaten überwiegend Haupt- oder Realschulen. Bereits unter diesen verschiedenen Herkunftsgruppen lassen sich erhebliche Differenzen erkennen. Von denjenigen Schüler(inne)n, die einen türkischen Migrationshintergrund haben, besucht fast jede/r zweite eine Hauptschule und nur jede/r achte ein Gymnasium (vgl. ebd. 151).

Bevor diese Fakten im folgenden Kapitel genauer erläutert werden, ist es erforderlich die Rahmenbedingungen, wie die Struktur unseres Bildungssystems und die Entstehung unserer heutigen heterogenen gesellschaftlichen Zusammensetzung, in ihren Ansätzen zu beschreiben.

1.1 Bildung: Ansätze zur Begriffsdefinition

Der Begriff „Bildung“ kann nicht eindeutig und klar abgegrenzt definiert werden. Je nach Ausrichtung und Interessenlage der unterschiedlichen Wissenschaften, variieren die Meinungen darüber, was unter „Bildung“ verstanden wird, erheblich. Im Zusammenhang mit dieser Arbeit ist die schulische Bildung von besonderem Interesse und steht im Mittelpunkt der Betrachtung.

Seit Pestalozzi und Humboldt wird der Bildungsbegriff mit den folgenden Aspekten verbunden:

- Befähigung zur vernünftigen Selbstbestimmung und Solidarität mit Anderen;
- Entwicklung des Einzelnen im Kontext verändernd-produktiver Teilnahme an der Kultur;
- Gewinnung von Individualität und Gemeinschaftlichkeit;
- Gültigkeit für alle Menschen gleichermaßen;
- Vielseitigkeit

(vgl. Gudjons 2008, 200).

In der zunehmend spezialisierenden Verwissenschaftlichung der Lebensverhältnisse im Zuge des 20. Jahrhunderts ist nach Gudjons ein Abbau gemeinsamer gesellschaftlicher Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zu erkennen. Dieser führte zu einer Neuformulierung des Bildungsbegriffs und der Begriff der „Allgemeinbildung“ wurde ins Interesse der Wissenschaft gerückt.

Hilbert Meyer nennt drei Prinzipien von Allgemeinbildung, die den klassischen Bildungstheorien zugrunde liegen. Diese Arbeit beschäftigt sich mit dem ersten dieser drei Prinzipien, da hier ein direkter Zusammenhang zum Thema gegeben ist. Im weiteren Verlauf wird darauf zurückgegriffen und die Frage aufgeworfen, inwieweit unser Schulsystem zur Umsetzung der folgenden These beiträgt:

„Allgemeinbildung ist Bildung für alle. Die Zufälle der Geburt, die Zugehörigkeit einer sozialen Klasse oder das Vermögen der Familie dürfen kein Hindernis sein.“ (Meyer 2008, 67)

„Bildung für alle“, auch Klafki geht auf diese Bedeutung von Allgemeinbildung in Bezug auf die Subjektentwicklung ein:

„Im Verständnis der klassischen Bildungstheorien ist Bildung insofern allgemeine Bildung, als sie Bildung für alle sein soll.“ (Klafki 1996, 21)

Bildung, Allgemeinbildung, Bildung für alle. PISA hat deutlich gemacht, dass in Deutschland klare Benachteiligungen bestimmter Bevölkerungsgruppen Realität sind. Es gilt die Ursachen und Gründe für die Entstehung dieser Benachteiligung aufzudecken und darüber hin-

aus aufzuzeigen, wie dieser Chancenungleichheit entgegengewirkt werden kann.

1.2 Aufbau und Erläuterungen des deutschen Bildungssystems

Das Bildungswesen in seiner jetzigen Grundstruktur besteht seit ca. hundert Jahren (vgl. Gudjons 2008, 265). Während sich nach dem Zweiten Weltkrieg in der ehemaligen DDR der Einheitsschulgedanke durchsetzte, knüpfte die BRD an die Dreigliedrigkeit des Schulsystems zur Zeit der Weimarer Republik an.

Die vertikale Differenzierung der Bildungsorganisation wurde mit einer Theorie berufsorientierter Ausbildungsgänge sowie festgeschriebener Begabungstypologien begründet (vgl. Hinz 2008, 36). Trotz einer einheitlichen Vorstellung von Schule in der BRD weichen die Schullandschaften der einzelnen Bundesländer heute oft erheblich voneinander ab. Diese Abweichung findet ihre Erklärung in der von den Alliierten zugesicherten und im Artikel 30 des Grundgesetzes verankerten Kulturhoheit der Länder (vgl. ebd.). Die unterschiedliche curriculare und organisatorische Ausgestaltung benötigt allerdings Absprachen, mit dem Ziel die Grundsätze des Schulwesens zu vereinheitlichen. Hierfür wurden koordinierende Gremien geschaffen, allen voran die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK), die u.a. eine einheitliche Festlegung der Schul- und Klassenbezeichnungen, die Schulpflicht, Schul- und Feriendauer und die schulischen Organisationsformen mit ihren Bezeichnungen bestimmt (vgl. ebd.).

Herbert Gudjons beschreibt die fünf wesentlichen Strukturprinzipien des deutschen Bildungswesens wie folgt:

- a) Die so genannte Makrostruktur des Bildungssystems weist einen hohen Organisationsgrad auf. Damit ist gemeint, dass nach oben hin immer differenziertere und unterschiedlichere Bildungswege möglich sind und die verschiedenen Schulen zudem Möglichkeiten für immer längere Schulbesuche bieten.
- b) Das deutsche Bildungssystem ist ein mehrgliedriges System. Nach einer gemeinsam durchlaufenen Grundschulzeit werden die Kinder auf die unterschiedlichen Schulformen verteilt (siehe Abb. 1, 10). Üblicherweise wird das Schulsystem als dreigliedrig in Bezug

auf die Einteilung in Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien bezeichnet. Zieht man die Gesamt- und Sonderschulen/Förderschulen hinzu, weist es im Bereich der Sekundarstufe I eine Fünfgliedrigkeit auf.

- c) Ein weiteres Merkmal ist die Trennung von beruflicher und allgemeiner Bildung. Eine Ausbildung in einem bestimmten Berufszweig wird von der Berufsschule begleitet und steht in keinem Zusammenhang mit den allgemein bildenden Schulen. Ebenso qualifiziert der Abschluss an allgemein bildenden Schulen nicht für das Berufsleben. Eine Berechtigung zu einem wissenschaftlichen Hochschulstudium erreicht man in der Regel nur durch das Abitur; in wenigen Fällen ist es möglich durch einen qualifizierten Berufsausbildungsabschluss an die Hochschule zu gelangen.
- d) Hier beschreibt Gudjons die föderalistische Struktur des Bildungswesens. Es gibt keine zentrale Organisation im deutschen Bildungswesen, die Verantwortung liegt bei den sechzehn Bundesländern. Der Einfluss des Bundesministeriums für Bildung und Forschung auf den Schulbereich ist nur sehr gering.
- e) Die einzelnen Bildungsgänge der Dreigliedrigkeit haben sich einander angenähert, man kann von Durchlässigkeit sprechen. Es ist mittlerweile einfacher geworden z. B. nach der erweiterten Hauptschule einen Realschulabschluss zu machen oder über eine Fachoberschule nach der Mittleren Reife die Hochschulreife zu erreichen

(vgl. Gudjons 2008, 265f; Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 62).

Speziell die Mehrgliedrigkeit und die damit einhergehende Selektivität des Systems werden im weiteren Verlauf betrachtet. Auf detaillierte Erläuterungen der Schulformen und -stufen wird verzichtet. Folgende Abbildung liefert einen Überblick über die einzelnen Stufen des deutschen Bildungssystems.

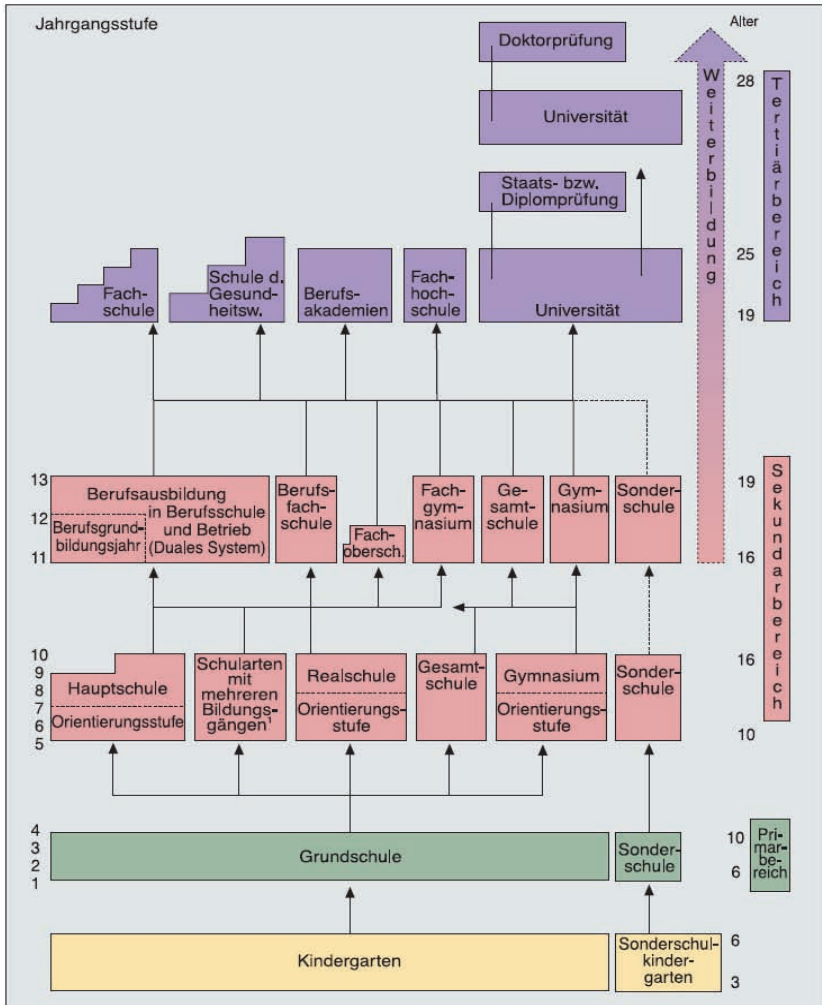


Abb. 1: Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland
(Quelle: Skript der TU-Chemnitz; Fitzner, Kristin)

Betrachtet man dieses System unter dem Aspekt der Chancengleichheit, so sind besonders drei strukturelle, defizitäre Merkmale zu erkennen:

- a) Es gibt eine starke externe Differenzierung durch die verschiedenen Schulzweige der Sekundarstufe I. Aufgrund dieser Selektivität werden relativ homogene Leistungsgruppen geformt.
- b) Die frühe Aufteilung nach der Grundschule lässt wenig Zeit, um Sprachdefizite zu kompensieren oder für Möglichkeiten gemeinsam zu lernen.
- c) Trotz langsamer Umsetzung von ersten Reformen ist die deutsche Schule heute noch überwiegend eine Halbtagschule.

Die externe Differenzierung der Schulformen und die Selektivität des Systems bieten nicht nur die Möglichkeit leistungsschwache Schüler/innen in eine „untere“ Schulform abzugeben, sondern zudem die Legitimation für diese Handlung. Die dem deutschen Schulsystem zugrunde liegende Begabungsideologie macht die Aufgabe für Lehrer/innen, sich um jede/n Schüler/in zu kümmern nicht zu einer Notwendigkeit. Diagnostizieren und Fördern durch innere Differenzierung sind aufgrund der strukturellen Rahmenbedingungen nicht zwingend erforderlich, da diese aufwendige Individualitätsbeachtung umgangen werden kann. Die äußere Differenzierung und Aufteilung auf die verschiedenen Schulformen vermeidet, dass ein Umgang mit Heterogenität überhaupt gelernt wird und gelernt werden muss. Dass die letzte Stufe des Bildungssystems in der Sekundarstufe I keine Möglichkeit mehr lässt, besonders schwache Schüler/innen in eine niedrigere Schulform zu überweisen (abgesehen von der Sonderschule/Förderschule für Lernbehinderte), zeigt die hohe Anzahl von Repetenten in der Hauptschule: Über 50% der im Rahmen von PISA untersuchten Hauptschüler(inne)n mit Migrationshintergrund waren mindestens einmal sitzen geblieben (vgl. Auernheimer 2007, 88).

„Die Schule ist [...] auf Sortierung, Beurteilung und die kontinuierliche Homogenisierung von Lerngruppen [...] ausgelegt, wobei die Selektionsresultate den Betroffenen als Ausdruck natürlicher Begabungsunterschiede erscheinen.“ (Leiprecht 2006, 328)

Aufschlussreich bezüglich struktureller Defizite unseres Bildungssystems waren Vergleiche der Studien PISA und IGLU. Demnach hat sich die „Schere zwischen oberen und unteren Kompetenzniveaus am Ende der Grundschulzeit noch nicht so weit geöffnet, wie am Ende der Sekundarstufe I“ (Auernheimer 2007, 87). IGLU belegt, dass die

Streuung der Leistungswerte am Ende der gemeinsamen Grundschulzeit relativ klein ist. Diese Tatsache spricht gegen die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems und gegen die frühe Aufteilung auf die einzelnen Schulformen. Seitens der Bildungspolitik wird dennoch an dem System festgehalten, obwohl es mittlerweile auch aus dem Ausland kritisiert wird (siehe Kapitel 1.5).

Grundlage für die pädagogische Arbeit in den Bildungseinrichtungen unseres Schulsystems sind die Kerncurricula der einzelnen Bundesländer. In den neueren Kerncurricula ist zunehmend verankert, dass auf individuelle und unterschiedliche Leistungsvoraussetzungen der Schülerschaft eingegangen werden muss. So ist z. B. im Rahmenlehrplan für Grundschulen in Sachsen-Anhalt „Heterogenität als Herausforderung und Chance“ als Leitidee beschrieben:

„Diese Vielfalt ist als Chance zu begreifen und als Herausforderung zu verstehen, damit durch individuelle Förderung optimale Lernergebnisse erreicht werden können“. (Lehrplan Grundschule; Sachsen-Anhalt, 11)

Die Leitidee dieses Rahmenlehrplans, die auf große Veränderungen in der schulischen Praxis abzielt, wird insgesamt in drei Sätzen erläutert; Hinweise zur Umsetzung werden nicht weiter beschrieben. Auch die pädagogische Ausbildung der Lehrer/innen ist nicht darauf ausgerichtet, einen Beitrag zur Umsetzung dieser und ähnlicher neuer Ansätze zu leisten. Somit sind Hinweise und Forderungen nach einem angemessenen Umgang mit Heterogenität und Vielfalt zwar häufig in Lehrplänen verankert, in der schulischen Praxis finden sie jedoch kaum Beachtung.

1.3 Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Seine Herkunft findet der Begriff „Migration“ im Lateinischen: *migratio* heißt (Aus-)Wanderung (vgl. Meinhardt 2006, 25).

Annette Treibel definiert Migration als „den auf Dauer angelegten bzw. dauerhaft werdenden Wechsel in eine andere Gesellschaft, bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen“ (Treibel 1999, 21).

Die Migrationsforschung unterscheidet zwischen Binnenmigration und Außenmigration. Von Binnenmigration spricht man in der Regel schon

bei einem einfachen Wohnortwechsel, aber auch bei umfangreicheren Wanderungen von der Stadt auf das Land und umgekehrt. Der Fokus dieser Arbeit richtet sich auf die Außenmigration, auch externe oder internationale Migration genannt. Dieser Begriff beschreibt Wanderungen von Menschen über Staatsgrenzen hinweg, die aus verschiedensten Gründen unternommen werden (vgl. Meinhardt 2006, 25).

Im amtlichen Sprachgebrauch werden alle Menschen, die nicht Deutsche im Sinne des Grundgesetzes Artikel 116 Abs. 1 sind, also diejenigen die keinen deutschen Pass haben und nicht als Spätaussiedler gelten, als „Ausländer“ bezeichnet. Jedoch sind ca. 20% der unter dem Begriff „Ausländer“ geführten Menschen in Deutschland geboren, haben aber dennoch keinen deutschen Pass. Sie werden auch Migranten der zweiten oder mittlerweile schon der dritten Generation genannt (vgl. ebd.).

Die amtliche Statistik hat bis zum Jahr 2005 einen Migrationshintergrund nur über die Staatszugehörigkeit definiert, somit galten nur diejenigen ohne deutschen Pass als Menschen mit Migrationshintergrund. Diese Definitionsweise ist problematisch, da sie nicht alle „Betroffenen“ mit einbezieht. Insofern lagen lange Zeit so gut wie keine statistischen Informationen zu der deutlich größeren Gruppe von Menschen mit Migrationshintergrund vor. Der Aspekt der Staatszugehörigkeit beschreibt, 50 Jahre nach Beginn umfangreicher Migrationsbewegungen (siehe Kapitel 1.4), die Bevölkerungsgruppe um die es heute geht nicht mehr ausreichend. Auch die international vergleichenden Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU haben gezeigt, dass dieses nationale Zuordnungsmerkmal die Größenordnung und den Charakter, der mit der Zuwanderung verbundenen Aufgabe für Bildungspolitik und pädagogische Praxis, nicht mehr angemessen abbildet.

Dagegen umfasst der Terminus „Migrant“ auch diejenigen Menschen, die eine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, ursprünglich aber aus einem anderen Land eingewandert sind. Die Beschreibung „Menschen mit Migrationshintergrund“ schließt zusätzlich zu den oben aufgeführten Gruppen auch noch die Kinder der so genannten Migranten, also die zweite oder auch hier häufig existierende dritte Generation mit ein (vgl. Ackermann/Auner 2006, 11).

Aufgrund komplizierter Datenerhebung und der Abhängigkeit von willkürlichen Definitionen ist die genaue Erfassung der in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund sehr schwierig. Die willkürliche Definitionsweise ist ausschlaggebend dafür, dass in der Literatur oft unterschiedliche Angaben über den Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung gemacht werden. Wenn man nur weit genug auf die vorherigen Generationen zurückblickt, hat irgendwann beinahe jeder einen Migrationshintergrund.

Die Frage, wie weit die eigentliche Wanderungsbewegung in den Generationen zurückliegt, ist also besonders ausschlaggebend bei der folgenden Betrachtung der Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gleichfalls muss der Aspekt, ob man von einem Migrationshintergrund sprechen kann, wenn ein Kind aus einer binationalen Ehe stammt und ein Elternteil deutscher Herkunft ist, bei der Fragestellung dieser Arbeit beachtet werden.

Der Mikrozensus 2005 legt erstmals repräsentative Daten für die gesamte Bevölkerung Deutschlands zu folgenden Merkmalen vor:

- Staatsangehörigkeit;
- Geburtsort in Deutschland oder außerhalb;
- Zuzugsjahr;
- Einbürgerung;
- Staatsangehörigkeit, Einbürgerung und Geburtsort beider Eltern;
- Angaben analog zu den Großeltern, wenn Kinder noch mit ihren Eltern den Haushalt teilen

(vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 139).

Diese differenzierte Übersicht bietet erstmals Einsicht in die Struktur und die Migrationstypologie der deutschen Bevölkerung. Nach dem Mikrozensus „beträgt 2005 der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung nicht ganz ein Fünftel (18,6%); das entspricht 15,2 Millionen Menschen“ (vgl. ebd., 140). Für diese Arbeit ist die Anzahl der unter 25-Jährigen mit Migrationshintergrund von Bedeutung, da zu ihnen diejenigen gehören, die sich in schulischer oder beruflicher Ausbildung befinden.

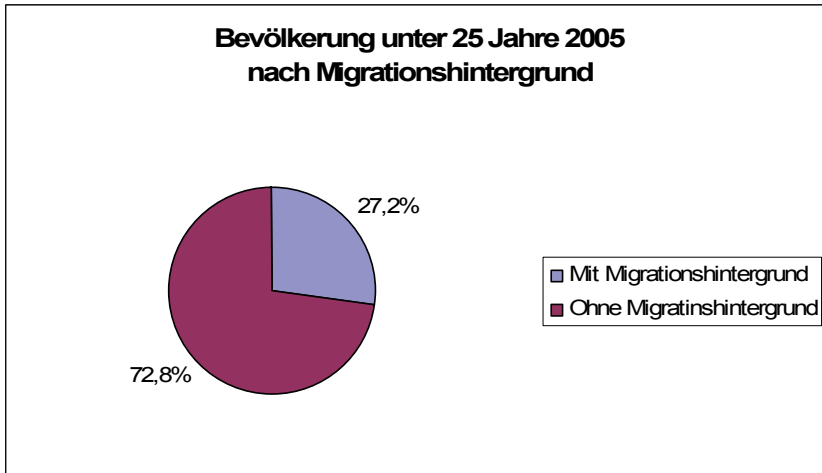


Abb. 2: Bevölkerung unter 25 Jahre nach Migrationshintergrund im Jahr 2005

(Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 142. Eigene Darstellung)

Der Anteil der jungen Menschen mit Migrationshintergrund liegt mit 27,2% schon deutlich höher, als der Gesamtanteil der Menschen mit Migrationshintergrund an der Bevölkerung. Da es sich hier wieder um die zukünftige Elterngeneration handelt, ist die Tendenz, dass in Zukunft immer mehr Menschen einen Migrationshintergrund haben werden, klar erkennbar.

Seit die zu erfüllenden Voraussetzungen für eine Einwanderung nach Deutschland in den letzten drei Jahrzehnten immer komplizierter geworden sind, steigt die Anzahl der in Deutschland geborenen Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zur Anzahl derer, die selbst eingewandert sind, kontinuierlich an. Bildungspolitik und pädagogische Praxis müssen sich in den kommenden Jahren auf eine Gruppe von Kindern mit Migrationshintergrund einstellen, die häufig nie in einem anderen Land als in Deutschland gelebt haben. Schon heute findet man in den Schulklassen nur selten Kinder, die mit ihren Eltern selbst eingewandert sind. Aufgrund dieser kontinuierlichen Veränderung wird die Formulierung „Kinder und Jugendliche mit Migrations-

hintergrund“ durch die gesamte Arbeit fortgesetzt, auch wenn in der aktuellen Literatur häufig kurz von „Migrantenkindern“ gesprochen wird. Obwohl es notwendig ist die im Folgenden betrachtete Gruppe von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund auf diese Weise klar abzugrenzen, spielen bei einer Bildungsbenachteiligung in unserem Schulsystem Faktoren eine Rolle, die ein Migrationshintergrund nicht in jedem Fall mit sich bringt. Die Rede ist hier z. B. von Mehrsprachigkeit und familiären Zusammenhängen und Hintergründen. Herauszufinden, welche Lebensvorstellungen und -weisen die einzelnen Familien haben, welche religiöse Zugehörigkeit eine Rolle spielt, worin sie sich im Detail unterscheiden und wie sich diese Aspekte auf Bildungschancen der Kinder auswirken, ist nicht möglich. Allerdings wurde die in der Familie gesprochene Sprache, zumindest in den aktuellen Schulleistungsstudien, über Fragebögen für Schüler/innen und Eltern erfasst (siehe Kapitel 2.2).

Da erst seit kurzem Daten gesammelt werden, die weitere Kriterien, als nur die Staatszugehörigkeit hinzuziehen um einen Migrationshintergrund zu definieren, ist es schwer repräsentative Aussagen über die bisherige Entwicklung dieser Schülergruppe zu machen (vgl. Diefenbach 2008, 38). Die aktuelle Literatur definiert auf unterschiedliche Weise, was einen Migrationshintergrund ausmacht und insofern werden im weiteren Verlauf auch diese im Detail verschiedenen Ansätze im Zusammenhang kurz erläutert.

Um die Gruppe „Menschen mit Migrationshintergrund“ von der Gruppe „Menschen ohne Migrationshintergrund“ abzugrenzen, sollten weitere Merkmale, als das eigene Geburtsland oder das der (Groß-)Eltern, herangezogen werden. Die wesentlichen Unterschiede bestehen hier (in vielen Fällen) in der Mehrsprachigkeit und häufig in den Lebensformen, -einstellungen und kulturellen Hintergründen. Welche Bildungsprobleme ergeben sich also für Kinder und Jugendliche, die in einem anderen kulturellen Umfeld und mit einer anderen Sprache als Muttersprache aufwachsen? Hiermit beschäftigt sich das Kapitel 2.3.

Zusammengefasst umfasst der Begriff „Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund“ in dieser Arbeit die schon oben beschriebene Gruppe, nämlich Eingewanderte, deren Kinder und Enkel; auch dann, wenn Kinder der zweiten oder der dritten Generation nur ein Elternteil mit einem Migrationshintergrund haben. Angelehnt ist diese Definition

an den Bildungsbericht von 2006, dessen Grundlage der Mikrozensus 2005 des Statistischen Bundesamtes ist.

1.4 Migration in Deutschland in den letzten 50 Jahren

Die Entstehungsgeschichte unserer multikulturellen Gesellschaft wird mit der heutigen Problematik in öffentlicher und politischer Diskussion kaum noch in Beziehung gesetzt. Vielleicht kann die geschichtliche Auseinandersetzung aber zu einer veränderten/erweiterten Sichtweise beitragen. Durch sie wird deutlich, dass Einwanderung aus zweierlei Gründen stattgefunden hat. Zum einen, da Einwanderer in Deutschland eine verbesserte Arbeitssituation vorfanden als sie sie in ihren Herkunftsländern hatten, zum anderen weil ihre Arbeitskraft von der Mehrheitsgesellschaft dringend benötigt wurde. Dass einer kriegsbedingten demographischen Veränderung unserer Gesellschaft mit jungen Arbeitern aus anderen Ländern entgegengewirkt werden musste, dass auch diese Menschen geholfen haben unsere Lebensqualität im Wiederaufbau wiederherzustellen, oder dass durch die Besetzung einfacher Jobs mit ausländischen Arbeitskräften viele Deutsche in bessere Positionen aufgestiegen sind, wird heute kaum noch beachtet (vgl. Meinhardt 2006, 35). Eine detaillierte Ausführung der deutschen Migrationsgeschichte ist für die Fragestellung nicht relevant, dennoch gehört ein kurzer Überblick an diese Stelle.

Bei Betrachtung der deutschen Migrationsgeschichte lassen sich, obwohl es Zuwanderung faktisch immer gegeben hat, vier große Bewegungen erkennen (vgl. Lange 2006, 123). Die erste Gruppe bilden Vertriebene und Flüchtlinge aus ehemals ostdeutschen Gebieten. Unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg wurden ca. 13 Millionen Menschen in den Westen vertrieben, hinzukommen bis zum Mauerbau 1961 ungefähr drei Millionen Flüchtlinge aus der DDR. Die Arbeitskraft dieser Menschen wurde in dem zerstörten Deutschland dringend benötigt, viele Städte entwickelten sich zu Großstädten und da es keine Konkurrenz um Arbeitsplätze gab, gelang eine Eingliederung in die Gesellschaft relativ gut. Mitte der 1950er Jahre war das deutsche Arbeitskräftepotential in einigen Bereichen erschöpft und es begannen umfangreiche Anwerbevereinbarungen von so genannten „Gastarbeitern“ mit südeuropäischen und nordafrikanischen Staaten sowie mit der Türkei. Auch hier gab es zu Beginn keine nennenswer-

ten Integrationsprobleme. 1960 gab es erstmalig mehr offene Stellen als Arbeitslose und im Laufe der 1960er Jahre stiegen ca. 2,3 Millionen Deutsche von Arbeiter- in Angestelltenpositionen auf, da viele einfache Stellen mit ausländischen Arbeitern besetzt wurden (vgl. Meinhardt 2006, 34ff). Bis zum Anwerbestopp im Jahr 1973 waren rund 14 Millionen Menschen aus anderen Ländern nach Deutschland gekommen und ca. 11 Millionen waren zurückgekehrt (ebd.).

Doch genau dieser Anwerbestopp war paradoxerweise der Beginn von kontinuierlicher Einwanderung nach Deutschland, denn für diejenigen, die von nun an das Land verließen, gab es keine legale Möglichkeit wieder einzureisen. Viele holten daher ihre Familienangehörigen nach. Des Weiteren verfehlte die Regierung ihr politisches Interesse, als im Zuge der Kindergeldsenkung für im Heimatland lebende Kinder Zehntausende von ihren Eltern nach Deutschland geholt wurden (ebd.).

Die Bildungspolitik begann in den folgenden Jahren eine Doppelstrategie zu verfolgen. Auf der einen Seite sollten die Migrantenkinder durch eine rasche Aufnahme in deutsche Regelklassen integriert werden, auf der anderen Seite sollte eine Rückkehrfähigkeit durch einen muttersprachlichen Ergänzungsunterricht erhalten bleiben.

Die beiden letzten Gruppen größerer Migrationsbewegungen bildeten Flüchtlinge und Aussiedler in den 1980er und 1990er Jahren. Als Flüchtlinge beschreibt man Menschen, die aufgrund von Verfolgung oder Kriegszuständen im eigenen Land als Asylbewerber nach Deutschland gekommen sind. Aussiedler sind Neubürger aus unterschiedlichsten Regionen, die über ihre Vorfahren eine deutsche Volkszugehörigkeit nachweisen können (vgl. Lange 2006, 124).

Die Erläuterungen der Ursachen für große Migrationsbewegungen machen deutlich, dass die Menschen mit den verschiedensten Migrationshintergründen nicht nur aus eigenem Antrieb und freien Stücken nach Deutschland gekommen sind, sondern dass es Zeiten gab, in denen die deutsche Bevölkerung die Unterstützung und Arbeitskräfte dieser Menschen brauchte und umfangreiche Anwerbeverfahren den Grundstein zur Entstehung einer Einwanderungsgesellschaft geleistet haben. Kann diesen Menschen und ihren Kindern und Enkeln heute ein Vorwurf daraus gemacht werden, dass sie sesshaft geworden sind? Kann ihnen in Zeiten des wirtschaftlichen Abstiegs der Vorwurf

gemacht werden, dass sie uns unsere Arbeitsplätze wegnehmen? Es sind nicht die Menschen mit Migrationshintergrund oder Einwanderer, die als Ursache für gesellschaftliche Probleme herangezogen werden können. Es geht vielmehr um ein System, das nicht in der Lage ist auf gesellschaftliche und globale Entwicklungen entsprechend einzugehen. Zudem ist es leichter eine Menschengruppe selber für ihre eigenen Nachteile (und die vieler anderer) verantwortlich zu machen, als die Strukturen eines Systems zu überdenken und zu verändern. Während des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg, als es mehr als genug Arbeit für alle Menschen gab, hat keiner von Integrationsproblemen gesprochen. Insofern ist die Auseinandersetzung mit der deutschen Migrations- und Einwanderungsgeschichte bei jedem Thema, das sich auf die heute hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund bezieht, wichtig. Darüber hinaus ist sie von Bedeutung, um die Entstehung heutiger gesellschaftlicher Probleme, insbesondere derer, die mit gescheiterter Integration im Zusammenhang stehen, besser nachvollziehen zu können und um eventuell für Akzeptanz und Toleranz oder für mehr Verständnis zu sorgen.

1.5 Stellungnahme des UN-Sonderberichterstatters¹

Der UN-Sonderberichterstatter Vernor Munoz hielt sich vom 13.2.2006 bis zum 21.2.2006 in Deutschland auf, um zu untersuchen in welcher Form das Recht auf Bildung in Deutschland gewährleistet sei. Ziel dieser von der UNO (Organisation der Vereinten Nationen) beauftragten Untersuchung war es, die Qualität der Bildungseinrichtungen zu überprüfen und zu beurteilen, ob der Zugang zu Bildung für alle gleichermaßen gewährleistet ist. Sein besonderes Augenmerk galt dabei der speziellen Situation von Kindern mit Migrationshintergrund und Kindern aus sozial schwachen Familien.

Der am 9. März 2007 veröffentlichte Abschlussbericht des Sonderberichterstatters ist in die folgenden vier Querschnittsthemen geglie-

1 Grundlage des Kapitels 1.5 bildet die Arbeitsübersetzung, die dem Rat für Menschenrechte am 9. März 2007 von dem UN-Sonderberichterstatter Vernor Munoz vorgelegt wurde und die darauf bezogene Veröffentlichung eines Artikels von R. Kahl in DIE ZEIT (siehe Literaturverzeichnis).

dert. Der Bericht beinhaltet eine Analyse über die Umsetzung des Bildungsrechtes:

- a) Auswirkungen des deutschen föderalen Bildungssystems in Sachen Bildung;
- b) Reformen des Bildungssystems, die in Folge von PISA durchgeführt wurden;
- c) Struktur des Bildungswesens;
- d) Paradigmenwechsel bei der Migration in Verbindung mit demographischen Veränderungen und sozio-ökonomischen Faktoren.

Der Focus im nächsten Teil dieser Arbeit gilt speziell dem vierten Aspekt, während die ersten drei Schwerpunkte nur kurz erläutert werden, um die Rahmenbedingungen verständlicher zu machen:

- a) Munoz kritisiert, dass es durch die Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer keinen länderübergreifenden konsistenten Rahmen im deutschen Bildungssystem gibt. Er nennt es „kein einheitliches Schulsystem“ (Munoz 2007, Einleitung). Obwohl die Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) dafür Sorge trägt, dass es in wesentlichen Punkten eine Übereinstimmung zwischen den Ländern gibt, bleiben doch viele Aspekte unterschiedlich und zahlreiche Entscheidungen den Ländern überlassen. Die immer weiter reichenden Kompetenzen der einzelnen Bundesländer lassen immer weniger Möglichkeit für Einheitlichkeit in deutscher Bildung. Auch die zur Verfügung gestellten finanziellen Mittel pro Schüler weisen im Vergleich der Bundesländer erhebliche Differenzen auf, was zu weiteren Unterschieden in der Bildungsqualität führen kann.
- b) Die Veröffentlichung und gesellschaftliche Diskussion der PISA-Ergebnisse waren Auslöser für neue Bildungsreformen. Da der Hauptaspekt der deutschen PISA-Ergebnisse eine zu starke Korrelation zwischen sozialem Hintergrund und Bildungsleistung aufzeigte, wurden besonders die Förderung und Integration benachteiligter Kinder in den Vordergrund der Reformgedanken gestellt. Insbesondere im Bereich der vorschulischen Frühförderung und der Verbesserung der Sprachkompetenz, besonders für Kinder mit Migrationshintergrund, hat die KMK einige Reformgedanken in den Jahren nach der ersten PISA-Studie umgesetzt.

- c) Munoz zweifelt an, dass eine Aufteilung nach der Grundschule, im Alter von ca. zehn Jahren, den Rechten, Interessen und Bedürfnissen der Schüler/innen gerecht wird. Er beschreibt es als untypisch für Bildungssysteme zu diesem Zeitpunkt eine Selektion vorzunehmen. Es sei zu früh nach der vierten Klasse zu entscheiden, welche weiterführende Schule ein Kind besuchen soll, da das gesamte Potenzial vieler Kinder so nicht ausgeschöpft werde und sie in dem Auswahlprozess nicht immer angemessen beurteilt werden. Die Selektivität des mehrgliedrigen Systems formt zwar relativ leistungshomogene Schülergruppen, „könnte aber zu einer De-facto-Diskriminierung führen“ (vgl. ebd.). Der deutschen Regierung wurde eindringlich nahe gelegt, die Mehrgliedrigkeit und frühe Aufteilung der Schüler/innen zu überdenken.
- d) Die Überrepräsentierung von sozial schwachen Kindern und Jugendlichen und besonders von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund in Hauptschulen zeigt, dass das deutsche Schulsystem wenig Chancengleichheit für alle Schüler/innen bietet. Auch die frühe Aufteilung wirkt sich für diese Schülergruppen besonders negativ aus.

1.5.1 *Benachteiligung der Migrantenkinder – UN-Kritik*

„Die Unterstützung und Förderung von Schüler[inne]n mit Migrationshintergrund scheint in anderen Ländern erfolgreicher zu verlaufen als in Deutschland“ (ebd., Absatz 32).

Die Tatsache, dass Deutschland über Jahrzehnte nicht als Einwanderungsland gesehen wurde, hat im Wesentlichen dazu beigetragen, dass aufgrund verpasster Förderung und Integration heute eine deutliche Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund herrscht. Die Annahme, dass die so genannten Gastarbeiter alle wieder in ihre Heimatländer zurückkehren würden, hat dazu geführt, dass heute zahlreiche deutsche Kinder ausländischer Herkunft besser in das deutsche Bildungssystem integriert werden müssen. Zu einem früheren Zeitpunkt hätte sich eine Integration eventuell einfacher gestaltet. Als problematischsten Aspekt beschreibt Munoz die mangelnde Sprachkompetenz von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund, die bei unzureichenden (Früh-) Förderprogrammen die gesamte Schullaufbahn negativ beeinflusst.

Aus der demographischen Entwicklung in Deutschland kann abgeleitet werden, dass in ca. 20 Jahren voraussichtlich mehr als ein Drittel aller Schüler/innen einen Migrationshintergrund haben werden. Diese gesellschaftliche Veränderung fordert eine Anpassung an zukünftige Verhältnisse und eine systematische Gleichberechtigung im Hinblick auf die Bildungschancen aller Kinder:

„Die Schaffung von Bildungschancen für alle Menschen ist in Deutschland somit eine grundlegende politische und wirtschaftliche Notwendigkeit.“ (ebd., Absatz 74)

Als besonders problematischen Aspekt für Schüler/innen mit Migrationshintergrund sieht Munoz die frühe Aufteilung auf die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und die Willkür der Grundschullehrer/innen durch die das Auswahlverfahren bestimmt wird. Durch Überweisung an eine Haupt- oder Sonder-/Förderschule aufgrund von mangelnder deutscher Sprachkompetenz ist dem Leben der Kinder eine Richtung vorbestimmt, die in den seltensten Fällen ihren tatsächlichen Kompetenzen entspricht. Zudem fordert das mehrgliedrige System nicht von den Lehrer(inne)n, sich um alle Kinder gleichermaßen zu kümmern, denn leistungsschwächere Schüler/innen mit mangelnder Sprachkompetenz können an niedrigere Schulformen abgegeben werden. Damit ist nach Meinung des UN-Berichterstatters das deutsche Schulsystem viel zu sehr auf Trennung statt auf Beteiligung und Einschluss ausgerichtet und betont vielmehr Defizite statt Potenziale. Der Umgang mit Heterogenität muss hier nicht gelernt werden. Als eindeutige Verletzung des Menschenrechtes auf Bildung sieht Munoz, dass Flüchtlingskinder deren Eltern einen ungeklärten Aufenthaltsstatus haben, von der schulischen Bildung ausgeschlossen sind (vgl. ebd., Absatz 100; vgl. auch Kahl 2007).

1.5.2 Reformempfehlungen der UN

Seinen Bericht schließt Munoz mit Empfehlungen für Verbesserungen des deutschen Bildungssystems ab. Als reformbedürftigsten Aspekt sieht der Sonderbeauftragte die mangelnde Chancengleichheit des deutschen Bildungssystems. Durch eine zu frühe und anhand von unklaren Kriterien festgemachte Einstufung in die unterschiedlichen Schulformen der Sekundarstufe I hat das deutsche Bildungssystem eine ausgrenzende Wirkung, der besonders Kinder bestimmter Randgruppen ausgesetzt sind, eingeschlossen derer mit Migrationshinter-

grund. Hinzu kommt, dass diese Bewertung und die Aufteilung auf die Schulformen von Bestimmungen in den einzelnen Bundesländern abhängig sind und von Lehrer(inne)n, die für diese folgenreiche Aufgabe nicht ausreichend qualifiziert sind. Die Art und Weise der Einstufung und besonders den frühen Zeitpunkt hierfür hält der Sonderberichtersteller für „zu überprüfen“ (Munoz 2007, Absatz 97). Er plädiert für einen gemeinsamen Unterricht über einen längeren Zeitraum hinweg, der sich mehr auf die innere statt auf die äußere Differenzierung spezialisiert. Hilfreich für die Förderung von sozial schwachen Kindern und Jugendlichen und denen mit Migrationshintergrund ist u.a. eine Ausweitung des Ganztagsangebotes, indem die Kinder mehr Zeit zur Nutzung und Erweiterung ihrer Kompetenzen und Fähigkeiten hätten.

Ziel sollte es seiner Meinung nach sein, dass klare Vorteile des deutschen Schulsystems, wie z. B. „die hohe Einschulungsquote erhalten bleibt, die es aber wiederum ermöglicht, die ungleiche Behandlung und die mangelnden Chancen bestimmter Bevölkerungsgruppen zu überwinden“ (ebd., Absatz 90). In diesem Zusammenhang stellt Munoz die Forderung an die Bildungspolitik, die Zweckmäßigkeit des mehrgliedrigen Systems zu überdenken und eine kostenfreie und für alle Kinder zugängliche vorschulische Erziehung in das System einzubeziehen.

Des Weiteren empfiehlt der Sonderberichtersteller eine umfangreichere Hilfestellung in pädagogischen, aber auch in sozialen und wirtschaftlichen Bereichen für Kinder, die nicht über Deutsch als Muttersprache verfügen. In vergleichbaren Ländern, in denen die Leistungen der Kinder nicht so stark streuen wie in Deutschland, findet eine sehr viel umfangreichere Sprachförderung für alle Kinder statt, von der besonders die Schüler/innen mit Migrationshintergrund profitieren. Die Gefahr, die in dem derzeitigen System besteht, dass für Kinder von Asylbewerbern, Flüchtlingen und für Kinder ohne Ausweispapiere das Recht auf Bildung nicht in jedem Fall gewährleistet ist, muss unbedingt beachtet werden. Der rechtliche Rahmen für den Schutz und die Förderung des Menschenrechts auf Bildung ist für diese Kinder dringend zu prüfen. Insgesamt hält Munoz die deutsche Bildungsqualität für verbesserungswürdig.

2 Bildungs(miss)erfolge von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund

Dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, egal ob in Deutschland geboren oder nicht, im deutschen Bildungssystem schlechter abschneiden als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund ist schon seit einigen Jahrzehnten durch entsprechende Untersuchungen bekannt, allerdings erst durch Schulleistungsstudien wie PISA ins Blickfeld der Öffentlichkeit gerückt (vgl. Diefenbach 2008, 11). Obwohl im 20. Jahrhundert in Deutschland ein deutlicher Anstieg der Bildungsbeteiligungsquote zu verzeichnen ist, wird erst im Rahmen von internationalen Schulleistungsstudien der enge Zusammenhang von sozialer und ethnischer Herkunft und Bildungserfolgen von Schüler(inne)n deutlich. Sowohl der Schulabschluss als auch die erreichten Noten im Abschlusszeugnis sind letztlich ausschlaggebend für den weiteren Bildungsgang, für Berufschancen und somit auch für das Erwerbseinkommen und die Lebensqualität. Über die erreichten Noten in den Abschlusszeugnissen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu Schüler(inne)n ohne Migrationshintergrund liegen keine statistischen Auswertungen vor (vgl. ebd., 69). Bekannt sind allerdings ihre erreichten Abschlüsse an den verschiedenen Schulformen, die im folgenden Kapitel vorgestellt werden. Hieraus wird deutlich, dass Personen mit Migrationshintergrund über einen geringeren Bildungsstand verfügen als Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 40).

Betrachtet man Angaben der amtlichen Statistik in denen die Jugendlichen nur über ihre Staatszugehörigkeit erfasst sind, ist der Anteil derer, die die Schule ohne jeglichen Abschluss verlassen besonders hoch. Schüler/innen ohne deutschen Pass sind auch hier, im Vergleich zu denen mit deutscher Staatsangehörigkeit, in besonders hohem Maße vertreten. Für das Jahr 2001 liegt die Zahl der ausländischen Schüler/innen ohne Abschluss bei 19,5%, während von den deutschen Schüler/innen ein wesentlich geringerer Anteil von 8,2% zu dieser Gruppe zählt (vgl. Diefenbach 2008, 69f).

2.1 Bildungsbeteiligung und -verläufe

Die Benachteiligung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist schon seit längerem Gegenstand empirischer Untersuchungen. Ein zentraler Aspekt sind hierbei die erheblichen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund. Zwar hat sich die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Laufe der Jahre insgesamt verbessert, jedoch werden noch immer auffallend geringere Bildungserfolge als bei Kindern und Jugendlichen deutscher Herkunft erzielt.

„Migrationshintergrund führt in allen Stufen des Schulsystems zu Benachteiligung.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 11)

Die Ungleichverteilung auf die verschiedenen Schulformen ist in den 1990er Jahren in einer amtlichen Statistik deutlich aufgezeigt worden. Allerdings differenzierte diese Statistik lediglich zwischen deutscher und nichtdeutscher Staatszugehörigkeit und spiegelt somit die Gesamtsituation nur eingeschränkt wider. Demnach besuchten nur 18,9% der nichtdeutschen Schüler ein Gymnasium, dagegen lag die Zahl der Schüler deutscher Herkunft bei 38,7%. Eine Hauptschule besuchten 40,8% der ausländischen und nur 16,3% der deutschen Schüler/innen (vgl. Stanat 2006, 189).

Vorschulische Angebote werden von Kindern mit Migrationshintergrund immer häufiger in Anspruch genommen. Seit 2000 besuchen über 80% Kindertageseinrichtungen und damit hat sich ihre Beteiligungsquote an die der Kinder ohne Migrationshintergrund zunehmend angenähert (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 150).

Deutliche Unterschiede werden erst mit dem Eintritt in die Grundschule sichtbar, wenn Merkmale wie vorzeitige oder verspätete Einschulung genauer betrachtet werden. Unterschiedlich erhobene Daten erlauben keine bundesweit einheitliche Darstellung und vergleichen erneut nur die Gruppen von Kindern mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit. Am Beispiel in Nordrhein-Westfalen wird deutlich, dass „der Anteil vorzeitiger Einschulung bei ausländischen Kindern um etwa ein Drittel geringer ausfällt und die Zurückstellungen etwa doppelt so hoch sind“ (ebd., 151). Zum Übergang in das allgemein bildende

Schulwesen sind einige Unterschiede besonders auffällig. Zum einen sind Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund fast doppelt so häufig in Hauptschulen anzutreffen wie diejenigen ohne Migrationshintergrund, zum anderen korrigieren sie ihren Bildungsweg später insgesamt seltener durch Aufstiege in andere Schulformen, obwohl das Bildungssystem in dieser Hinsicht durchlässiger geworden ist (siehe Kapitel 1.2). Im Verlauf des Sekundarbereiches I steigen rund 20% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in die Hauptschule ab, im Gegensatz zu nur 10% derjenigen ohne Migrationshintergrund (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 152). Die Verteilung der Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund im allgemein bildenden Schulsystem ist aus der folgenden Abbildung ersichtlich:

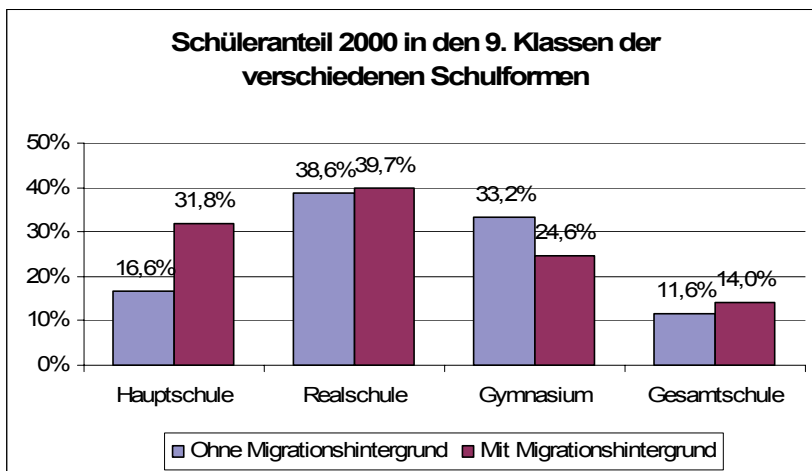


Abb. 3: Schüleranteil 2000 in den 9. Klassen der verschiedenen Schulformen nach Migrationshintergrund

(Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 152. Eigene Darstellung)

Die Überrepräsentation von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an den Hauptschulen ist dabei besonders auffällig. In der UN-Kritik ist bereits auf diese Ungleichverteilung aufmerksam gemacht worden (siehe Kapitel 1.5.1). Das Risiko eine Klasse zu wiederholen ist schon

in der Grundschule bei Kindern mit Migrationshintergrund viermal so hoch wie bei denjenigen ohne.

Gleichermaßen Jungen wie Mädchen mit Migrationshintergrund sind häufiger von Klassenwiederholungen betroffen als Deutsche. (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 70)

Diese Tatsache und der Aspekt der häufigen Zurückstellung bei der Einschulung von Kindern mit Migrationshintergrund bringt eine Verzögerung in der gesamten Schullaufbahn mit sich und somit ein späteres Eintreten in die Erwerbstätigkeit (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 150ff). Zudem verzeichnet der Bildungsbericht 2008 wesentliche Unterschiede zwischen den 20 bis unter 30 Jährigen mit und ohne Migrationshintergrund. Demnach ist im Jahr 2006 der Anteil derer, die über keinen beruflichen Bildungsabschluss verfügen und nicht an Bildung teilnehmen, bei Menschen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie bei denjenigen ohne (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 40). Auch beim Übergang in die berufliche Ausbildung lassen sich erhebliche migrationsspezifische Disparitäten erkennen.

Der Aspekt des Sonder-/Förderschulbesuches von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist sowohl im Bildungsbericht von 2006 als auch in dem von 2008 kaum beachtet worden. Obwohl die Repräsentationen auf allen anderen Schulformen detailliert beschrieben werden, ist die Tatsache, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen/Förderschulen überrepräsentiert sind, nur in einem Nebensatz erwähnt. Die Ergebnisse von PISA, IGLU und anderen Schulleistungsstudien haben bereits ohne die Einbeziehung von Sonderschulen/Förderschulen (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2008, 349) eine gravierende Bildungsbenachteiligung aufgezeigt. Dies wird im Folgenden noch genauer beschrieben. Mit der Berücksichtigung der Überrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Sonderschulen/Förderschulen stellt sich die Situation für diese Schüler/innen noch schlechter dar, beschreibt sie aber auf der anderen Seite auch präziser und wird deshalb hier näher betrachtet.

Auf der Kultusministerkonferenz 1994 wurde folgendes bestimmt:

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und

Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (Kultusministerkonferenz 1994:5 / zitiert nach Diefenbach 2008, 63).

Diese sehr vage beschriebene Definition und die eingeschränkten Möglichkeiten einen solchen Förderbedarf festzustellen, werden den Folgen, die diese Attestierung für ein Kind haben kann, in keiner Weise gerecht. Jeder Schüler und jede Schülerin, die einen solchen Förderbedarf attestiert bekommen, treten (statistisch) aus einer „normalen“ Bildungskarriere aus (vgl. ebd., 63). Da heute bereits die Hauptschule häufig als „Sackgasse“ bezeichnet wird, liegt es auf der Hand, dass sich die Bildungs- und somit auch Lebenschancen durch den Besuch einer Sonderschule/Förderschule erheblich verschlechtern. In der amtlichen Bildungsstatistik aus dem Jahr 2001 wird für die 1990er Jahre die Repräsentation von ausländischen Schüler(inne)n an Sonderschulen/Förderschulen mit der Repräsentation dieser Schülergruppe an allen anderen Schulen verglichen. Die Grundlage bildet wieder nur die Staatszugehörigkeit und nicht weiter definierte Migrationshintergründe.

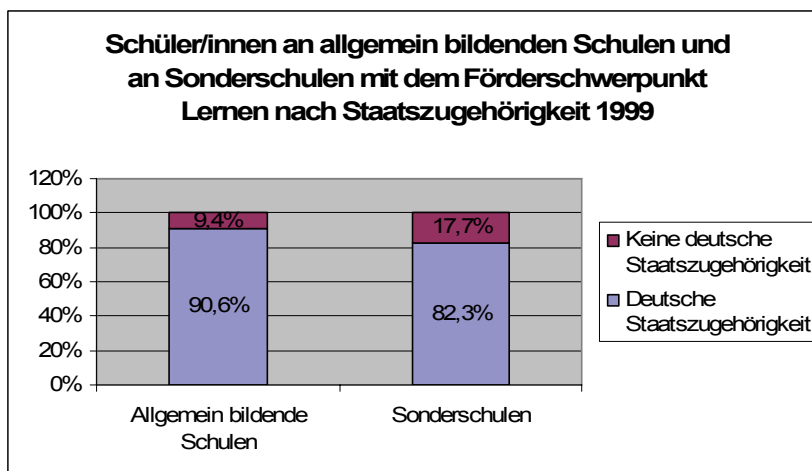


Abb. 4: Vergleich der Schüler(innen)verteilung auf allgemein bildende Schulen und Sonderschulen nach Migrationshintergrund

(Quelle: Diefenbach 2008, 64. Eigene Darstellung)

Im Jahr 2006 hatten 9,6% der Schüler/innen an allgemein bildenden Schulen keine deutsche Staatszugehörigkeit. An Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gehörten 19,4% zu dieser Gruppe und damit war der Anteil von ausländischen Schüler(inne)n an dieser Schulform mehr als doppelt so hoch, wie an allen allgemein bildenden Schulen (vgl. ebd.). Die Bildungsbenachteiligung und der Bildungsmisserfolg von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund durch die Überweisung an Sonderschulen/Förderschulen wird zwar schon seit längerem in der Fachliteratur thematisiert, wurde allerdings in der öffentlichen PISA-Diskussion und im aktuellen Bildungsbericht so gut wie außer Acht gelassen. Dieser Aspekt zeigt jedoch, dass ein Migrationshintergrund bzw. eine andere Staatsbürgerschaft noch geringere Möglichkeiten im deutschen Bildungssystem bedeuten, als in der Öffentlichkeit diskutiert und angenommen wird.

Ein umfassenderes Bild liefern die Ergebnisse von PISA und IGLU in den folgenden Kapiteln.

2.2 Ungleiche Bildungschancen im Spiegel von Schulleistungsstudien

Schulleistungsstudien geben anhand von speziell entworfenen Testinstrumenten Aufschluss über den Leistungsstand von Schüler(inne)n unterschiedlicher Klassen- oder Altersstufen. Die Schülerleistungen werden nicht nur im Hinblick auf Noten oder wie in der amtlichen Statistik über erreichte Schulabschlüsse ermittelt, sondern basieren auf entwickelten Tests, die sich ausschließlich auf schulische Kompetenzen und Leistungsfähigkeiten beziehen. Darüber hinaus ermöglicht der überwiegende Teil der Schulleistungsstudien eine internationale Vergleichbarkeit, die bei der reinen Betrachtung von Abschlüssen und Notenvergabe nicht gegeben ist, da jedes Schulsystem auf anderen Grundlagen basiert und unterschiedliche Bewertungskriterien hat. Im Gegensatz zur amtlichen Statistik über erreichte Bildungsabschlüsse sind die Schulleistungsstudien keine Vollerhebungen, sondern betrachten immer nur einen Ausschnitt aus einer gesamten Schülergruppe. Das heißt nicht, dass sie deshalb nicht repräsentativ sind, denn um diesen Aspekt zu gewährleisten „wird beim Design von Schulleistungsstudien ein erheblicher Aufwand betrieben“ (Diefenbach 2008, 26). Hinsichtlich der Situation von Kindern und Jugendlichen mit

Migrationshintergrund haben PISA, IGLU u.a. zwar deutlich gemacht, dass diese Schüler/innen im deutschen Schulsystem nicht annähernd die gleichen Leistungen erzielen wie Schüler/innen ohne Migrationshintergrund.

„Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erreichten bei den internationalen Vergleichsuntersuchungen in allen erfassten Kompetenzbereichen deutlich niedrigere Testleistungen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 85)

Jedoch ist fragwürdig inwieweit die Studien wirklich Aufschluss über Bildungserfolg und Lebenschancen geben, denn hierfür ist letztlich einzig und allein der erreichte Schulabschluss relevant. Eine wesentlich erweiterte Betrachtungsweise bieten die Schulleistungsstudien in einem anderen Punkt: Sie liefern erstmalig Aufschluss über den Zusammenhang von einem vorliegenden Migrationshintergrund und schulischer Bildung, während die amtliche Statistik sich lange nur auf den Aspekt der Staatszugehörigkeit bezogen hat.

Sowohl die PISA- als auch die IGLU-Studie sind um einen nationalen Teil, der ausschließlich in Deutschland und im Auftrag eines deutschen Konsortiums erstellt wurde, erweitert worden. Diese Erweiterungen ermöglichen eine bessere Einsicht in länderspezifische Unterschiede und erhöhen die Repräsentativität, indem mehr Schüler/innen einbezogen wurden (vgl. Diefenbach 2008, 26ff). Die Erweiterung der IGLU-Studie wurde zudem zur zusätzlichen Überprüfung von weiteren Kompetenzen benutzt.

Die Schulleistungsstudien zeigen, dass die mit der Migration verbundenen Herausforderungen für das Bildungssystem bis heute nicht in zufriedenstellendem Maße bewältigt worden sind. Außerdem machen sie deutlich, dass eine Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in anderen Staaten wesentlich besser gelingt und erfolgreicher ist als in Deutschland. Sogar hier geborene Schüler/innen mit Migrationshintergrund erzielen deutlich geringere Bildungserfolge als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Sowohl die PISA- als auch die IGLU-Studie haben die Leistungen von Sonder-/Förderschülern nicht mit einbezogen (PISA-Konsortium Deutschland, 349).

2.2.1 *“Programme for International Student Assessment” (PISA)*

Ziel der PISA-Studien ist es, in den Teilnehmerstaaten (den OECD-Ländern, Brasilien, Lettland, Lichtenstein und Russland - insgesamt in 32 Ländern) einen regelmäßigen Überblick darüber zu bekommen, wie gut es Schulen gelingt, die Schüler/innen in den einzelnen Ländern auf die Herausforderungen der Zukunft vorzubereiten. Die Schulleistungsstudie ist die bisher umfassendste, die international durchgeführt wurde und die Daten ermöglichen es, die Bildungssysteme der einzelnen Länder miteinander zu vergleichen und zu analysieren. Untersucht werden dabei Basiskompetenzen, die den Schüler/innen eine Teilnahme am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben ermöglichen und weniger das Faktenwissen der Jugendlichen. Jedem Zyklus, der bisher im Rahmen von PISA durchgeführt wurde, liegen die folgenden drei Kompetenzbereiche zugrunde:

- Lesekompetenz;
- Mathematische Grundbildung;
- Naturwissenschaftliche Grundbildung

(vgl. Stanat, Baumert u.a., PISA 2000, 2).

Jeweils einer dieser Bereiche bildet den Schwerpunkt bei der Durchführung der Studie im Drei-Jahres-Takt. Im Jahr 2000 wurde mit dem Schwerpunkt Lesekompetenz begonnen, in 2003 die mathematische Grundbildung in den Mittelpunkt gestellt und in 2006 galt der Focus der naturwissenschaftlichen Grundbildung. Getestet werden die Leistungen von Jugendlichen gegen Ende der Pflichtschulzeit, sprich in der neunten Klasse. Das Alter der Teilnehmer liegt bei ca. fünfzehn bis sechzehn Jahren. Mit den Profilen der Kenntnisse von Schüler(inne)n dieser Altersstufe können spezifische Stärken und Schwächen schulischer Systeme identifiziert und Verbesserungsbedarf erkannt werden (vgl. ebd.).

Im Kontext dieser Arbeit ist die Art der Identifizierung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund von besonderem Interesse. Hierfür sind in der PISA-Studie drei Fragestellungen relevant:

1. Geburtsland des Kindes;
2. Geburtsland der Eltern;
3. Die zu Hause am häufigsten gesprochene Sprache.

Als Schüler/innen mit Migrationshintergrund werden also diejenigen bezeichnet, die ein oder zwei im Ausland geborene Elternteile haben, die selber nach Deutschland eingewandert sind und/oder die in ihrer Familie eine andere Sprache als Deutsch am häufigsten sprechen. Aufschluss über das Alter, in dem selbst zugewanderte Kinder nach Deutschland gekommen sind, gibt PISA im Vergleich zu anderen Schulleistungsstudien bedauerlicherweise nicht (vgl. Diefenbach 2008, 31). Bezogen auf die Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat die PISA-Studie folgende Ergebnisse aufgezeigt: fast 50% der Schüler/innen, deren Eltern beide zugewandert sind, erreichen beim Lesen nicht einmal die unterste Kompetenzstufe I (vgl. Apeltauer 2006, 6). Diese und ähnliche Aussagen wurden in der PISA-Diskussion häufig hervorgehoben, doch was heißt es eigentlich für einen Menschen nur die Kompetenzstufe I zu erreichen?

„Menschen, die nur diese Lesekompetenzstufe erreichen, können kaum lesen und sind folglich auch nicht fortbildbar. Sie werden sich einreihen in das [...] Heer der Arbeitslosen und Sozialhilfeempfänger unserer Gesellschaft.“ (ebd.)

Die Lesekompetenzstufe I wird auch dann selten erreicht, wenn die Schüler/innen ihre gesamte Schullaufbahn in Deutschland erlebt haben, wie es bei 70% dieser Jugendlichen der Fall ist. Hinzu kommt, dass sich die mangelnden deutschsprachigen Kompetenzen auch auf die Leistungen in Mathematik und Naturwissenschaften auswirken, weil ohne sprachliche Grundfertigkeiten auch der Kompetenzerwerb in den Sachfächern beeinträchtigt ist (vgl. Stanat, Baumert u.a., PISA 2000, 13ff). Die Ursache für geringe Kompetenzen in der Unterrichtssprache wird oft mit einer mangelnden Beitschaft der Jugendlichen im Alltag Deutsch zu sprechen in Verbindung gebracht. PISA 2006 hat hingegen gezeigt, dass nur jeder zehnte bis jeder siebte Jugendliche mit Migrationshintergrund im Alltag vorwiegend die Herkunftssprache seiner Eltern spricht (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2008, 370).

In den PISA-Teilnehmerstaaten sind Zuwanderungsprozesse sehr unterschiedlich verlaufen, was es schwierig macht, die Länder in dieser Hinsicht zu vergleichen. Es ist aber dennoch ersichtlich, dass die Benachteiligungen von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund in Deutschland gravierender sind, als in nahezu allen anderen Teilneh-

merstaaten (vgl. Limbird/Stanat 2006, 267). Dies macht die folgende Grafik deutlich:

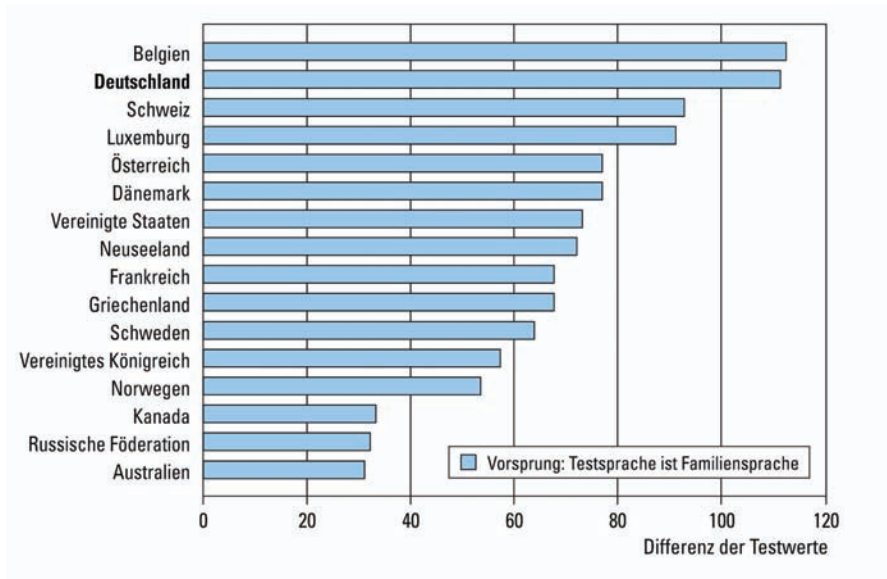


Abb. 5: PISA; Vorsprung der Teilnehmer/innen deren Familiensprache gleichzeitig die Testsprache war, gegenüber denjenigen deren Familiensprache nicht die Testsprache war im Ländervergleich

(Quelle: Stanat, Baumert u.a., PISA 2000, 14)

Die Grafik vergleicht die erreichten Leistungsmittelwerte zweier Schülergruppen anhand der in den Familien gesprochenen Sprachen. Die Abbildung zeigt welchen Leistungsvorsprung Schüler/innen haben, die in ihren Familien die gleiche Sprache sprechen in der auch der PISA-Test absolviert wurde, gegenüber denjenigen, die zu Hause eine andere Sprache sprechen. Hierfür sind die Durchschnittswerte beider Gruppen ermittelt worden; die Grafik stellt die Differenz dar. Es ist deutlich erkennbar, dass das deutsche Schulsystem Schüler(inne)n, die in ihrer Familie häufig eine andere Sprache sprechen als Deutsch, wenig Möglichkeiten auf gleiche Bildungserfolge bietet, wie sie im Vergleich dazu Schüler/innen haben, die mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen:

„Wie im ersten Bericht des nationalen PISA-Konsortiums gezeigt werden konnte, besteht in Deutschland die entscheidende Hürde für schulischen Erfolg von Schüler(inne)n aus zugewanderten Familien im Erwerb der Verkehrssprache“ (Stanat, 2003, 260).

Bei einem Vergleich der PISA-Ergebnisse aus den einzelnen Bundesländern bestätigte sich, dass eine Förderung des Zweitspracherwerbs in der gesamten Bundesrepublik einheitlich schlecht und nur in unbefriedigendem Maße gelingt.

Die Studie zeigt, dass es kein allgemeines Phänomen ist, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und einer anderen Herkunftssprache gravierend in ihren Bildungschancen gegenüber anderen Schüler(inne)n benachteiligt sind, sondern dass speziell das deutsche Bildungssystem immense Leistungsunterschiede zwischen diesen beiden Gruppen hervorbringt. Die Sonderauswertung der Studie macht darüber hinaus deutlich, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund in der zweiten Generation in ihren Leistungen umgerechnet drei Schuljahre hinter ihren Mitschüler(inne)n ohne Migrationshintergrund zurückliegen, obwohl sie besonders positive Lerneinstellungen aufweisen. Obwohl nach der Veröffentlichung der PISA-Studie im Jahr 2001 erste Bildungsreformen eingeleitet wurden, haben sich zu den aktuellen Ergebnissen der Studie aus dem Jahr 2006 die durchschnittlichen Kompetenzunterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund kaum verringert (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2008, 343).

2.2.2 „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU)

Die „Grundschul-Lese-Untersuchung“ (IGLU), in Englisch „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS), ist eine international vergleichende Studie, in der das Leseverständnis von Schüler(inne)n der vierten Jahrgangsstufe getestet wird. Ähnlich wie bei der PISA-Studie gibt es auch hier eine nationale Erweiterung der Studie, die sich IGLU-E nennt und sich nicht nur mit der Lesefähigkeit der Grundschüler/innen beschäftigt, sondern weitere Kompetenzen und Fähigkeiten sowie die Leistungen in Mathematik, Naturwissenschaften und Rechtschreibung einbezieht.

An der 2001 zum ersten Mal international durchgeführten Studie haben Grundschüler/innen aus 35 Staaten teilgenommen; in Deutschland beteiligten sich alle Bundesländer. Vier Bundesländer nahmen an der nationalen Erweiterungsstudie nicht teil. IGLU beinhaltet neben dem Schülerfragebogen mit seinen Leistungstests auch einen Eltern-, Lehrer- und einen Schulleiterfragebogen. Hieraus können detaillierte Informationen von leistungsbezogenen Rahmenbedingungen abgeleitet werden. Da nur wenige Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund die Fragebögen ausgefüllt und zurückgegeben haben, ist deren Aussagekraft eingeschränkt und verfälscht das Gesamtbild.

Der Migrationshintergrund der Schüler/innen, die an IGLU teilgenommen haben, wurde einerseits über das Geburtsland beider Eltern erfasst und darüber hinaus wurden die Kinder gefragt, ob sie Deutsch „immer“, „manchmal“ oder „viel“ in ihrer Familie sprechen. Aus den IGLU-Daten gehen Leistungsdifferenzen im Leseverständnis von Viertklässlern hervor, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind zu denjenigen deren Eltern oder sie selber im Ausland geboren sind. Wie bereits die PISA-Ergebnisse schon für die 15-Jährigen einen deutlichen Vorsprung der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund aufgezeigt haben, macht auch IGLU deutlich, dass die Schere der Viertklässler im Hinblick auf Leistungserfolg in Deutschland besonders weit auseinander geht (vgl. Schwippert, Hornberg, Freiberg, Stubbe 2007, 251):

„Die durchschnittlichen Kompetenzen von Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund liegen deutlich über denen derjenigen Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren wurden.“ (ebd. 253)

Der Leistungsrückstand von Kindern, die zwar einen Migrationshintergrund haben, allerdings selber in Deutschland geboren sind, im Vergleich zu denen ohne Migrationshintergrund, fällt wiederum etwas schwächer aus. Dennoch verfügen rund zwei Drittel der Kinder mit Migrationshintergrund am Ende ihrer Grundschulzeit über eine solch schwache Lesekompetenz, dass sie nicht in der Lage sind, selbstständig mit Texten zu arbeiten oder sich neue Lernbereiche zu erschließen. Die IGLU-Ergebnisse machen auf den Zusammenhang von Leistung und gutem Zugang zur Unterrichtssprache aufmerksam;

Kinder, die in ihren Familien kaum Deutsch sprechen schneiden besonders schlecht ab (vgl. ebd. 266).

Bremer Schüler/innen haben in der Studie insgesamt besonders geringe Leistungen erzielt, wobei auch hier ein Zusammenhang zu Kindern mit Migrationshintergrund deutlich erkennbar ist. Der Länderdurchschnitt von Schüler(inne)n mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil liegt in Deutschland bei 22,2%, während der Anteil in Bremen mit 35,6% deutlich überproportional ist und den höchsten Anteil in Deutschland aufweist (vgl. Holtappels, Heerdegen 2005, 373). Die Gesamtleistung ist da besonders schlecht ausgefallen, wo viele Kinder mit Migrationshintergrund an den Studien teilgenommen haben. Die Stadt Bremen bietet hierfür das beste Beispiel. Auch wenn die Leistungsunterschiede im Vergleich zu PISA am Ende der Grundschulzeit noch nicht so stark streuen, lassen die IGLU-Ergebnisse eine deutliche Benachteiligung in Bildungsmöglichkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund erkennen.

Die herausragende Rolle, die ein guter Zugang zur Unterrichtssprache in beiden der vorgestellten Studien spielt, sollte genauer betrachtet werden, wenn nach den Ursachen für das schlechte Abschneiden von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund gesucht wird. Das folgende Kapitel geht auf diesen Zusammenhang detaillierter ein.

2.3 Erklärungen für die Bildungsbenachteiligung

Die kulturellen und sprachlichen „Defizite“ der Kinder mit Migrationshintergrund wurden lange Zeit als Ursache für die schlechten Bildungserfolge dieser Schülergruppe gesehen. Spätestens die PISA-Ergebnisse bestätigen jedoch im internationalen Vergleich einige grundlegende strukturelle Schwächen des deutschen Bildungssystems. Dennoch wird diese Erkenntnis in den Bildungsreformdebatten seit der Veröffentlichung der ersten internationalen Schulleistungstudie gerne außer Acht gelassen (vgl. Gogolin 2006, 33).

In dieser Arbeit werden primär die Ursachen für eine Chancengleichheit durch das deutsche Bildungswesen aufgezeigt. Da eine unzureichende Anpassung der Menschen mit Migrationshintergrund an die Lebens- und Einstellungsweise der Mehrheitsgesellschaft häu-

fig als Grund für schulisches Versagen herangezogen wird, soll auch dieser Aspekt kurz diskutiert werden.

Ein weiteres Problem in der Diskussion um Benachteiligung im deutschen Schulsystem ist, dass auch Kinder aus sozial schwachen Familien im deutschen Bildungssystem große Leistungsdifferenzen zu Kindern aus Familien mit höherem sozioökonomischem Status aufweisen. Auch hier waren die PISA-Ergebnisse aufschlussreich und haben eine enge Verbindung von sozialer Herkunft und Schulerfolg in Deutschland aufgezeigt (vgl. Ehmke, Hohensee, Heidemeier, Prenzel 2004, 253). Diesen Zusammenhang genauer zu betrachten wäre interessant, denn „das Vorliegen eines Migrationshintergrundes geht eng einher mit einer niedrigen sozioökonomischen Stellung“ (ebd. S. 267). Eine detaillierte Betrachtung dieses Phänomens ist an dieser Stelle nicht möglich, jedoch geht aus dem Bildungsbericht 2008 hervor, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund auch bei gleichem sozialen Status häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten anzutreffen sind als Schüler/innen ohne Migrationshintergrund (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 63).

Was aber kennzeichnet die Menschen mit Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft? Menschen mit Migrationshintergrund wachsen häufig mehrsprachig auf, was ebenso oft zu einer mangelnden Kompetenz in der Unterrichtssprache (zu Schulbeginn) führt. Eine bedeutende Rolle spielt hier die sozialräumliche Segregation, die bereits in Kindertageseinrichtungen beginnt. Nach dem aktuellen Bildungsbericht besuchen ca. 30% der Kinder, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, eine Kindertageseinrichtung, in der mehr als die Hälfte der Kinder ebenfalls nicht Deutsch als Familiensprache hat (vgl. ebd.). Hinzu kommen kulturell-ethnisch bedingte unterschiedliche Lebensweisen und -einstellungen, die selbstverständlich in keiner Weise zu verallgemeinern sind und auch nicht für jeden zutreffen. Sie werden jedoch immer wieder als Begründung für schulisches Versagen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund herangezogen und sollen deshalb auch hier Beachtung finden. Die beiden Aspekte – familiäre und sprachliche Zusammenhänge – sollen in Bezug auf institutionelle und gesellschaftliche Rahmenbedingungen im Folgenden erläutert werden. Hinsichtlich der Fragestellung dieser Arbeit gilt das Hauptaugenmerk dem Aspekt der institutionellen Bedingungen

und der Frage, inwieweit diese Voraussetzungen zu ungleichen Bildungschancen führen können.

2.3.1 *Mehrsprachigkeit*

Unter Mehrsprachigkeit ist in diesem Kapitel nicht das außerschulische, private Lernen einer zweiten oder dritten Sprache zu verstehen, weil Eltern oder Kinder dies für sinnvoll halten bzw. die Sprache gerne erlernen möchten. Es geht auch nicht um den schulischen Englischunterricht, der jetzt schon mit Beginn der dritten Klasse für alle Schüler/innen in Deutschland verbindlich ist. Mehrsprachigkeit heißt in diesem Zusammenhang, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund bis zum Eintritt in die Schule oder in eine Kindertagesstätte überwiegend mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen bzw. im Familienalltag eine andere Sprache die Regelsprache ist. Die Gründe hierfür können verschieden sein: Häufig hat eines der Elternteile die deutsche Sprache selber noch nicht ausreichend gelernt oder es wird Wert darauf gelegt, dass das heimatliche Sprachgut an die Kinder weitergegeben wird, bzw. gehen Eltern davon aus, dass ihre Kinder die deutsche Sprache in der Schule schon lernen werden. Neben diesen Gründen gibt es Familien und Kinder, die erst vor kurzem nach Deutschland gekommen sind und die die deutsche Sprache noch nie gesprochen oder systematisch gelernt haben.

Diesen möglichen Gründen dafür, dass Kinder mit Beginn der Schullaufbahn die deutsche Sprache nur wenig oder fast gar nicht beherrschen, steht die Annahme gegenüber, dass Sprach- und „Lesekompetenz auf anspruchsvollem Niveau in modernen Gesellschaften eine Basisqualifikation darstellt, die für alle Lebensbereiche zunehmende Bedeutung hat“ (Baumert/Schümer 2001, 375). Mehrsprachigkeit stellt weltgeschichtlich und auch weltweit, spätestens im Zeitalter der Globalisierung, die Normalität dar. Von dem Gedanken der sprachlichen Anpassung der Migrant(inn)en an die Aufnahmegesellschaft, indem in der zweiten Generation die Herkunftssprache zwar noch gesprochen, jedoch nicht mehr an die nächste Generation weitergegeben wird, muss man sich in Deutschland nach vielen Jahrzehnten endgültig verabschieden.

Die PISA-Ergebnisse zeigen, dass in Teilnehmerstaaten, in denen die Leistungsunterschiede zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migra-

tionshintergrund geringer ausfallen als in Deutschland, fest etablierte Sprachförderungsprogramme existieren, in denen klare Ziele und Standards eine Grundlage für alle Lehrkräfte bilden (vgl. Petersen 2007, 199). Das schulische Lernen stützt sich demnach ganz entscheidend auf die Sprache bzw. die Sprachkompetenz in der Unterrichtssprache. Interaktion und Kommunikation unter den Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n, Instruktionen der Lehrer/innen, Texte und Schülerleistungen haben Sprache als Grundlage.

Für die Ausbildung einer Fremdsprache im eigenen Land, hier z. B. häufig Englisch oder Französisch, durchlaufen die Schüler/innen ein bestimmtes und gut durchdachtes Förderprogramm, in dem die zweite Sprache Stück für Stück erlernt wird. In den deutschen Regelklassen lernen jedoch Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund nebeneinander. Die sprachlichen Grundvoraussetzungen sind verschieden, die Leistungsanforderungen aber die Gleichen. Mit dem Titel „Schwimmer/innen und Nichtschwimmer/innen ins tiefe Wasser“ beginnt Stölting seine Ausführungen zu dieser Benachteiligung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund sehr treffend (vgl. Stölting 2006, 255).

In den deutschen Regelklassen sind sowohl Schüler/innen ohne, als auch mit Migrationshintergrund mit einem traditionell orientierten Deutschunterricht konfrontiert, der davon ausgeht, dass die Muttersprache Deutsch ist. Dieser Unterricht setzt bei allen Kindern Kenntnisse und Fähigkeiten voraus, die den Kindern, die Deutsch als Zweitsprache haben, zuallererst vermittelt werden müssten. Für mehrsprachig aufwachsende Kinder ist der Unterricht in keiner Weise konzipiert. Darüber hinaus wird der Unterricht von Lehrer(inne)n gestaltet, die sowohl für zweitsprachlichen als auch für fremdsprachlichen Unterricht nicht ausgebildet wurden² und die mit Richtlinien arbeiten, die von einer altersgemäßen Beherrschung der deutschen Sprache ausgehen (vgl. Röhner 2005, 8).

Beachtet man die Tatsache, dass jeder Spracherwerb, der sich nach der ersten Phase kindlicher Sprachaneignung vollzieht, immer auf

2 Mittlerweile enthält das Lehramtsstudium mit dem Abschluss Bachelor/Master ein für alle Lehramtsstudierenden verpflichtendes Modul „Deutsch als Fremdsprache“, unabhängig von den Fächern, die studiert werden.

sprachlicher Vorerfahrung beruht und durch sie bestimmt ist, wird deutlich, dass das zweisprachige Aufwachsen an sich den Sprachaneignungsprozess kaum beeinflusst. Wenn hierin der Grund für mangelnde Sprachkompetenz liegen würde, gäbe es nicht unterschiedliche Ergebnisse in den einzelnen Förderprogrammen. Es gibt jedoch Förderprogramme, die klare Erfolge zu verzeichnen haben. Wenn die Ursachen für wenig erfolgreiche Sprachaneignung und damit verbundenen geringeren Bildungserfolg, nicht mit der Zweitsprachigkeit an sich begründet werden können, sondern in den Bedingungen unter denen sie zustande kommt zu suchen sind, bedeutet dies u.a., dass die institutionelle Sprachförderung nicht ausreichend ist.

In der Diskussion um mögliche Sprachförderprogramme für Kinder mit Migrationshintergrund haben sich die Vertreter in zwei unterschiedliche Interessensgruppen geteilt. Den Erläuterungen dieser Interessen sei vorweg genommen, dass bis heute keine Einigkeit darüber besteht, welche Sprachfördermaßnahmen die erfolgreicher sind. Es geht hierbei vielmehr auch um eine Wertfrage, auf die in diesem Kapitel und im Kapitel 3.1 eingegangen wird.

Die erste Gruppe verteidigt eine alleinige und frühe Förderung der Zweitsprache Deutsch, bereits vor Beginn der schulischen Laufbahn, wobei die Erstsprache komplett unterdrückt werden soll. Die zweite Gruppe fordert ebenfalls eine frühe Förderung der Zweitsprache, daneben aber den Erhalt und die Förderung der Erstsprache. In der Bildungspolitik spielen jedoch u.a. die eingeschränkten finanziellen Haushaltsmittel eine bedeutende Rolle, weshalb Ausgaben für Fördermöglichkeiten so gering wie möglich zu halten sind. Eine zusätzliche schulische Pflege der Erstsprache bedeutet natürlich auch einen höheren Kostenaufwand. Die vorhandenen Gelder könnten andernfalls in weitere Fördermaßnahmen der Zweitsprache Deutsch investiert werden. Der finanzielle Aspekt scheint bei politischen Entscheidungen von größter Bedeutung zu sein, da das Angebot des „muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts“ in den einzelnen Bundesländern stark rückläufig ist (Neumann 2007, 242). Hinzu kommt das Argument seitens der Bildungspolitik, dass die Amtssprachen der ehemaligen Anwerbeländer auf dem nationalen und internationalen Arbeitsmarkt wenig wert sind und insofern zu vernachlässigen seien (vgl. Apeltauer 2006, 7).

Es sind jedoch die Grundfertigkeiten, welche die Kinder in ihrer Erstsprache erworben haben, die die Grundlage für weiteres sinnstiftendes Lernen bilden und darauf basiert die Annahme der zweiten Gruppe:

„Da die kognitive Entwicklung und der Erstspracherwerb [...] intensiv aufeinander bezogen sind [...], wäre es fatal, wenn dieser Motor der Entwicklung plötzlich abgestellt würde. Es würde dann zu einem folgenschweren Bruch in der sprachlichen und kognitiven Entwicklung kommen.“ (ebd., 9)

Evaluierungsergebnisse der „English-Only-Programme“ in den USA unterstreichen diese Meinung³. Betroffene berichteten von Verunsicherung, Misserfolg und Demotivation durch die gewaltsame Unterdrückung ihrer Muttersprache (vgl. ebd., 8). Durch die enge Verknüpfung von Sprach- und Identitätsentwicklung kann die Unterdrückung der Erstsprache bei zweisprachig aufwachsenden Kindern zudem eine „krisenhafte Störung in der Identitätsentwicklung“ zur Folge haben (Röhner 2005, 9).

Zum besseren Verständnis der immensen Bedeutung der Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund, wird kurz auf die Sprach- und Kognitionsentwicklung eingegangen. Die sprachliche Entwicklung beginnt schon im Mutterleib und bereits bis zum Ende des ersten Lebensjahres hat jedes Kind eine so genannte Dekodierungsstrategie aufgebaut. Die Dekodierungsstrategie ist auf die Erstsprache abgestimmt und auch im Laufe der Zeit und selbst beim Erlernen einer zweiten oder dritten Sprache nicht mehr veränderbar (vgl. Apeltauer 2006, 11ff). Die Hirnforschung spricht sogar von neuronalen Verarbeitungsroutinen, die beim Erlernen der Erstsprache ausgebildet werden und als Grundlage für alle weiteren Lernprozesse dienen, somit auch dem Erwerb der Zweitsprache (vgl. Singer 2001, 6f). Wie Untersuchungen gezeigt haben, wird beim Erlernen und Gebrauch einer Zweitsprache immer die Erstsprache aktiviert. Das heißt, dass die Beherrschung der Erstsprache eine wichtige Lernvoraussetzung für den Zweitspracherwerb ist. Um die Erstsprache als Grundlage für weitere Sprachen nutzen zu können und auch um auf die Dekodierungsstrate-

3 Seit ca. 30 Jahren gibt es in den USA so genannte „English-Only-Programme“. Kinder von Zuwanderern werden an drei Tagen in der Woche von monolingualen Lehrkräften unterrichtet. Die Erstsprachen werden komplett ausgeklammert.

gie immer wieder zurückgreifen zu können, darf die Ausbildung, Entwicklung und Förderung der Erstsprache nicht abreißen.

In Deutschland werden nach dem Bildungsbericht 2008 in den letzten Jahren zwar in wachsendem Umfang sprachdiagnostische Verfahren eingesetzt, um der Bedeutung der Sprachenentwicklung von Kindern mit Migrationshintergrund besser gerecht werden zu können. Jedoch werden lediglich in der Hälfte der Länder Sprachfördermaßnahmen durchgeführt und auch der zeitliche Förderumfang pro Kind geht über 10 bis 15 Wochenstunden und über zwölf Monate in keinem Bundesland hinaus (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 57). Im Hinblick auf den Zusammenhang von Sprachförderung und Bildungserfolg von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund stehen dem jedoch eindeutige Schlüsse gegenüber, die vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse gezogen werden können;

- Sprachfördermaßnahmen müssen von Anfang an langfristig angelegt sein;
- Kombinationen von sprachlicher und fachlicher Förderung sind effektiv;
- Förderung der Zweitsprache muss planvoll und strukturiert verlaufen;
- Konzepte der systematischen Einbeziehung der Familiensprache erzielen bessere Ergebnisse als einsprachige Programme

(vgl. Siebert-Ott 2006, 150).

Hinsichtlich dieser Ergebnisse können und dürfen die Argumente der eingeschränkten finanziellen Mittel und der geringen Arbeitsmarkttauglichkeit vieler Erstsprachen nicht gelten. Des Weiteren ist deutlich geworden, dass nicht ein mehrsprachiges Aufwachsen per se für schlechte schulische Leistungen verantwortlich ist und dass eine andere Herkunftssprache als die Unterrichtssprache an sich noch keine dauerhaften Misserfolge im schulischen Bereich hervorruft. Selbstverständlich ist es problematisch, dass viele Kinder mit Migrationshintergrund in ihren Familien wenig oder gar nicht Deutsch sprechen, aber kann man von jemandem verlangen die Familiensprache aufzugeben? Die empirisch belegten und erfolgreichen Fördermöglichkeiten von zweisprachig aufwachsenden Kindern liegen vor; darauf wird in Kapitel 3.1 eingegangen. Sollte das Schulsystem auf Grund

dieser Erkenntnisse nicht in der Lage sein, für alle Kinder die gleichen Voraussetzungen zu schaffen?

2.3.2 *Familiäre Zusammenhänge*

Den Erziehungsauftrag haben Schule und Elterhaus gemeinsam⁴ zu leisten. In der Diskussion um das schlechte Abschneiden der Schüler/innen mit Migrationshintergrund in internationalen Schulleistungsstudien wurde das kulturelle Kapital der Familien als eine mögliche Ursache herausgestellt (vgl. Baumert/Schümer 2001, 332f). Es stellt sich insofern die Frage, ob die Lernkultur, als Teil der Herkunftskultur von Kindern mit Migrationshintergrund, den Anforderungen der deutschen Schule nicht genügt bzw. in diesem System als „defizitär“ betrachtet werden kann (vgl. Diefenbach 2008, 89f).

Diefenbach führt einige kulturell-familiäre Gründe auf, die in bestehender Literatur häufig als Ursache für schlechtere Schulleistungen von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund herangezogen wurden:

- autoritäre Erziehungsstile der Eltern, die Mitbestimmung und Selbstständigkeit der Kinder verhindern;
- Lernen und Leistung als Werte werden nicht oder nur wenig anerkannt;
- regelmäßiger Schulbesuch wird nicht als notwendig angesehen;
- Unwissen über das deutsche Schulsystem

(vgl. ebd., 91).

Obwohl diese Annahmen über mögliche Ursachen von Schulversagen Jahre vor der ersten PISA-Studie geäußert wurden, haben sie noch immer eine starke Bedeutung. Zudem entsprechen sie einem kontraproduktiven Alltagsverständnis von Kultur, das auch in Bildungseinrichtungen häufig die Grundlage für den Umgang mit „kultureller Heterogenität“ bildet.

4 Schulgesetz § 2 (siehe Literaturverzeichnis)

Demnach ist Kultur:

- einheitlich;
- statisch;
- determinierend

(vgl. Leiprecht 2004, 14).

Personen, die einer bestimmten Kultur zugeordnet werden, „werden als durch diese Kultur festgelegt betrachtet und Lebensäußerungen auf die Wirkung der Kultur reduziert“ (ebd.). Die oben beschriebenen Ursachen werden auf alle zugeordneten Personen übertragen und damit vorausgesetzt, dass für diese Gruppe keine anderen Handlungs- und Einstellungsweisen möglich sind. Nimmt man jedoch Abstand von dieser Alltagsbedeutung von Kultur und betrachtet die wissenschaftliche Sichtweise, so ist eine verallgemeinerbare und unveränderbare Zuschreibung aufgrund kultureller Hintergründe in dieser Form nicht mehr möglich. Im Mittelpunkt des wissenschaftlichen und angemessenen Kulturverständnisses stehen die Begriffe „Unabgeschlossenheit“ und „Prozesshaftigkeit“, was Kultur veränderbar und anpassungsfähig macht.

Demnach sind Personen durch ihren jeweiligen kulturellen Kontext keineswegs in ihrem Handeln und Denken eingeschränkt oder festgelegt, sondern stehen lediglich in einem bestimmten Verhältnis zu diesem Kontext:

„Es wäre völlig verfehlt, die einzelnen Menschen mit dem inhaltlichen Bild und/oder dem Modell, das man u.U. über eine andere Kultur und/oder die Wirkung von Kultur im Kopf hat festlegen zu wollen.“ (ebd., 18)

Wenn dies die Grundlage für ein Alltagskulturverständnis bilden würde, wären weitere Erklärungen zu familiär-kulturellen Hintergründen im Zusammenhang mit Bildungs(miss)erfolgen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weitgehend hinfällig. Da dies nicht der Fall ist, wird auch dieser Aspekt weiter betrachtet.

Die kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Familien als defizitär zu betrachten hat den Vorteil, dass nicht das Schulsystem in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt werden muss. In den 1980er und 1990er Jahren hat es verschiedene Studien gegeben, die sich mit

dem Einfluss von kulturellem Kapital der Migrantenfamilien auf den Schulerfolg bzw. Misserfolg beschäftigt haben. Deren Validität ist im Nachhinein angezweifelt und auch widerlegt worden. Eine dieser Studien, die hinsichtlich ihrer Argumentation und Interpretation stellvertretend für viele andere betrachtet werden kann, ist die 1990 in der „Zeitschrift für Pädagogik“ veröffentlichte von Leenen, Grosch und Kreidt. Die Studie versucht anhand von wenigen Interviews mit bildungserfolgreichen türkischen Jugendlichen aufzuzeigen, dass diese nur durch einen Kultur- und Generationenkonflikt in der Lage waren, sich von den Vorstellungen und Einflüssen ihrer Eltern zu lösen, um eine erfolgreiche Schullaufbahn und ein Hochschulstudium absolvieren zu können (vgl. Diefenbach 2008, 90ff). Der Blickwinkel dieser Studie ist insofern sehr eingeschränkt, da – wie in den meisten anderen Studien zu diesem Thema – lediglich die bereits vorweggenommene Grundannahme der Autoren belegt werden sollte. Inwieweit es die Eltern ebenfalls als Kulturkonflikt betrachtet haben bzw. ob es auch bildungserfolgreiche Jugendliche gibt, die keinen familiären Konflikt auszutragen hatten, bleibt weitgehend unbeachtet (vgl. ebd., 93):

„[D]ie Studie von Leenen, Grosch, Kreidt [ist] insofern typisch für Studien zur Erklärung der Nachteile von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien durch defizitäre Herkunft- oder Lernkultur als sie anhand der gesammelten Daten die Existenz dessen belegt, was behauptet wird, ohne die Widerlegung der Behauptung zu ermöglichen“. (ebd.)

Durch die Aussage dieser und ähnlicher Studien können weit verbreitete Meinungen entstehen und sich verfestigen. Insofern sollte die Gültigkeit hinterfragt werden, um der Entstehung von Vorurteilen vorzubeugen. Die Ergebnisse dieser Studien auf alle anderen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu übertragen, ist auch insofern problematisch, als dass aus den verschiedenen Ländern die unterschiedlichsten kulturellen Hintergründe mitgebracht wurden. Leenen, Grosch und Kreidt haben z. B. Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund befragt, jedoch wurden die Ergebnisse später generalisiert. Es sind aber neben den Kindern mit türkischem Migrationshintergrund diejenigen mit italienischer Migrationsgeschichte, die im deutschen Bildungssystem am schlechtesten abschneiden (vgl. ebd.). Wenn die Ursachen für schlechte Schulleistungen jedoch in den

Unterschieden zwischen der Herkunfts- und der Aufnahmekultur begründet sein sollen, wäre es schlüssig, dass die Kinder mit italienischem Migrationshintergrund deutlich besser abschneiden als die mit türkischem. Die Schwierigkeiten, die für ein Kind damit einhergehen, dass es durch die Sozialisation in der Familie in eine bestimmte Kultur enkulturiert wurde, die Umgebung aber eine andere Kultur repräsentiert, sollten dennoch nicht missachtet werden.

Des Weiteren ist es Tatsache, dass Eltern, die selber ungenügend Deutsch sprechen, nur eingeschränkte Möglichkeiten haben ihre Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen. An dieser Unterstützung mangelt es allerdings auch in vielen Familien ohne Migrationshintergrund, insofern ist sie nicht alleinige Ursache für geringere schulische Leistungen dieser Schülergruppe. Familienverhältnisse und -strukturen haben sich in den letzten Jahrzehnten stark gewandelt, womit häufig mangelnde Unterstützungsmöglichkeiten von Eltern für die schulischen Aufgaben ihrer Kinder einhergehen. In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, ob es nicht Aufgabe des Schulsystems sein müsste, diese mangelnden Unterstützungsmöglichkeiten in vielen Familien durch Ganztagschulen und Hausaufgabenhilfen zu kompensieren.

In den kulturellen Hintergründen allgemeine Ursachen für niedrigeren Schulerfolg der Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu suchen, ist insofern nicht richtig, als dass empirische Forschungen, die eine höhere Validität als die oben genannte aufweisen, zentrale Thesen der Erklärungen durch kulturelle Defizite widerlegt haben (vgl. ebd., 89ff). Durch diese Forschungen wurde sogar gezeigt, dass die Bildungsaspirationen bei Schüler(inne)n mit türkischem Migrationshintergrund im Vergleich zu denjenigen ohne Migrationshintergrund in Deutschland besonders hoch sind. Auch die folgende Abbildung bestätigt, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund – nicht nur in Deutschland – der Schule gegenüber besonders positiv eingestellt sind und eine hohe Motivation bezüglich ihrer Bildungserfolge aufweisen:

„Diese Befunde verweisen auf eine sehr wertvolle Ressource der Migranten.“ (Bildungsbericht 2006, 176)

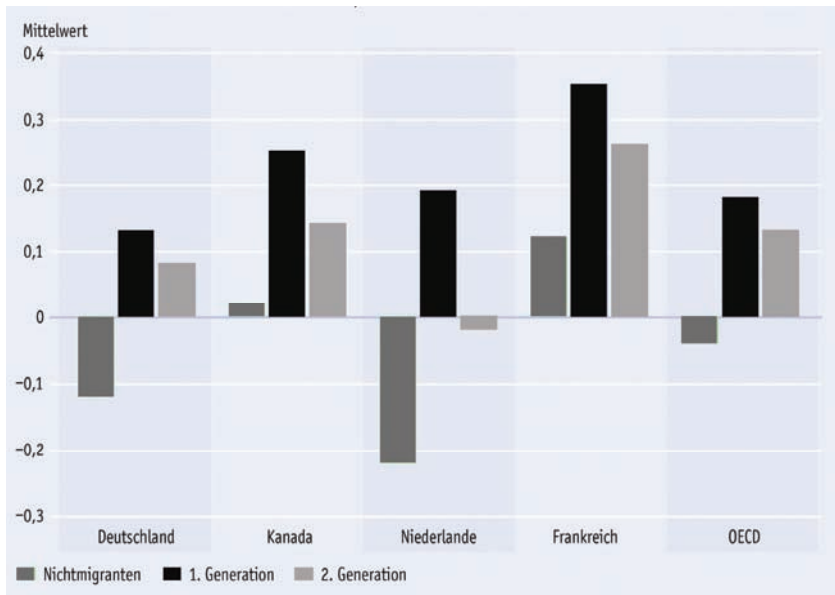


Abb. 6: *Einstellung zur Schule von Nichtmigranten, Migranten der 1. und der 2. Generation in ausgewählten Staaten (Mittelwert eines Index der Einstellung zur Schule)*

(Quelle: *Bildungsbericht 2006, 176*)

Auch im Bildungsbericht 2008 wird darauf aufmerksam gemacht, dass sich der Leistungsrückstand der zweiten Generation von Schüler/innen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren noch vergrößert hat (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 85). Hat das deutsche Bildungssystem mit seinen Strukturen, Möglichkeiten und Grenzen sogar eine demotivierende Wirkung?

Überdenkenswert wäre in jedem Fall, wie „kulturelle Defizite“ als Ursache der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu einem Erklärungsmuster wurden, und ob die Ursachen nicht eher in gesellschaftlich-geschichtlichen Bedingungen zu finden sind, statt in kulturell bedingten Einstellungen der Familien.

2.3.3 *Institutionelle Diskriminierung*

Der Begriff der „institutionellen Diskriminierung“ soll eine Benachteiligung oder Ausgrenzung bestimmter Bevölkerungsgruppen in den Basisinstitutionen gesellschaftlichen Lebens beschreiben. In diesem Zusammenhang ist „institutionelle Diskriminierung“ zu verstehen als Ungleichbehandlung in öffentlichen Bildungseinrichtungen gegenüber Menschengruppen bestimmter kultureller, religiöser oder ethnischer Zugehörigkeit (vgl. Gomolla 2006 a, 87).

Laut Gomolla kommt der PISA-Studie der Verdienst einer verlagerten Aufmerksamkeit zu. Die Ursachen für geringere Bildungserfolge von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund werden seit der Diskussion um die Ergebnisse weniger in den „Defiziten der betroffenen Schüler/innen, ihrer familiären Umwelt und Kultur“ (ebd.) gesucht. Die institutionellen Bedingungen, unter denen eine Benachteiligung zustande kommt, werden erstmals öffentlich ins Blickfeld gerückt. Dieser Sichtwechsel ist eine wichtige Voraussetzung, um gegen die Chancenungleichheit in Deutschland vorzugehen (vgl. ebd.).

Die Schwierigkeit besteht darin, dass Prozesse der institutionellen Diskriminierung im Bildungssystem nicht direkt zu beobachten sind. Empirische Untersuchungen hierzu müssten aufzeigen, dass es keinen Zusammenhang zwischen der Bildungsbeteiligung einer Bevölkerungsgruppe und den Fähigkeiten eben dieser gibt, sondern dass Unterschiede in der Bildungsbeteiligung von abgrenzbaren Bevölkerungsgruppen auf Strukturen, Programme und Routinen der Organisationen zurückzuführen sind. Gemessene Unterschiede in den relativen Leistungen können die Aufmerksamkeit auf Diskrepanzen lenken. Wenn diese Diskrepanz eine Signifikanz aufweist, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die Gruppe mit der niedrigeren Leistung nicht die gleichen Bildungschancen erhält. Allerdings sind hierfür auch umfangreiche Untersuchungen der Rahmenbedingungen notwendig, die deutlich machen wie die Unterschiede zustande kommen.

Um in eine solche Studie sämtliche Faktoren mit mehr oder weniger großem Einfluss mit einzubeziehen, ist eine umfangreiche analytische Vorgehensweise erforderlich. Gomolla fokussiert ihre Betrachtungsweise in empirischen Studien auf den Prozess der Belohnungsverteilung in Organisationen. Damit wird sichtbar, dass in einem Kontext, in dem ausschließlich Leistungskriterien eine Entscheidungsgrundlage

darstellen sollten, systematisch bestimmte Gruppen weniger bekommen, als das, was ihnen normativ zusteht. Zudem wird beschrieben, wie solche Prozesse mit einer bestimmten Bedeutung ausgestattet und somit legitimiert werden. Der Schwerpunkt wird auf den Einfluss institutioneller und organisatorischer Faktoren gelegt.

In einer 2002 durchgeführten Studie (vgl. Gomolla/Radtke 2002) wurden Selektionsentscheidungen an zentralen Übergangsschwellen im Grundschulbereich untersucht. Betrachtet wurden hierbei:

- die Einschulung;
- die Überweisung auf Sonderschulen/Förderschulen für Lernbehinderte;
- der Übertritt in die Sekundarstufe I.

(vgl. Gomolla 2006 b, 101).

Diese drei Entscheidungsstellen können den weiteren (schulischen) Lebensweg von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund erheblich beeinflussen.

Die Einschulung eines Kindes mit Migrationshintergrund ist häufig schon der Beginn einer negativen und beeinträchtigten Bildungskarriere. In Schulen ohne separate Förderklassen gibt es häufig Zurückstellungen in den Schulkindergarten oder in den Kindergarten. Mangelnde Deutschkenntnisse von Kindern mit Migrationshintergrund sind zudem in der Regel Grund für eine umfangreichere und gründlichere schulärztliche Eingangsdiaagnose als sie normalerweise üblich ist. Gomolla zitiert hierzu eine interviewte Schulleiterin: „Mangelnde Sprachkenntnisse gehen oft Hand in Hand mit anderen Schwierigkeiten, die das Kind noch hat“ (ebd., 101). Diese Prognose hat einzig und allein ein Defizitdenken zur Grundlage, das die Ursachen für geringeren Bildungserfolg den Kindern mit Migrationshintergrund selbst zuschreibt. Eine mögliche Schuldzuweisung an strukturelle Bedingungen des Schulsystems wird außer Acht gelassen.

Kinder mit Migrationshintergrund werden häufig verspätet eingeschult (vgl. Bildungsbericht 2006, 151; PISA-Konsortium Deutschland 2008, 371)).

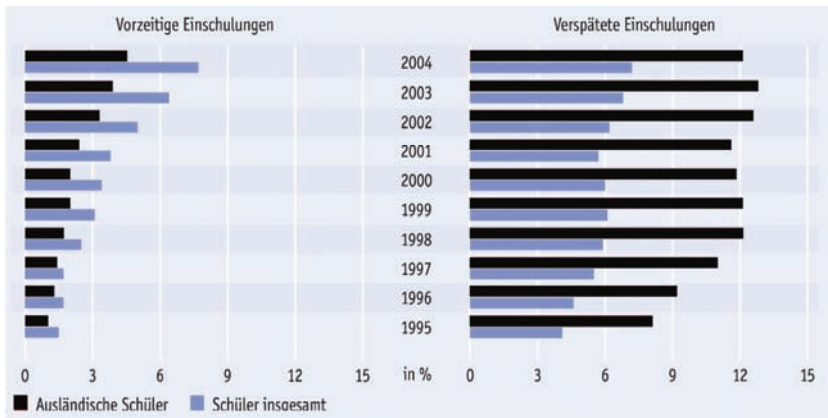


Abb. 7: Anteil vorzeitiger und verspäteter Einschulung aller Schüler/innen in Nordrhein-Westfalen 1995-2004 nach Staatszugehörigkeit (in %)

(Quelle: Bildungsbericht 2006, 151)

Das Resultat daraus ist ein längerer Verbleib im Kindergarten oder eine Überweisung an den Schulkindergarten. Diese Tatsache wirft die Frage auf, aus welchen Gründen die Schullaufbahn bereits zu diesem Zeitpunkt verzögert wird. Seitens der Lehrer/innen und der Schulärzte wird mit mangelnden praktischen Fähigkeiten, ungenügend entwickelten Arbeitshaltungen oder fehlender Anpasstheit im Sozialverhalten argumentiert (vgl. Gomolla 2006 a, 92). Um diese These zu begründen, werden sie mit den Merkmalen der familiären Umwelt und der Herkunftskultur der Kinder in Beziehung gesetzt. Diese nicht belegten Annahmen bilden die Grundlage für Entscheidungen, die das weitere Leben von Kindern mit Migrationshintergrund ganz erheblich beeinflussen.

Neben einer häufig verspäteten Einschulung von Kindern mit Migrationshintergrund, fällt die bereits in Kapitel 2.1 erwähnte Überrepräsentierung dieser Schülergruppe an Sonder-/Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen auf. In Interviews und Sonderschulgutachten werden häufig schwerwiegende Lernstörungen als Begründung herangezogen, um den Sprachstand der Kinder nicht als Grund für eine Sonder-/Förderschulüberweisung zu benutzen. Der Mangel an

Deutschkenntnissen wird dennoch nebensächlich erwähnt. Eine Zurückstellung oder Sonderschulüberweisung offiziell mit diesem Mangel zu rechtfertigen, würde jedoch bedeuten, dass mehr Fördermöglichkeiten bereitgestellt werden müssen. Beim Vorliegen einer Lernbehinderung ist die Sonderschule/Förderschule der einzig mögliche Weg und die Darstellungsweise stellt die Struktur des Bildungssystems ein weiteres Mal nicht in Frage. Diskriminierende Entscheidungen werden legitimiert und eine angemessene, integrative, jedoch auch zeitaufwändige Förderung umgangen.

Kinder mit Migrationshintergrund bekommen am Ende der Grundschulzeit häufig eine Haupt- oder Realschulempfehlung. Auffällig ist, dass das auch dann der Fall ist, wenn sie Noten aufweisen, mit denen ein Kind ohne Migrationshintergrund eine Gymnasialempfehlung erhält (vgl. Gomolla 2006 b, 102). Als Begründung wird angegeben, dass ohne perfekte Deutschkenntnisse kein Erfolg auf dem Gymnasium möglich ist. Eine Sprachförderung ist an den höheren Sekundarstufen nicht vorhanden und damit bleibt dieser bildungserfolgreiche Weg oft versperrt. Die Begründung der mangelnden Unterstützungsmöglichkeit seitens der Eltern runden die Argumente für diskriminierende Übergangentscheidungen zur Sekundarstufe ab. Mit ca. zehn Jahren wird den Kindern damit eine Tür verschlossen, die ihnen möglicherweise größere berufliche Chancen eröffnen würde.

Neben diesen, vom Handeln pädagogischer Fachkräfte geprägten, Diskriminierungsformen dürfen die Strukturen, die dies ermöglichen nicht missachtet werden. Sowohl die Mehrgliedrigkeit, als auch die frühe Aufteilung der Schüler/innen auf die unterschiedlichen Schulformen bringen eine Benachteiligung bestimmter Bevölkerungsgruppen mit sich. Der mit dem frühen Übergang auf die weiterführenden Schulformen zusammenhängende Selektionsprozess, hat für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund besonders negative Auswirkungen (PISA-Konsortium Deutschland 2008, 348).

Bei näherer Betrachtung lässt sich im deutschen Bildungssystem insgesamt ein feines Netzwerk von direkter und indirekter institutioneller Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund erkennen.

3 Migration als Herausforderung und Chance

Die in Folge der deutschen Migrationsgeschichte entstandene sprachliche, kulturelle und ethnische Vielfalt und Heterogenität ist zu keiner Zeit als Herausforderung für eine qualitativ neue Bildungspolitik gesehen worden. Obwohl die unterschiedlichsten Schulleistungsstudien aufzeigen, dass strukturelle Schwächen des Schulsystems reformbedürftig sind und Bildungssysteme und Förderungsprogramme in anderen Staaten zu einer größeren Chancengleichheit beim Bildungserfolg führen, passen sich die bildungspolitischen Rahmenbedingungen an die Entwicklung unserer Gesellschaft nur sehr schleppend und zögerlich an. Eine kulturell, ethnisch oder sprachlich heterogene Gesellschaft, in der Akzeptanz und Respekt vor Andersartigkeit der Grundsatz ist, kann bei zunehmender Globalisierung nur von Vorteil sein.

3.1 Mehrsprachigkeit als Chance

In Deutschland durchläuft kein Kind die Schulzeit einsprachig, im Gegenteil, der englische Unterricht ist ein Pflichtteil in jeder Schulstufe und -form der allgemein bildenden Schulen, mittlerweile bereits in der Grundschule. Eine Sprache, wie z. B. Latein, die alltagsuntauglicher nicht sein kann (es sei denn man strebt eine medizinische Karriere an) ist in Deutschland ein beliebtes Unterrichtsfach in der Mittel- und Oberstufe. Es wird als besondere Leistung angesehen, diese und andere „statushohen Sprachen“ zu beherrschen und den Menschen, die gleich mehrere davon fließend sprechen gilt allgemeine Bewunderung.

Sprachen aus den ehemaligen Anwerbestaaten, wie Polnisch, Russisch und Türkisch werden aufgrund ihrer mangelnden Arbeitsmarkttauglichkeit in Deutschland wenig wertgeschätzt.

„Mehrsprachigkeit ist zwar ein Merkmal der deutschen Gesellschaft. Aber dass sie eine individuelle und zugleich allgemeine Ressource darstellt, wird öffentlich kaum so gesehen.“ (Gogolin/Krüger-Potzratz/Neumann 2005, 1)

Monolingualität stellt in unserer Gesellschaft den Normalfall dar und es hat den Anschein, dass das Leben in mehr als einer Sprache die monolinguale Realität für viele Menschen gefährdet. Die Ausnahmen bilden hier nur diejenigen, die einer privilegierten sozialen Schicht angehören. Die Wichtigkeit einer gemeinsamen Verkehrssprache, in der sich im öffentlichen Leben verständigt werden kann, ist unumstritten. Die Unterdrückung einer anderen Herkunftssprache ist hierfür jedoch nicht notwendig.

Die Zahl der Kinder und Jugendlichen, die in unserem Land mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen, steigt kontinuierlich. Zuwandererkinder der kommenden Generation werden auch bei verstärkter Sprachförderung in Deutsch weiterhin mit mehreren Sprachen aufwachsen. Die Mehrsprachigkeit in Deutschland wird insofern ein dauerhaftes Phänomen bleiben (vgl. Gogolin 2005, 14f). In der heutigen Zeit der erweiterten Mobilitäts- und Kommunikationsmöglichkeiten, wie z. B. dem kostenlosen Telefonieren über das Internet oder der Ausweitung von Billig-Flug-Angeboten, wird der Kontakt ins Herkunftsland immer einfacher und das familiäre Sprachgut immer wichtiger. Auch wenn die meisten Kinder in Deutschland geboren sind, gibt es doch intensive familiäre oder freundschaftliche Kontakte in die Herkunftsländer der Eltern und Großeltern und die Herkunftssprache bietet die einzige Basis diese Kontakte aufrechtzuerhalten. Zudem tragen die sozialräumlichen Konzentrationen von Menschen eines bestimmten kulturellen und damit verbundenen sprachlichen Hintergrundes sowie anhaltende Neueinwanderung zu einem Erhalt von Mehrsprachigkeit in diesem Land bei (vgl. ebd.).

„Die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch künftig mit Zweisprachigkeit als Bildungsvoraussetzung in den institutionellen Bildungsprozess eintreten werden, ist sehr hoch.“ (ebd., 14)

Vor dem Hintergrund, dass es zwar in Deutschland in Folge der Migrationsbewegungen immer mehr Schüler/innen mit Migrationshintergrund gibt, aber immer weniger im Ausland geborene Kinder, wurde in der Bildungspolitik davon ausgegangen, dass sich das „Sprachproblem“ irgendwann „auswachsen“ werde (vgl. ebd.). Aktuelle Tendenzen zeigen, dass genau das Gegenteil der Fall ist (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2008, 356). Die nach einem Migrationsprozess

lange geltende Assimilation an die umgebende Majoritätssprache nach etwa zwei Generationen ist als allgemein gültiges Muster in den Hintergrund gerückt. Spätestens im Zuge der Globalisierung und infolge von vielfältigen demographischen, kulturellen und technischen Veränderungen ist – weltweit und langfristig – damit zu rechnen, dass Kinder zweisprachig aufwachsen. Es gilt also Möglichkeiten aufzuzeigen, die dieser Situation gerecht werden.

Die interkulturelle Bildungsforschung weist schon seit vielen Jahren auf den engen Zusammenhang zwischen sprachlichem Können und potentielltem Bildungserfolg hin und dennoch ist das Problem der sprachlichen Bildung und Förderung in heterogenen Klassen ungeklärt. Untersuchungen darüber, in welchem Ausmaß welche Sprachen unter Schüler(inne)n in Deutschland regional vertreten sind, gibt es bislang kaum. Jedoch sind eben solche Untersuchungen notwendig, um einen Grundstein für eine angemessene Sprachförderung in der Erst- und Zweitsprache zu legen. In den einzelnen Stadtbezirken könnte dann für Kinder mit unterschiedlichen Herkunftssprachen neben dem Deutschunterricht ein muttersprachlicher Förderunterricht angeboten werden. Andere EU-Länder, deren Migrationsprozesse mit unseren vergleichbar sind, führen solche Erhebungen schon seit längerem durch und können auf dieser Grundlage die weitere Sprachplanung und Förderung im Bildungsbereich zielgerichteter ausrichten. In diesem Zusammenhang werden zudem eindeutig bessere Ergebnisse erzielt (ebd.).

Vor dem Hintergrund, dass die Ursachen für einen wenig erfolgreichen Sprachaneignungsprozess nicht in der Zweisprachigkeit an sich, sondern vielmehr in den gesellschaftlichen, institutionellen und teilweise auch familiären Rahmenbedingungen zu finden sind, gilt es aufzuzeigen, welche Bedingungen die besten Grundvoraussetzungen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund bieten.

Gogolin beschreibt das Aufwachsen in zwei Sprachen sogar als besonders günstige Voraussetzung für die weitere sprachliche und geistige Entwicklung eines Kindes, allerdings nur unter bestimmten Rahmenbedingungen:

„Es bedarf, um diese günstigen Voraussetzungen weiterzuentwickeln, ihrer ausdrücklichen Berücksichtigung und Förderung

in den Prozessen gesteuerten sprachlichen Lernens.“ (Gogolin 2005, 20f)

Wenn dies nicht geschieht, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass die gesamte Sprachentwicklung eher behindert statt gefördert wird, wie es in unseren Bildungsinstitutionen oft der Fall ist. Die Förderung in der Erstsprache hat nur dann Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb, wenn kein isolierter, sondern ein koordinierter Unterricht in beiden Sprachen stattfindet. Am erfolgreichsten haben sich Modelle erwiesen, in denen von der Förderung in der Erstsprache langsam in die Zweitsprache übergegangen wird. Sie bringen nicht nur deutliche Erfolge in der Zweitsprache hervor, sondern haben auch noch einen positiven Einfluss auf anderen Fachunterricht, z. B. Mathematik (vgl. ebd., 22).

Ein weiterer einflussreicher Faktor für eine erfolgreiche Sprachentwicklung ist die zeitliche Dauer des Förderprogramms. Studien haben ergeben, dass erst nach längerer und kontinuierlicher Förderung – in der Fachliteratur wird von mindestens sechs Jahren gesprochen – nachhaltige Erfolge messbar sind. Große Fortschritte nach kurzer Zeit deuten häufig darauf hin, dass eine lange Dauer der Förderung nicht erforderlich scheint, jedoch wird dabei missachtet, dass diese Fortschritte bereits nach einigen Jahren stagnieren (vgl. ebd.).

Durch Studien in den USA und in Kanada belegt, erzielen konsequent durchgeführte bilinguale Förderprogramme die besten Ergebnisse im Hinblick auf die Leistungsfähigkeit und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Schüler/innen, die diese Förderprogramme durchlaufen, haben stetig gegenüber den einsprachigen Kindern aufgeholt und zwar nicht nur in den sprachlichen Leistungen, sondern auch im Fach Mathematik.

Die Aufgabe, Sprache zu fördern, liegt nicht allein im Unterrichtsfach Deutsch, sondern betrifft auch alle anderen Unterrichtsfächer. In jedem Fach muss das sprachliche Wissen vermittelt werden, das nötig ist, um die Aufgaben zu bearbeiten und zu verstehen. An dieser Stelle muss jeder Fachlehrer überprüfen, inwieweit sprachliches Können für den Unterricht vorausgesetzt wird, das nicht jede(r) Schüler(in) einer heterogenen Klasse mitbringt. Wenn Wissen für das Lernen im Fachunterricht erweitert wird, sollte darauf geachtet werden, dass es in seinem gesamten Zusammenhang zugänglich ist und nicht nur für das gerade behandelte Thema verstanden wurde.

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist eine Kompetenzerweiterung der Lehrer/innen erforderlich, die einen beachtlichen (finanziellen) Aufwand bedeutet und eine Umstellung in den Bildungseinrichtungen mit sich bringen würde. Die möglichst frühe vorschulische Sprachförderung, wie sie als Möglichkeit zur Verbesserung von Bildungschancen politisch diskutiert wird, ist in ihrer Wichtigkeit unumstritten:

„Aber es ist unsinnig anzunehmen, dass die vorschulische Förderung hinreichen könnte um einer erfolgreichen Bildungskarriere den Weg zu ebnen.“ (ebd., 23)

Die Ergebnisse von Studien aus anderen Staaten über erfolgreiche Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weisen in eine Richtung, die in dem deutschen Schulsystem nicht zu erkennen ist. Es scheint noch ein langer Weg zu sein bis erfolgreiche Modelle positiv umgesetzt werden.

Während Sprach- und Bildungsforscher weiter für flächendeckende Veränderungen plädieren, sollte sich parallel dazu jeder einzelne, der eine lehrende und erzieherische Funktion übernommen hat, mit seinen eigenen Möglichkeiten zur Umsetzung einer besseren Förderung beschäftigen. In diesem Zusammenhang wird im Folgenden das so genannte „Rucksack-Projekt“ vorgestellt. Ein möglicher Weg, pädagogische Bemühungen von Schule und Familie aufeinander auszurichten, mit dem Ziel die Sprachstrukturen der Erstsprache weiter auszubauen und damit als Grundlage für den Zweitspracherwerb nutzen zu können

Das Programm „Rucksack“ hat ebenfalls zur Grundlage, dass für den Erfolg der Zweitsprache, die Erstsprache eine große Bedeutung hat. Mütter, Lehrer/innen und/oder Erzieher/innen arbeiten als Partner in der Sprachförderung der Kinder zusammen. Die Mütter sind dabei in erster Linie für die Förderung der Erst- und Familiensprache zuständig und sind außerhalb des schulischen Unterrichts tätig. Sie arbeiten in einer Gruppe mit mehreren Frauen unter einer Anleiterin, der so genannten „Stadtteilmutter“. Die „Stadtteilmutter“ beherrscht sowohl die Erst- als auch die Zweitsprache gut und wird in einer Qualifizierungsmaßnahme in das Rucksackprogramm eingeführt und so auf ihre Aufgaben vorbereitet. Neben dem gemeinsamen Arbeiten in Gruppen unterstützen die Mütter ihre Kinder zu Hause, indem sie an den vorge-

sehenen Aufgaben mit ihnen weiterarbeiten. Themen und Ziele werden zwischen Schule und den Stadtteilmüttern abgestimmt, um gleichzeitig in beiden Sprachen an einem Thema zu arbeiten und den Kindern somit ein besseres Verständnis zu ermöglichen. Die Grundlage für Ziele und Themen bilden die Lehrpläne und Richtlinien. Mit den Müttern werden die Aufgaben in der Herkunftssprache bearbeitet, sie enthalten jedoch immer auch eine Teilaufgabe, die in Deutsch bearbeitet werden soll, um Deutschkenntnisse nicht nur bei den Kindern, sondern auch bei den Müttern zu erweitern.

Innerhalb der Schule wird neben dem Regelunterricht Deutsch als Zweitsprache unterrichtet, entweder in Form von innerer oder äußerer Differenzierung. Die Einführung neuer Begriffe ist für Kinder ohne Migrationshintergrund in den meisten Fällen nicht nötig. Da dies im gemeinsamen Unterricht jedoch auch ihre Lernzeit in Anspruch nimmt, ist eine Differenzierung unbedingt erforderlich. Wenn in einer Schule gemeinsam mit dem Programm gearbeitet wird, können die Schüler/innen für die Zweitsprachenförderung in Gruppen eingeteilt und getrennt voneinander unterrichtet werden. Ansonsten besteht für den Lehrer/die Lehrerin die Möglichkeit durch unterschiedliche Aufgabenstellungen innerhalb der Klasse zu differenzieren und an die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Kinder anzuknüpfen. Die zum Verständnis eines Themas wichtigen Wörter und Begriffe können so für die Schüler/innen mit Migrationshintergrund erläutert werden. Zur Einführung in eine Thematik und zur Bearbeitung von Aufgaben sollte eine sprachliche Reduzierung stattfinden, die allen Kindern den Zugang ermöglicht.

In der Zusammenarbeit in einem Lehrerkollegium oder mit mehreren Schulen lässt es sich einfacher gestalten, diese Form der Erstsprachenförderung für alle Kinder umzusetzen. Ziel sollte ein Spracherwerb in der Gemeinschaft sein. Da jedoch nicht jede Sprache in einer Klasse mehrfach vorkommt, dafür vielleicht aber an der gesamten Schule, ist eine große Zusammenarbeit, auch innerhalb verschiedener Altersstufen, sinnvoll. Auf diese Weise kann sprachliche Vielfalt und Heterogenität berücksichtigt und genutzt werden.

Die Arbeit mit diesem Programm hat gezeigt, dass es sowohl auf die Entwicklung der Kinder als auch auf die der Mütter sehr positive Auswirkungen hat. Die Mütter werden durch die neue Aufgabe in ihrem

Selbstwertgefühl, aber auch in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt. Durch die kleinen Anteile an Aufgaben, die in Deutsch bearbeitet werden sollen, haben nicht nur die Kinder, sondern auch die Mütter Erfolge in ihrer Zweitsprachentwicklung. Die bisherige Evaluation des Programms war sehr positiv. So gaben beispielsweise 77% der Mütter, die in Essen an dem Programm teilgenommen haben an, dass sie Interesse daran haben ihre eigenen Deutschkenntnisse weiter auszubauen. Dies wäre auch für die Sprachbildung der Kinder von großem Vorteil (vgl. Dogruer et al. 2005, 129). Von dem Defizitdenken, das den Kindern durch ihre Zweisprachigkeit die Schuld am geringen Bildungserfolg gibt, wird weiter Abstand genommen. Die vertraute Erstsprache und die Unterstützung der Mütter bilden die Grundlage für weiteres schulisches Lernen und damit wird sichergestellt, dass die Kinder den Zugang zu einem behandelten Thema finden können.

Dieses Programm bietet eine Möglichkeit für jede/n Lehrer/in auf die jeweilige Situation in einer sprachlich heterogenen Klasse besser einzugehen. Die Rahmenbedingungen, die das Bildungssystem bietet, sind kein Hinderungsgrund eigenständig gegen Chancenungleichheit tätig zu werden.

3.2 Die „Flexible Schuleingangsphase“

Seit in den 1990er Jahren bildungspolitisch die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft thematisiert und problematisiert wurde, entstand eine bundesweite Diskussion zur Neugestaltung des Schulanfangs. Ausschlaggebend hierfür war u.a. der durchschnittliche Anstieg des Einschulungsalters. Je nach Bundesland schwankte der Anteil an Kindern, die verspätet eingeschult wurden zwischen 8% und 12% (vgl. Prengel et al. 2007).

Die Ergebnisse aus den Schulleistungsstudien PISA und IGLU waren der Anlass, die Umsetzung einer neuen Schuleingangsphase weiter flächendeckend zu gestalten (vgl. Christiani 2004, 6). Die Grundschule sollte damit keineswegs revolutioniert werden, denn die wesentlichen Stichworte der flexiblen Eingangsstufe, wie „individuelle Förderung“ und „Diagnostik“, wurden schon Jahrzehnte vorher in der Pädagogik diskutiert. Das Grundgerüst der Grundschule sollte im Hinblick auf die in PISA und IGLU aufgedeckten Schwachstellen weiterent-

wickelt werden. Um eine auf Dauer erfolgreiche Umsetzung zu gewährleisten, müssen folgende grundlegende Aspekte beachtet werden:

- Individualisierung der Leistungsanforderungen und Lernwege;
- Einsetzen von erprobten fachdidaktischen und –methodischen Konzepten zur Diagnostik;
- Klare und sinnvolle Organisations- und Differenzierungsentscheidungen.

Die flexible Schuleingangsphase wurde nicht umgesetzt, um ausschließlich leistungsstarke bzw. leistungsschwache Kinder zu fördern und zu unterstützen und ist insofern nicht speziell für Kinder mit Migrationshintergrund entstanden. Ziel war es, der Individualität, Heterogenität und Vielfalt unter den Kindern größeren Raum geben zu können und damit ist die Betrachtung auch für diese Arbeit von Interesse.

In der flexiblen Schuleingangsphase tritt an die Stelle der Klassen 1 und 2 eine ein- bis dreijährige gemeinsame Förderung aller schulpflichtigen Kinder. Auf verspätete Einschulung, Zurückstellung in den Schulkindergarten oder Überweisung an Sonderschulen/Förderschulen wird weitgehend verzichtet. Gerade der Aspekt des Verzichts auf Förderschulüberweisung spielt für Kinder mit Migrationshintergrund, wie in Kapitel 2.1 aufgeführt, eine bedeutende Rolle. Schwächere Schüler/innen haben Zeit sich während der flexiblen Eingangsphase, den Unterrichtsstoff in drei Schuljahren anzueignen, während stärkere Schüler/innen bereits nach einem Jahr in die dritte Klasse versetzt werden können. Mit dem Beginn der dritten Klasse sind die Kinder zwar nicht mehr in einem Altersjahrgang zusammen, aber sie haben homogenere Lernvoraussetzungen. Auf diese individuellere Förderung in jahrgangsübergreifenden gemeinsamen Klassen und Kleingruppen kann anschließend in den weitergehenden Schuljahren aufgebaut werden:

„Aufgabe der [in Brandenburg so genannten] FLEX-Klassen ist es, einen gelingenden Schulstart zu sichern und die Fundamente für das Weiterlernen der Kinder in den höheren Schuljahren zu legen.“ (Prengel/Liebers/Bieber 2007, 13)

Am Beispiel der FLEX-Schulen in Brandenburg soll im Folgenden auf die wesentlichen Befunde und Ergebnisse der Evaluation für die fle-

xible Schuleingangsphase eingegangen werden. Da erst die Ergebnisse von Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU eine öffentliche Diskussion über die Qualität von Schule und Unterricht ausgelöst haben, müssen sich auch neue Modelle und Entwicklungsvorhaben immer über ihre Ergebnisse beweisen. In den zweiten Klassen der FLEX-Schulen, die erst vor kurzem mit der Umsetzung der neuen Eingangsphase begonnen haben, sind keine Verbesserungen der Leistungen von Schüler(inne)n festzustellen. Nachdem eine Schule schon längere Jahre als FLEX-Schule gearbeitet hat, ist ein leichter Leistungsanstieg, trotz größerer Heterogenität, im Vergleich zu regulären Grundschulklassen zu verzeichnen. Dies ist auch ein Hinweis darauf, dass die Lehrer/innen für das neue Arbeiten eine Entwicklungsphase und Weiterbildung benötigen (Prenzel/Liebers/Bieber 2007, 23). Hinsichtlich der Streuung von Leistungen scheinen die FLEX-Schulen aber in die richtige Richtung zu weisen. Die Leistungserfolge von starken und schwachen Schüler(inne)n nähern sich einander an und die Grundschule kann ihrer Aufgabe als „Schule für alle Kinder“ besser gerecht werden. Dieser Bildungsauftrag kann durch die individuelle, jahrgangsübergreifende Förderung und die deutlich verminderte Zurückstellung und Überweisung lernschwacher Kinder an Sonderschulen/Förderschulen erfüllt werden. Auf die verschiedenen Lernausgangslagen und Lernmöglichkeiten der Schüler/innen wird durch Differenzierung im Unterricht eingegangen. Zudem bietet die Grundschule mit flexibler Eingangsphase die Möglichkeit elementare Kulturtechniken, bei Erfordernis auch über einen längeren Zeitraum hinweg zu vermitteln. Mit dieser Grundlage kann sogar einem Schulversagen in der Sekundarstufe I vorgebeugt werden.

Kinder entwickeln mit dem Eintritt in die Grundschule und in der Anfangszeit schulischen Lernens ihre eigene Einstellung und Bereitschaft für jedes weitere institutionalisierte Lernen. Insofern ist es wichtig, einem gelungenen Anfang besondere Aufmerksamkeit zu widmen. Um ein günstiges Zusammenspiel von Anforderungen des Schulsystems und kindlich-individuellen Bedürfnissen zu sichern, sollten vorschulische Erfahrungen aufgegriffen und in schulischem Lernen weitergeführt werden. Erst mit der Akzeptanz unterschiedlicher Lebensweisen und der Beachtung verschiedener familiärer Hintergründe im Unterricht kann individuelle Förderung für alle Kinder gelingen. Das Programm der flexiblen Schuleingangsphase geht nicht

von gleichen Fähigkeiten aller Kinder aus, wie es in den regulären Grundschulen der Fall ist, und bietet damit die Möglichkeit über Selbstständigkeit Leistung zu erzielen. Ein dazu erforderlicher gut strukturierter Rahmen gibt den Kindern in ihrer neuen Rolle als Schüler Sicherheit. Selbstvertrauen, Zuversicht und Motivation können nur entstehen, wenn individuelles Lernen möglich gemacht wird:

„Leistenkönnen ist die Voraussetzung für Leistenwollen.“
(Christiani 2004, 8)

Auch wenn aus den Evaluationsergebnissen hervor geht, dass die pädagogische Handlungskompetenz der Lehrkräfte, besonders die diagnostische Kompetenz, noch weiterzuentwickeln ist, so haben die Ergebnisse doch den Erfolg dieser neuen Eingangsphase bestätigt. Laut Kinderumfragen ist die intrinsische Motivation durch die Berücksichtigung ihrer Individualität besonders ausgeprägt (vgl. Prengel/Liebers/Bieber 2007, 26). Das Modell ist gerade im Wandel der heutigen Gesellschaft und der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft besonders sinnvoll. Empirisch belegte Erfolge durch die flexible Schuleingangsstufe und der damit verbundenen Verbesserung von Chancengleichheit im Bildungsbereich liegen vor.

4 Das Projekt: „Meine Chancen in Oldenburg“

Die aktuelle Literatur beschäftigt sich viel mit dem Thema „Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“. Darin sind verschiedene Ursachen für eine Benachteiligung diskutiert und anhand von empirischen Studien belegt. Grundlage dieser Diskussion und der öffentlichen Aufmerksamkeit für dieses Thema bildeten Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU (siehe Kapitel 2.2). Diese repräsentativen Studien haben viel zur Erkenntnis von Ursachen und Hintergründen von Bildungsbenachteiligung beigetragen. Darüber hinaus haben sie die Sichtweise auf die Situation dieser Schülergruppe erweitert und zeigen Möglichkeiten zur Verbesserung der vorhandenen Situation auf.

Bundesweit greifen viele Städte das Thema auf und haben mittlerweile kommunale Integrationskonzepte entwickelt, um die Kommunikation zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund und die Bildungs- und Arbeitsmarktchancen derjenigen mit Migrationshintergrund zu verbessern (vgl. IBKM 2007). Hinsichtlich des Schulerfolges von Jugendlichen mit Migrationshintergrund schneidet die Stadt Oldenburg (Niedersachsen) im interkommunalen Vergleich nicht gut ab; auch hier lässt sich eine Bildungsbenachteiligung deutlich erkennen. Aus den Statistiken des Niedersächsischen Landesamtes für Statistik geht hervor, dass im Jahr 2004 jede/r fünfte Schüler/in in Oldenburg ohne deutsche Staatszugehörigkeit die Schule ohne einen Schulabschluss verließ. 25% aller Oldenburger Schüler/innen verließen die Schule mit dem Abitur, jedoch nur 2,5% der Schüler/innen ohne deutschen Pass (vgl. IBKM 2007).

Das Projekt „Meine Chance in Oldenburg – Eingewanderte Jugendliche melden sich zu Wort“ beschäftigt sich vor diesem Hintergrund nicht mit der amtlich-statistischen Sichtweise, sondern mit der Perspektive der „Betroffenen“. Kerngedanke des Projektes ist es, Erfahrungen und Einschätzungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Hinblick auf ihre Lebenssituation und ihre Perspektiven, insbesondere in Bezug auf Schule und Ausbildung aufzuzeigen. Den Oldenburger Jugendlichen wurde in persönlichen und auf Video auf-

gezeichneten qualitativen Interviews die Möglichkeit geboten, über ihre bildungs- und berufsbezogenen Erfahrungen, Wünsche, Perspektiven und Veränderungsvorschläge zu sprechen. Auf der Grundlage der Interviews ist ein Fragebogen zu bildungs- und zukunftsbezogenen Themen entwickelt worden, zu denen sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Interviews geäußert haben.

Die Fragen lassen sich in die folgenden fünf Themengebiete einteilen:

- Freizeit
- Schule und Ausbildung
- Oldenburg / Stadtteil
- Zukunft
- Mitbestimmung

An der Umfrage haben 244 Schüler/innen aus Oldenburger Schulen teilgenommen, die zum Zeitpunkt der Befragung zwischen vierzehn und neunzehn Jahre alt waren. Angesichts der Schüleranzahl und der regionalen Beschränkung auf die Stadt Oldenburg, können die Ergebnisse weder repräsentativ für in Deutschland lebende Jugendliche mit Migrationshintergrund sein, noch für alle Jugendlichen in Oldenburg. Sie bieten jedoch eine Übersicht zur Situation in Oldenburg und weisen auf Tendenzen hin, die aufgrund der deutlichen Unterschiede in den Antworten von Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund, thematisiert und erforscht werden sollten.⁵

An der Befragung haben sich 137 Schüler/innen ohne Migrationshintergrund und 107 mit Migrationshintergrund beteiligt, woraus sich folgende prozentuale Verteilung ergibt:

5 Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse zeigen eine deutliche Differenz zwischen Aussagen von Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund auf. Eine Signifikanz nach statistischen Kriterien liegt jedoch nicht vor.

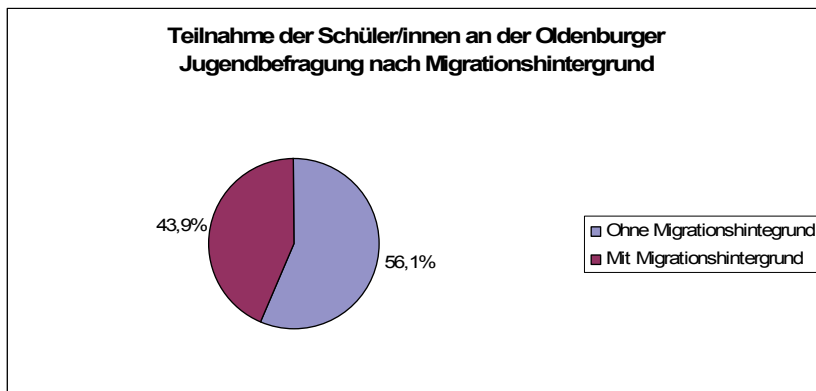


Abb. 8: Teilnahme der Schüler/innen an der Oldenburger Jugendbefragung nach Migrationshintergrund

Da für die Umfrage Schulen und Klassen ausgewählt wurden, an denen der Anteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund besonders hoch ist, kann hieraus keine Repräsentativität für den Gesamtanteil von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund an Oldenburger Schulen abgeleitet werden.

Der Migrationshintergrund wurde anhand folgender Aspekte definiert:

- Staatszugehörigkeit
- Geburtsland der Befragten
- Geburtsland der Eltern

In der Umfrage konnten viele und umfangreiche Ergebnisse zusammengetragen werden, die jedoch nur teilweise in einem direkten Zusammenhang zur Thematik dieser Arbeit stehen. Aus diesem Grund werden im folgenden Kapitel nur ausgewählte und bildungsbezogene Ergebnisse vorgestellt.

Im Rahmen des Projektes wurde am 20. Januar 2008 im Jugendzentrum Cadillac in Oldenburg eine Jugendkonferenz veranstaltet, deren Inhalte und Ergebnisse in Kapitel 4.2 vorgestellt werden. Seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse werden umfangreiche Vorschläge zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund diskutiert. Die Situation dieser Schülergruppe wird dabei größtenteils nur von außen betrachtet. Das Pro-

jekt „Meine Chancen in Oldenburg“ versucht – wie bereits erwähnt – hingegen Meinungen und Ideen zur Veränderung aus der Sicht der „Betroffenen“ aufzuzeigen. Um eine Grundlage für Integration und bessere Bildungsmöglichkeiten für Schüler/innen mit Migrationshintergrund zu schaffen, ist dieser Perspektivenwechsel unbedingt erforderlich (vgl. Hamburger 2005, 13).

4.1 Beschreibung/Begründung der Forschungsmethoden

In der Arbeit an dem Projekt „Meine Chancen in Oldenburg“ sind sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz gekommen. Um den Fragebogen zu entwickeln und möglichst alle für die Jugendlichen bedeutsamen Themenfelder abzudecken, sind im Vorfeld der quantitativen Fragebogenerhebung qualitative Interviews durchgeführt und aufgezeichnet worden.

Unter quantitativen Methoden versteht man „[...] die logische Ableitung eines festgestellten Sachverhalts aus allgemeinen Gesetzmäßigkeiten und Randbedingungen“ (vgl. Wolf/Priebe, 2000). Es wird also nach gesetzgebenden Aussagen gesucht, um soziale Phänomene zu erklären. Schwerpunktmäßig ist die quantitative Vorgehensweise theorieüberprüfend, d.h., dass eine im Vorfeld formulierte Hypothese überprüft und daraufhin beibehalten oder falsifiziert (widerlegt) wird. Als mögliche Messinstrumente können z. B. nicht teilnehmende, strukturierte Beobachtungen, quantitative Inhaltsanalysen oder die strukturierte und standardisierte Befragung genutzt werden. Qualitativ-empirische Forschung hingegen orientiert sich am Ziel einer möglichst gegenstandsnahen Erfassung der ganzheitlichen, kontextgebundenen Eigenschaften sozialer Felder und der Bedeutung, die sie für die in diesem Feld handelnden Personen haben (vgl. Terhart 2003, 27). Sie ist weniger theorieüberprüfend als vielmehr hypothesengenerierend, was heißt, dass erst am Laufe des Forschungsprozesses die Theorie gebildet wird in welche Richtung die Ergebnisse weisen (vgl. Wolf/Priebe 2000). Ein Beispiel zum Vergleich der beiden Methoden aus der Bildungsforschung: Die Zahl derjenigen 16jährigen, die bereits einmal eine Klasse wiederholt haben lässt sich quantitativ leicht ermitteln – was dieser schulische Misserfolg für die einzelnen Jugendlichen persönlich bedeutet, kann jedoch nur über qualitative Interviews erfasst werden.

Wendet man in einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsvorhaben, indem das Erfassen von Meinungen und Einstellungen einer Gruppe Ziel ist, ausschließlich quantitative oder ausschließlich qualitative Methoden an so ergeben sich in beiden Fällen folgende Probleme: Allein quantitativ erhobene Daten sind häufig mit einem Validitätsproblem verbunden. So kann man mit einer Fragebogenerhebung zwar eine breite Masse erreichen, wodurch Ergebnisse repräsentativ für ein bestimmtes Untersuchungsfeld werden, jedoch ist ihre Gültigkeit aufgrund unterschiedlicher Les- und Interpretationsweisen der Befragten eingeschränkt. Rein qualitativ erhobene Daten hingegen weisen häufig ein Generalisierungsproblem auf, da Experteninterviews nicht in dem gleichen hohen Umfang durchgeführt und ausgewertet werden können, wie Fragebogenerhebungen, sind sie entsprechend weniger repräsentativ. Somit ist es sinnvoll in einer empirischen Untersuchung zu Meinungen, Einstellungen und Haltungen einer bestimmten Gruppe eine Verknüpfung beider Methoden anzustreben.

Die klassische Vorgehensweise um quantitative und qualitative Forschungsmethoden zu verbinden, besteht darin qualitative Interviews vor Beginn einer quantitativen Untersuchung durchzuführen (vgl. Oswald 2003, 82). Dies empfiehlt sich besonders dann, wenn wenig über das zu untersuchende Themengebiet bekannt ist. Da die quantitative Untersuchung zu einer Generalisierung führen soll, ist es von großer Wichtigkeit, im Vorfeld herauszufinden welche Bedeutung die Worte und Fragestellungen für die Befragten haben. Unterschiedliche Interpretations- und Assoziationsmöglichkeiten gilt es weitgehend auszuschließen.

Zudem ist es vorteilhaft beide Forschungsmethoden miteinander zu verbinden, um mit der qualitativen Intensivbefragung eine bessere Interpretations- und Illustrationsgrundlage für die Auswertung und Darstellung einer quantitativen Untersuchung zu haben (vgl. ebd., 83).

4.2 Ausgewählte Ergebnisse der Jugendbefragung

In Kapitel 2.3.2 ist auf institutionelle Diskriminierung an Übergangsschwellen in der Grundschule hingewiesen worden. Diskriminierung und Rassismus innerhalb der Schule, durch Mitschüler/innen und/oder Lehrer/innen ist nur durch teilnehmende Beobachtung im Unterricht

oder in Pausen sowie durch qualitative oder quantitative Befragungen zu diesem Themenfeld möglich. Allerdings gibt es nur wenige Untersuchungen zum Thema Rassismus und Diskriminierung an Schulen in Deutschland (vgl. Melter 2008). Aus den im Rahmen des Projektes durchgeführten qualitativen Interviews, die vor der quantitativen Befragung stattfanden, ging jedoch hervor, dass Ungleichbehandlung und Benachteiligung im schulischen Alltag die Normalität darzustellen scheint.

4.2.1 Quantitative Befragung

Der Fragebogen beinhaltet eine Mischform aus offenen und geschlossenen Fragen (siehe auch Anhang: Fragebogen). Zu den geschlossenen Fragen hatten die Jugendlichen die Möglichkeit auf einer Skala von eins bis fünf wie folgt zuzustimmen bzw. abzulehnen: „sehr“, „etwas“, „weder noch“, „weniger“, „gar nicht“.

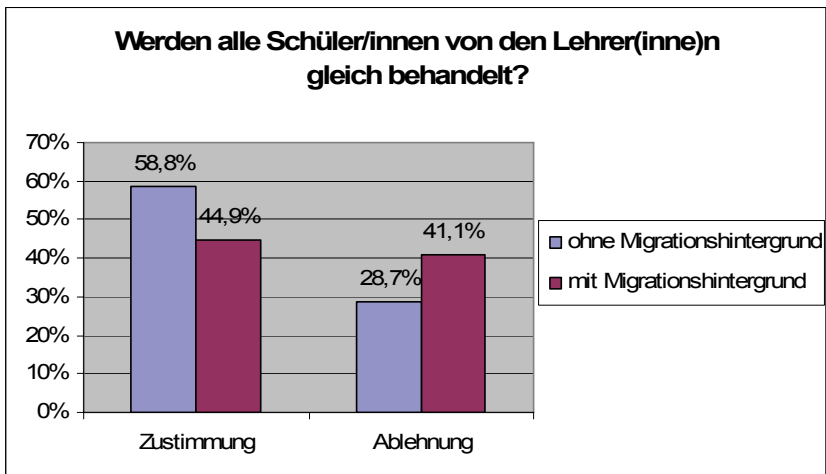


Abb. 9: Schülerantworten: "Behandeln die Lehrer/innen alle Schüler/innen gleich?"

Rund 29% der Schüler/innen ohne und 41% derjenigen mit Migrationshintergrund gaben an, dass Lehrer/innen nicht alle Schüler/innen gleich behandeln. Jugendliche mit Migrationshintergrund erleben Benachteiligung und Ungleichbehandlung in Schulen demnach stärker

als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Die deutliche Mehrheit aller Schüler/innen gab an, dass Lehrer/innen einzelne Schülergruppen nach bestimmten Kriterien bevorzugen:

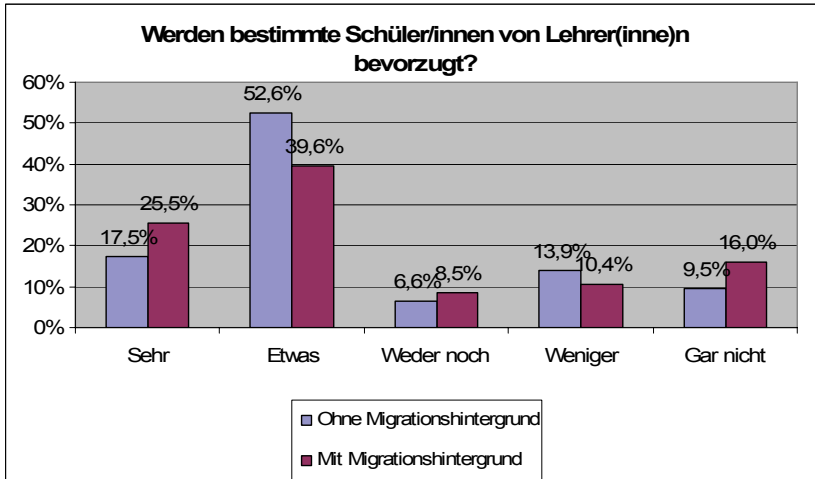


Abb. 10: Schülerantworten: „Werden Schüler/innen von manchen Lehrer(inne)n bevorzugt?“

Die Abbildung 10 zeigt, dass nicht nur die Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Ungleichbehandlung durch Lehrer/innen empfinden. Auch die Schüler/innen ohne Migrationshintergrund gaben an, dass Lehrer/innen bestimmte Schüler/innen bevorzugen. Aufgrund dieser häufigen Zustimmung aller Jugendlichen, dass in der Schule und im Unterricht Ungleichbehandlung, Bevorzugung und Benachteiligung durch Lehrer/innen geschieht, stellt sich die Frage nach den Kriterien, die hierfür ausschlaggebend sind. Hierzu wurde eine offene Frage gestellt, bei der die Schüler/innen ihre persönliche Antwort geben sollten und nicht unter vorgegebenen Antworten auswählen konnten. Mehr als ein Drittel aller teilnehmenden Schüler/innen haben diese Frage nicht beantwortet. Würden hier nur diejenigen betrachtet die etwas zu dieser Frage geschrieben haben, wären die angegebenen Prozentzahlen um einiges höher.

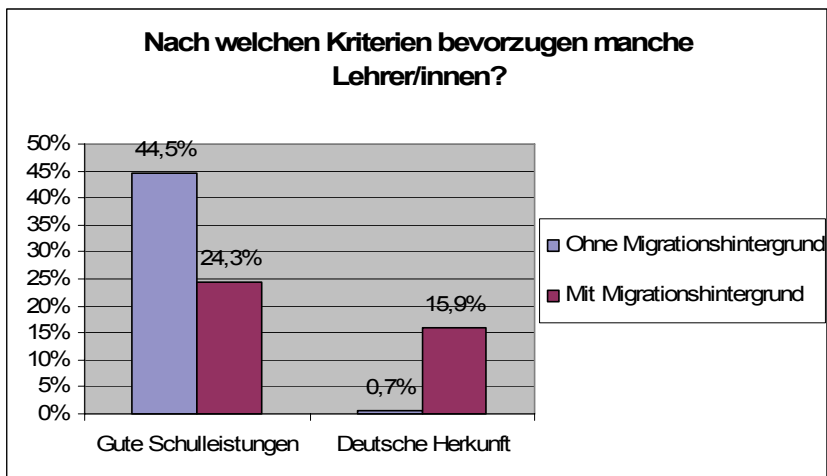


Abb. 11: Schülerantworten: „Nach welchen Kriterien werden bestimmte Schüler/innen bevorzugt?“

Die drei häufigsten Antworten insgesamt waren:

1. Gute Schulleistungen – diejenigen Schüler/innen, die gute Noten aufweisen, werden demnach von Lehrer(inne)n bevorzugt;
2. Geschlecht – Mädchen werden bevorzugter behandelt als Jungen;
3. Deutsche Herkunft – Schüler/innen mit deutscher Staatszugehörigkeit werden von Lehrer/innen bevorzugt.

Knapp 16% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund fühlen sich aufgrund ihrer Herkunft von Lehrer(inne)n benachteiligt. Auch in den qualitativen Interviews ist dies mehrfach angegeben worden (siehe Kapitel 4.2.2).

Der geringe Anteil von nicht einmal einem Prozent der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund, die die „deutsche Herkunft“ als Bevorzugungskriterium nannten, macht deutlich, dass diese Schülergruppe eine Diskriminierung aufgrund ausländischer Herkunft so gut wie nicht wahrzunehmen scheint. Da sich jedoch 16% der Schüler/innen mit Migrationshintergrund von Lehrer(inne)n benachteiligt fühlen, und hierbei nicht von einer „besonderen Empfindlichkeit“ ausgegangen werden kann, ist anzunehmen, dass eine Legitimation diskriminierender Entscheidungen von Lehrer/innen nach außen relativ gut gelingt.

Andernfalls würden auch die Schüler/innen ohne Migrationshintergrund Diskriminierung wahrnehmen. Möglicherweise findet hier ein Phänomen, das u.a. von Leiprecht als „Alltagsrassismus“ bezeichnet wurde, seine Bestätigung:

„Der Begriff Alltagsrassismus kennzeichnet die alltäglichen Formen von Rassismus der Mehrheitsgesellschaft, die keineswegs nur in extremer oder offener Weise auftreten, sondern auch subtil, unauffällig, verdeckt und latent sein können.“ (Leiprecht 2006, 319)

Diskriminierende Praktiken scheinen so stark zum Alltag der Jugendlichen zu gehören, dass von den „Nichtbetroffenen“ Benachteiligung, Diskriminierung und Rassismus nicht mehr wahrgenommen werden. Verdeckte und latente Rassismen werden nur dann bemerkt, wenn man sich ihrer Existenz bewusst ist und gezielt nach ihnen sucht oder direkt davon betroffen ist. Dies erklärt auch, warum die befragten Jugendlichen ohne Migrationshintergrund Diskriminierung in der Schule kaum wahrgenommen und die „deutsche Herkunft“, im Vergleich zu ihren Mitschüler(inne)n mit Migrationshintergrund, nicht als Bevorzugungskriterium im Unterricht erkannt und angegeben haben.

Die Abbildungen 9 und 10 zeigen in diesem Zusammenhang außerdem, dass sich für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund Benachteiligung besonders stark bemerkbar macht. Jugendliche ohne Migrationshintergrund gaben mit über 40% an, dass Lehrer/innen die stärkeren Schüler/innen aufgrund guter schulischer Leistungen bevorzugen. Aus der Abbildung 10 wird jedoch deutlich, dass der Großteil dieser Schülergruppe einer Bevorzugung mit der Antwort „etwas“ zustimmt. Jugendliche mit Migrationshintergrund gaben zu 25,5% „sehr“ an und nehmen demnach eine Ungleichbehandlung stärker wahr. Zudem scheint die Ungleichbehandlung durch Lehrer/innen für sie gravierender zu sein, als es bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund der Fall ist.

Die folgende Abbildung zeigt die Prozentzahlen derjenigen Schüler/innen, die auf die Frage nach den Forderungen, die sie an ihre Lehrer/innen stellen, mit „mehr Gleichberechtigung“ geantwortet haben. Auch diese Frage war als offene Frage gestellt. Die dargestellte Antwort wurde mit großem Abstand am häufigsten von allen Schüler(inne)n unabhängig vom Migrationshintergrund gegeben.

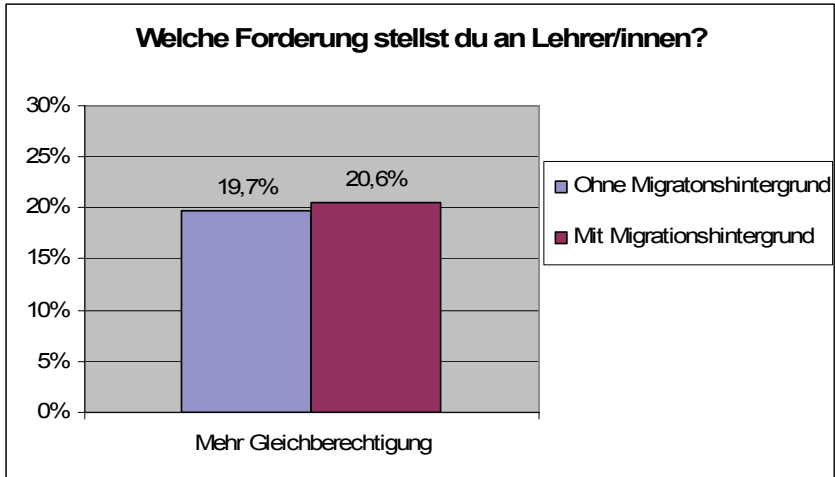


Abb. 12: Schüler/innen fordern mehr Gleichberechtigung von den Lehrer/innen

Die Forderung nach mehr Gleichberechtigung bezieht sich nicht nur auf das Kriterium der ethnischen Herkunft der Schüler/innen, da unterschiedliche Gründe für Ungleichbehandlung in Schulen genannt wurden. Es fällt dennoch besonders auf, dass sich Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen mehr Gleichberechtigung wünschen. Eine größere Übereinstimmung zwischen den beiden Schülergruppen gab es bei keiner anderen Frage. Dies macht nochmals deutlich, wie präsent Ungleichbehandlung an den untersuchten Schulen ist. Obwohl das Schulsystem an diversen Schnittstellen Möglichkeiten zur Diskriminierung bietet (vgl. Melter 2008), sind die institutionellen Strukturen doch „durchdrungen vom Entscheiden und Handeln von Individuen, die häufig ihre „ethnisch neutralen“ Annahmen und Kriterien nicht hinterfragen“ (Gomolla 2006 a, 97). Inwieweit Lehrer/innen sich der Tatsache bewusst sind, dass sie durch ihr Handeln bestimmte Schüler/innen benachteiligen, kann aus den Ergebnissen nicht abgeleitet werden.

Die folgende Abbildung zeigt, dass sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund weniger gut als diejenigen ohne Migrationshintergrund über ihre Bildungschancen und Ausbildungsmöglichkeiten im

deutschen Bildungssystem informiert fühlen. Auch hier zeigen sich – ebenso wie in anderen Themenbereichen – Unterschiede zwischen den Jugendlichen.

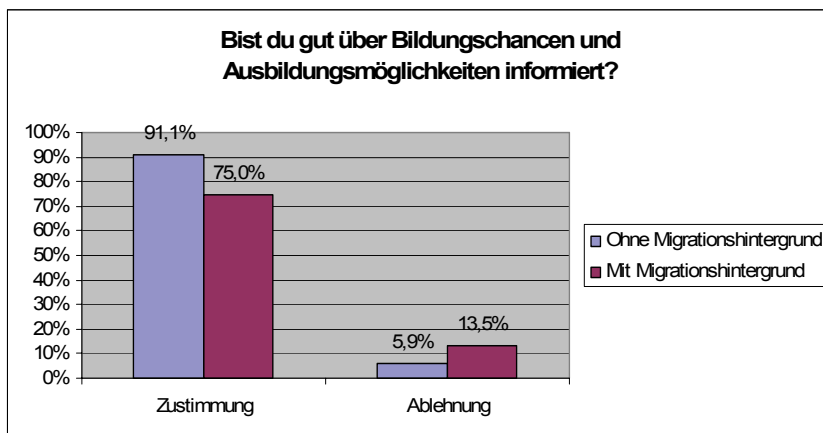


Abb. 13: Schülerantworten: „Bist du gut über Bildungschancen und Ausbildungsmöglichkeiten informiert?“

Jugendliche ohne Migrationshintergrund fühlen sich zu über 90% gut über ihre Bildungschancen und Ausbildungsmöglichkeiten informiert. Bei den Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund sind dies nur 75%. Es bedürfte einer weiteren umfangreicheren Befragung, um definitive Aussagen über die Ursachen dieser unterschiedlichen Beurteilung machen zu können. Anzunehmen ist jedoch, dass die Unsicherheit bei Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund durch schulische Benachteiligung und institutionelle Diskriminierung, auf die auch in Gomollas Studien aufmerksam gemacht wird, ebenso wie durch schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hervorgerufen und ausgelöst wird. In der Erfahrung und Auseinandersetzung mit diskriminierenden Praktiken von Lehrer(inne)n und Mitschüler(inne)n besteht die Möglichkeit, dass Benachteiligung auch im weiteren Bildungsgang als wahrscheinlich angesehen wird. Aufgrund dessen herrscht bei einigen Schüler(inne)n diesbezüglich Unsicherheit über eigene Chancen und Möglichkeiten.

4.2.2 *Überblick zu den qualitativen Interviews*

Die Interviews sind nicht in speziellen Datenverarbeitungsprogrammen ausgewertet worden, da das Hauptaugenmerk des Projekts auf der quantitativen Fragebogenuntersuchung lag. Einige Aspekte zur bildungsbezogenen Benachteiligung sollen hier dennoch aufgeführt werden, da die Häufigkeiten mancher Aussagen besonders auffällig sind.

In den persönlichen Interviews mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund war Benachteiligung nicht nur durch Lehrer/innen Gegenstand der Aussagen, sondern wurde darüber hinaus auch bei der Vergabe von Praktikumsplätzen und Ausbildungsstellen erwähnt.

„Früher war ich Staatsangehörigkeit türkisch und beim Praktikum [...] kam direkt eine Absage. Eine Freundin hat sich da auch beworben mit deutscher Staatsangehörigkeit und die wurde dann direkt angenommen.“ (Zitat Schülerin)

Es können hier keine genauen Aussagen gemacht werden, ob in einzelnen Fällen tatsächlich eine Benachteiligung aufgrund Nicht-deutscher Staatszugehörigkeit stattgefunden hat, bzw. welche Faktoren ausschlaggebend dafür waren, die Bewerbung abzulehnen. Um das festzustellen, müssten auch die Bewerbungen der Schüler/innen miteinander verglichen werden. Auffällig ist jedoch die Häufigkeit, in der Benachteiligung bei der Vergabe von Praktikums- und Ausbildungsplätzen in den Interviews erwähnt wurde. Die Erziehungswissenschaftlerin Lisa Briz macht darauf aufmerksam, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund „in allen Ausbildungsbereichen nur unterdurchschnittlich häufig ausgebildet werden“. (Briz 2006, 22) Diese Tatsache spiegelt sich auch in den Interviews wieder. Demnach scheint das Vorliegen eines Migrationshintergrundes für viele Arbeitgeber ausschlaggebend dafür zu sein, eine Bewerbung um einen Ausbildungsplatz abzulehnen.

Sowohl auf latente als auch auf offene Diskriminierung und Ungleichbehandlung durch Lehrer/innen innerhalb der Klasse, haben beinahe alle der interviewten Jugendlichen hingewiesen. Der häufigste Schnittpunkt für Benachteiligung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund ist demnach der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Hier ist auffällig, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund oft nicht die gleiche Schulempfehlung für weiterführende Schulen bekommen, wie es bei ihren Mitschüler(inne)n ohne Migrationshintergrund

der Fall ist. Und das selbst dann nicht, wenn sie die gleichen Noten aufweisen.

„Manche Lehrer die sind ausländerfeindlich und dann suchen die irgendwelche Gründe raus, damit sie einem eine schlechte Note geben.“ (Zitat Schülerin)

Der Versuch der Legitimation von diskriminierenden Praktiken seitens der Lehrer/innen, war bereits Gegenstand der Studien von Gomolla und Radtke. In dem Kapitel „Institutionelle Diskriminierung“ ist auf dieses Phänomen aufmerksam gemacht worden. Aus den Interviews geht hervor, dass die Legitimation solcher diskriminierender Entscheidungen nicht besonders gut gelingt. Viele Jugendliche nehmen die Entscheidungskriterien von Lehrer(inne)n deutlich als Benachteiligung wahr.

„Den Ausländern meistens, so ist es uns aufgefallen, hat sie [die Lehrerin] dann schlechtere Noten gegeben und irgendwelche Gründe rausgesucht“ (Zitat Schüler)

Hinsichtlich mangelnder Sprachkompetenzen in der Unterrichtssprache Deutsch äußerten einige Jugendliche den Anspruch an ihre Lehrer/innen, wichtige, themenbezogene Wörter im Fachunterricht zu Beginn einer Unterrichtseinheit kurz zu erläutern. Lehrer/innen gehen bei der Planung von Unterricht davon aus, dass die verwendeten Wörter von den Schüler(inne)n verstanden werden. Da „Deutsch als Zweitsprache“ (im „alten“ Lehramtsstudium) keinen Teil der Lehrerbildung darstellt(e) und Lehrer/innen in Deutschland nicht auf Mehrsprachigkeit und Heterogenität in Klassen vorbereitet werden, geht das Nicht-Erläutern von Fremdwörtern wohl nicht mit schlechten Intentionen der Lehrkräfte einher. Dennoch wird das Beherrschen von Fachvokabular als selbstverständlich vorausgesetzt. Die Konsequenz ist, dass Schüler/innen (nicht nur) mit Migrationshintergrund dem Unterricht teilweise nicht folgen können, und das obwohl Unklarheiten ohne große Umstände bereits zu Beginn einer Einheit beseitigt werden könnten.

Angst vor Diskriminierung im späteren Berufsleben spielt besonders bei weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine große Rolle. Die Befürchtung, dass Benachteiligung, rassistische Erfahrungen und Zuschreibungen auch den weiteren Lebensweg prägen werden, ist gegeben. Viele der interviewten Schüler/innen sehen nur

wenig Perspektiven für ihre berufliche Zukunft und das obwohl Schule und Bildung, neben Familie und Freundschaft, für alle gleichermaßen von immenser Bedeutung sind. Unverständnis darüber, dass bestimmte Schülergruppen, wie diejenigen mit Migrationshintergrund, benachteiligt sind, macht sich auch aus dem Grund breit, dass sich die Mehrzahl der befragten Schüler/innen nicht als „Ausländer“ fühlen.

„Nur weil meine Eltern aus der Türkei eingewandert sind, heißt das ja nicht, dass ich auch Türkin bin.“ (Zitat Schülerin)

Eine Großzahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind Eingewanderte der so genannten zweiten und dritten Generation. Sie fühlen sich als „Deutsche“ und fordern ihr gutes Recht ein auch als solche behandelt zu werden. Eine bedeutende Rolle spielen nach Schülerangaben hier die Medien, die negative Vorkommnisse unter Jugendlichen oft auf die Staatszugehörigkeit zurückführen. Häufig sind Verallgemeinerungen und Stigmatisierung die Konsequenzen, wobei nicht nur Mitschüler/innen sondern auch Lehrer/innen diese „Fremdbilder“ scheinbar übernehmen. Die Forderung nach mehr Gleichberechtigung und mehr Unterstützung in schulischer und Berufsvorbereitender Hinsicht ist nicht nur in der quantitativen Befragung, sondern auch in den Interviews, die am häufigsten genannte Forderung aller Schüler/innen.

4.3 Oldenburger Jugendkonferenz

Neben der Präsentation der Interviews, die in einem 30minütigen Film zusammen geschnitten wurden, und der Ergebnisse der Oldenburger Jugendbefragung, bildeten vorbereitete Workshops den Schwerpunkt der Jugendkonferenz. Hier wurde Jugendlichen die Möglichkeit geboten, folgende Themen zu diskutieren und deren Ergebnisse und Überlegungen allen Teilnehmer(inne)n im anschließenden Plenum vorzustellen:

1. Benachteiligung und Rassismus
2. Schule und Ausbildung
3. Was tun gegen Gewalt?

Die Ergebnisse der Workshops können nicht als repräsentative Aussagen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund stehen, sondern bilden lediglich eine Zusammenfassung von Äußerungen der Jugend-

lichen, die an der Jugendkonferenz teilgenommen haben. Die Darstellungen bieten weitere Einsichten in die Vorstellungen, Erfahrungen und Veränderungswünsche von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Im Hinblick auf das Thema dieser Arbeit werden hier lediglich die ersten beiden Workshop-Ergebnisse vorgestellt:

Zum Workshop „Benachteiligung und Rassismus“:

Die Jugendlichen gliederten ihre Ergebnisse in schulische Erfahrungen, allgemeine Erfahrungen und in Vorschläge wie mit dem Thema umgegangen bzw. Benachteiligung und Rassismus vorgebeugt werden kann. Die häufigsten Situationen in denen Schüler/innen mit Benachteiligung und Diskriminierung konfrontiert werden, ergeben sich demnach in der Institution Schule. Ausnahmslos alle Jugendlichen dieses Workshops berichteten von persönlichen Erfahrungen mit Diskriminierung, Benachteiligung und Rassismus, sowohl durch Lehrer/innen als auch durch Mitschüler/innen. Es stellt sich auch hier heraus, dass schulische Leistungen von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund nicht in gleichem Maße Anerkennung finden, wie vergleichbare Leistungen von Schüler(inne)n ohne Migrationshintergrund. Bei der Notenvergabe und an Übergangsschwellen, wie der Schulempfehlung zur Sekundarstufe I, wird häufig Ungleichbehandlung festgestellt. Darüber hinaus machen die Jugendlichen auch im gesellschaftlich-öffentlichen Leben Erfahrungen mit Rassismus und Ausgrenzung. Sie kritisierten besonders die Stigmatisierung, die, wie bereits erwähnt, nicht zuletzt durch Diskussionen in den Medien und Presseberichterstattungen hervorgebracht wird. Hier werden Verbindungen und Zusammenhänge zu kulturellen Eigenarten des Herkunftslandes hergestellt, mit denen sich (spätestens) Jugendliche mit Migrationshintergrund der zweiten Generation häufig nicht identifizieren können.

Zur Vorbeugung und Verbesserung der schulischen Situation wünschen sich viele Jugendliche an den Schulen Lehrkräfte, die selber einen Migrationshintergrund haben und die nach Meinung der Befragten zu mehr Verständnis und Akzeptanz zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund beitragen könnten. Darüber hinaus wünschen sie sich mehr Kontakt und Zusammenhalt unter Jugendlichen und einen intensiveren Austausch über persönliche Vorstellungen

gen und Wünsche. Ein großer Teil der Jugendlichen ist davon überzeugt, dass nur durch Austausch, Gespräche und verstärkten Kontakt zwischen Schüler(inne)n mit und ohne Migrationshintergrund Toleranz und Respekt für „das Andere“ und „Andere“ entstehen kann.

Zum Workshop „Schule und Ausbildung“:

Der wesentliche Diskussionspunkt in diesem Workshop war die Forderung nach mehr Gleichbehandlung in den Bildungseinrichtungen. Sowohl Benachteiligung bei der Notenvergabe und bei Übergangentscheidungen als auch bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen, wurden von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund beschrieben. Um diese Ungleichbehandlung überwinden zu können, müsste sie zuerst in Schulen thematisiert werden. Zur Erreichung besserer Schulleistungserfolge von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund wird jedoch auch die Motivation der Schüler/innen als ein wichtiges Kriterium bewertet und eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft von Schüler(inne)n und Lehrer(inne)n gleichermaßen gefordert.

Hinzu kommt der Wunsch nach mehr Unterstützung und Fördermöglichkeiten seitens der Schulen, insbesondere im Hinblick auf sprachliche Schwierigkeiten im Fachunterricht, aber auch hinsichtlich ausbildungs- und berufsbezogener Zukunftsperspektiven.

In jedem Fall fordern sowohl die Ergebnisse der Interviews und der Jugendbefragung, als auch die Ergebnisse der Workshops auf der Jugendkonferenz jede/n Lehrer/in auf, ihre Handlungsweisen und Bewertungsgrundlagen zu betrachten und zu überprüfen. Bewusste und auch unbewusste Diskriminierung in Schulen ist ein häufiges Phänomen (vgl. Gomolla 2005), dem u.a. mit „kontinuierlicher Selbst-reflexion“ der Lehrenden entgegengewirkt werden kann (vgl. Leiprecht 2006, 331).

5 Schlussfolgerungen

Der „PISA-Schock“ im Jahr 2001 saß tief und hat umfangreiche Diskussionen ausgelöst und erste Bildungsreformen eingeleitet. Der Auf- und Ausbau von Ganztagschulen geht stetig voran (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 71) und im Hinblick auf umfangreichere „kindliche Frühförderung“ werden zusätzliche Kindergartenplätze geschaffen. Oberflächlich betrachtet, sieht es so aus als würde sich ein System an die Entwicklungen der heutigen Zeit langsam anpassen, die über Jahrzehnte hinweg versäumt worden sind. Betrachtet man jedoch die strukturellen Bedingungen und die möglichen Bildungschancen für Kinder und Jugendliche genauer, wird deutlich, dass das deutsche Bildungssystem, das System einer „Wissensgesellschaft“, rückständig ist.

„Das deutsche Schulsystem zählt noch immer zu den ungerechtesten der Industrieländer.“ (DER SPIEGEL Nr. 50, 10.12.07, 146)

Die Analysen zeigen, dass Schüler/innen bestimmter Herkunft wesentlich in ihren Bildungsmöglichkeiten gegenüber Anderen benachteiligt sind und die Bildungsreformen nach der PISA-Studie bis heute keine zufrieden stellenden Erfolge erbracht haben.

Gruppen mit geringer sozio-ökonomischer Stellung oder mit einem Migrationshintergrund stellen nach dem Bildungsbericht 2006 die einzig wachsende Bevölkerungsgruppe dar. Gleichzeitig ist diese Gruppe jedoch erheblich in ihren Bildungsmöglichkeiten benachteiligt. Insofern ist es besonders wichtig diesen Kreislauf zu durchbrechen, bevor sich die Auswirkungen der Benachteiligung noch weiter bemerkbar machen. Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche weniger Zugang zu Bildung in Deutschland haben, lässt auch für die Zukunft erhebliche Schwierigkeiten bei der Beteiligung am Arbeitsmarkt und an der Gesellschaft insgesamt erwarten (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2008, 359).

Überlässt man die Entwicklung sich selbst, bleibt es bei der erheblich geringeren sozialen Integration einer Bevölkerungsgruppe von inzwischen über 15 Millionen Menschen und den

möglichen desintegrativen Konsequenzen für die Gesellschaft insgesamt. (ebd., 371)

Die deutsche Gesellschaft hat in ihrer Geschichte immer mehr von Wissen und Forschung profitiert und somit ist Bildung unsere wichtigste Ressource, nachdem unsere Rohstoffe so gut wie aufgebraucht sind. Wie präsentiert sich ein Land auf einem globalen Arbeitsmarkt, wenn die soziale und kulturelle Heterogenität im eigenen Land schon eine Überforderung darstellt?

Die großen Migrationsbewegungen liegen einige Jahrzehnte zurück; geeignete Förder- und damit auch Integrationsprogramme aus anderen Ländern (und aus dem eigenen) liegen mittlerweile vor und es wäre möglich, bessere Bildungschancen für alle zu schaffen. Seit Beginn der internationalen Schulleistungsstudien wird deutlich, dass eine höhere Sprachkompetenz auch zu besseren Bildungserfolgen führt. Die Ergebnisse internationaler Spracherwerbsforschungen aus aller Welt bestätigen, dass eine höhere Kompetenz der Zweitsprache durch die gleichzeitige Förderung der Erstsprache erzielt werden kann und zudem positive Auswirkung auf die Identitätsentwicklung eines Kindes hat. Die Bildungspolitik müsste im Hinblick auf Sprachförderung, sowohl für Kinder mit als auch für diejenigen ohne Migrationshintergrund, Veränderungen einleiten; was nur zögerlich oder gar nicht stattfindet.

Institutionelle Diskriminierung ist ein Thema, das in öffentlichen Debatten kaum diskutiert wird, jedoch häufig im schulischen Alltag festzustellen ist.

„Das Versäumnis der Politik, die Basisinstitutionen systematisch an migrationsbedingte sprachliche und kulturelle Pluralisierung anzupassen, öffnet das Feld für vielfältige Formen der Diskriminierung im pädagogischen Alltag.“ (Gomolla 2006 a, 96)

Die umfangreichen Studien von Gomolla u.a. zu dieser Thematik haben deutlich gemacht, wie oft es in Schulen zu bewusster und unbewusster Diskriminierung und Benachteiligung von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund kommt (siehe Kapitel 2.3.3). Die im Rahmen des Projektes „Meine Chancen in Oldenburg“ durchgeführte Jugendbefragung hat gezeigt, wie präsent institutionelle Diskriminierung an den untersuchten Schulen ist und welche Auswirkungen sie auf den weiteren Lebensweg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshin-

tergrund haben kann. Die Mehrgliedrigkeit des Schulsystems, der Schulkindergarten, die Sonderschule/Förderschule für Lernbehinderte und die schwer überprüfbaren Kriterien der Übergangsentscheidungen durch Lehrer/innen bieten zudem die Möglichkeit der Legitimation, Kinder und Jugendliche (nicht nur) mit Migrationshintergrund zu benachteiligen. Diverse Schnittstellen bieten laut Gomolla „Diskriminierungsgelegenheiten“ (vgl. Melter 2008, 3).

Interkulturelle Kompetenzen sind nicht zwingend erforderlich, um eine erzieherische und lehrende Funktion an Schulen ausüben zu dürfen, und in der pädagogischen Ausbildung bildet diese so wichtige Grundlage keinen Pflichtteil. Stattdessen wird auf fachliche Inhalte ein besonderer Schwerpunkt gelegt. Neuere Kerncurricula fordern die Beachtung von Heterogenität, jedoch fehlen sowohl konkrete Umsetzungsvorschläge, als auch eine (angemessene) Vorbereitung zukünftiger Lehrer/innen, um dieser Herausforderung gerecht werden zu können.

Das Erfolg versprechende Modell der flexiblen Schuleingangsphase ist eine erste Umsetzung mit der auf Heterogenität, Vielfalt und Individualität eingegangen wird. Das Modell verzeichnet hinsichtlich einer geringeren Streuung von Schülerleistungen positive Ergebnisse. Auch wenn es bislang nur die Grundschule ist, der die Aufgabe zuteil wird, deutliche Leistungsunterschiede auszugleichen, legt sie durch den Unterricht mit Lernanfängern doch den Grundstein für zukünftiges Lernen:

„Die Grundschule als diejenige Einrichtung, die als einzige für die Förderung aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von (sozialer) Herkunft und Vorleistungen zuständig ist, hat eine Funktion, die gerade im Rahmen der derzeitigen Gesamtarchitektur des deutschen Schulsystems von herausragender Bedeutung ist.“ (Bos u.a. 2004, 188f; zitiert nach Prenzel/Liebers/Bieber 2007, 24)

Anzumerken ist, dass das Programm der flexiblen Schuleingangsphase auf wissenschaftliche Empfehlungen und auf Empfehlungen der KMK zurückgeht (Prenzel/Liebers/Bieber 2007, 29). Dies zeigt, dass sich erste Rahmenbedingungen an die Veränderung der Schülerschaft anpassen. Einer bundesweiten Umsetzung steht ein födera-

listisches Bildungssystem gegenüber, das u.a. von dem UN-Sonderberichterstatler Munoz kritisiert wurde.

„Extrem selektiv“ lautet ein Artikel in DIE ZEIT am 22.03.2007 (vgl. Kahl 2007), der sich auf die Stellungnahme des Sonderberichterstatlers zum deutschen Bildungssystem bezieht. Die Selektion, die nach der Grundschule automatisch vollzogen wird, lässt keine Möglichkeit, die positiven Aspekte einer heterogenen Schülerschaft und ein mögliches Voneinanderlernen zu nutzen. Darüber hinaus führt sie zu einer Segregation von Schülergruppen. Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen entwickeln sich in der Regel im schulischen Alltag und bestehen darüber hinaus auch in der Freizeit. Die Aufteilung auf die Schulformen und die Überrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Hauptschulen (siehe Kapitel 2.1) führt dazu, dass Kinder und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund immer weniger von- und miteinander lernen. Doch nur dieses gemeinsame Leben und Lernen kann zu mehr Verständnis für Andersartigkeit beitragen oder zumindest für Akzeptanz und Toleranz untereinander sorgen.

Ob diese und weitere strukturelle Bedingungen und Grundlagen des Bildungssystems, wie die starke Selektivität, der Halbtagsunterricht oder die frühe Aufteilung auf Schulformen der Sekundarstufe I, in zukünftigen Bildungsreformen verändert werden, kann heute schwer beurteilt werden. Tatsache ist, dass diese Schwächen durch Schulleistungsstudien wie PISA und IGLU aufgedeckt wurden und ein Schulsystem auf Dauer international konkurrenzfähig bleiben bzw. werden muss. Bis zu diesem Zeitpunkt sollten Menschen, die erzieherische Funktionen ausüben, ihre individuellen Möglichkeiten alleine oder mit anderen gemeinsam ausschöpfen. Welche Möglichkeiten in diesem Bereich bestehen, haben die Ergebnisse des „Rucksack-Projektes“ deutlich gemacht.

Wie in Kapitel 2.3 gezeigt werden konnte, sind Ursachen für einen geringeren Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund weder in den kulturellen Hintergründen der Familien noch in einer Zweisprachigkeit an sich nachgewiesen. Einzig die strukturellen Rahmenbedingungen bieten schlechtere Voraussetzungen für diese Schülergruppe. Dies beginnt bei einer verzögerten Schullaufbahn durch mögliche Zurückstellung oder durch die Überwei-

sung an eine Sonderschule/Förderschule und endet mit der Benachteiligung bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen. Diese Nachteile gelten nicht zwangsweise für alle Menschen mit Migrationshintergrund, jedoch fordern gravierende Unterschiede in den Durchschnittsleistungen von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund, im Vergleich zu denen von Schüler(inne)n ohne Migrationshintergrund eine dringende Veränderung des deutschen Bildungssystems und eine Anpassung der pädagogischen Ausbildung an die Veränderungen der heutigen Zeit. Im aktuellen Bildungsbericht lautet eine zentrale Herausforderung für die nächsten Jahre:

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund müssen frühzeitig, differenziert und kontinuierlich gefördert werden. (Konsortium Bildungsberichterstattung 2008, 14)

Da in den kommenden Jahren immer mehr Kinder und Jugendliche einen Migrationshintergrund haben werden, ist die Integration dieser Bevölkerungsgruppe eine Chance für die gesamte Gesellschaft. Diese Aufgabe kann nicht allein von den Bildungseinrichtungen übernommen werden. Sie „bedürfen dazu der Unterstützung aus dem sozialen und ökonomischen Umfeld und aus der Politik“ (Bildungsbericht 2006, 137). Die Schule ist jedoch der Ort, an dem alle Kinder gemeinsam lernen und leben. Insofern muss in erster Linie dafür gesorgt werden, dass dieser Ort gleiche Möglichkeiten und Chancen für alle Kinder und Jugendliche schafft.

Literaturverzeichnis

- Ackermann, Zeno; Auner, Carolin; Szczebak, Elzbieta: Einwanderungsgesellschaft als Fakt und Chance. Perspektiven und Bausteine für die politische Bildung. Wochenschauverlag. Schwalbach/Ts. 2006.
- Apeltauer, Ernst: Sprachliche Frühförderung von Kindern mit Migrationshintergrund. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Universität Flensburg 2006.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlag GmbH. Wiesbaden 2006.
- Auernheimer, Georg: Migration und Bildungsgerechtigkeit in Deutschland. In: Fischer, Dietlind; Eisenbast, Volker (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Waxmann Verlag GmbH. Münster 2007. S. 85–92
- Baumert, Jürgen; Schümer, Gundel: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske und Budrich Verlag. Opladen 2001.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlag GmbH. Wiesbaden 2006.
- Bildungsbericht 2006. Online unter: <http://www.bildungsbericht.de/> Als Buch veröffentlicht. Siehe Konsortium Bildungsberichterstattung 2006.
- Bildungsbericht 2008. Online unter: <http://www.bildungsbericht.de/> Als Buch veröffentlicht. Siehe Konsortium Bildungsberichterstattung 2008.

- Briz, Lisa: Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen. In: Reiberg, Ludger (Hrsg.): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Bundeszentrale für politische Bildung 2006. S. 18–21.
- Christiani, Reinhold: Neuanfang beim Schulanfang. In: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Schuleingangsphase neu gestalten. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH und Co. KG. Berlin 2004. S. 6–23.
- Diefenbach, Heike: Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 2., aktualisierte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlag GmbH. Wiesbaden 2008.
- Dogruer, Nurhan; Knopp, Jochen; Senol-Kocaman, Diler; Springer, Monika: Rucksackprojekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Juventa Verlag. Weinheim und München 2005. S. 125–130.
- Ehmke, Timo; Hohensee, Fanny; Heidemeier, Heike; Prenzel, Manfred: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Waxmann Verlag GmbH. Münster 2004. S.225–282.
- Fischer, Dietlind; Elsenbast, Volker (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Waxmann Verlag GmbH. Münster 2007.
- Fitzner, Kristin. Vorlesungsscript TU-Chemnitz. (Abbildung I: Das Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland). Online unter: http://www.tu-chemnitz.de/phil/soziologie/nauck/personal/LehreSS07fitzner/PP_sitzung7.pdf
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula: Migration, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung. Ein Essay über ungehobene Schätze und gute Argumente für die Weiterentwicklung einer pädagogischen Utopie. In: Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne; Kuhs, Katharina; Neumann, Ursula; Wittek, Fritz (Hrsg.): Migration und sprachliche Bildung. Inter-

- kulturelle Bildungsforschung – Band 15. Waxmann Verlag GmbH. Münster 2005. S. 1–13.
- Gogolin, Ingrid: Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Juventa Verlag. Weinheim und München 2005. S. 13–24.
- Gogolin, Ingrid: Chancen und Risiken nach PISA – über Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH. Wiesbaden 2006. S. 33–50.
- Gomolla, Mechthild: Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Interkulturelle Bildungsforschung – Band 14. Waxmann Verlag GmbH. Münster 2005.
- Gomolla, Mechthild (a): Fördern und Fordern allein genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern und -jugendlichen im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlag GmbH. Wiesbaden 2006. S. 87–102.
- Gomolla, Mechthild (b): Institutionelle Diskriminierung und schulische Segregation. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung – Band 38. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. 2006. S. 101–109.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Leske und Budrich Verlag. Opladen 2002.
- Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. 10. Auflage. Verlag Julius Klinkhard. Bad Heilbrunn 2008.
- Gundlach, Erich: Bildungspolitik im Zeitalter der Globalisierung. In: Zukunft der Sozialen Marktwirtschaft. Band 7. Lucius und Lucius Verlagsgesellschaft mbH. Stuttgart 2006.

- Hamburger, Franz; Badawia, Tarek (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. VS Verlag. Wiesbaden 2005.
- Hinz, Renate: Das Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kiper, Hanna; Meyer, Hilbert; Topsch, Wilhelm: Einführung in die Schulpädagogik. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. Berlin 2008. S 36–50.
- Holtappels, Heinz Günter; Herdeegen, Manuela: Schülerleistungen in unterschiedlichen Lernumwelten im Vergleich zweier Grundschulmodelle in Bremen. In: Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Marie; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate; Walther, Gerd (Hrsg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Waxmann Verlag GmbH. Münster 2005. S. 361–398.
- IBKM 2007. Brief an Schulleiterinnen. Unveröffentlicht.
- Jank, Werner; Meyer, Hilbert: Didaktische Modelle. 7. Auflage. Cornelsen Scriptor 2005.
- Kaesler, Dorothee: Sprachbarrieren im Bildungswesen. In: Berger, Peter A.; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Juventa Verlag. Weinheim und München 2005.
- Kahl, Reinhard: Extrem Selektiv. Zeitungsartikel in: DIE ZEIT. Ausgabe von 22.03.2007. Nr. 13. Online abrufbar: <http://www.zeit.de/2007/13/C-Bildungsbericht>. Abfragedatum: 22.01.2008.
- Kinderrechte: <http://www.kidweb.de/kiko.htm#Artikel%2030> Übereinkommen über die Rechte des Kindes. UN-Kinderrechtskonvention. Abfragedatum: 28.01.2008.
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Auflage. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 1996.
- Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Ministe-

- riums für Bildung und Forschung. Bertelsmann Verlag. Bielefeld 2006.
- Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Ministeriums für Bildung und Forschung. Bertelsmann Verlag. Bielefeld 2008.
- Lange, Dirk: Sachunterricht aus interkultureller Perspektive. In: Kaiser, Astrid; Pech, Detlef: Basiswissen Sachunterricht, Band 3, Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2006, S.123–129
- Lehrplan Grundschule. Sachsen-Anhalt. Grundsatzband. Online unter: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/lpgsgrnds.pdf>
- Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung – Band 38. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. 2006.
- Leiprecht, Rudolf: Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung – Band 38. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. 2006. S. 317–345.
- Leiprecht, Rudolf: Kultur – Was ist das eigentlich? Arbeitspapiere IBKM No. 7. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg 2004.
- Limbird, Christina; Stanat, Petra: Sprachförderung bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Ansätze und ihre Wirksamkeit. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH. Wiesbaden 2006. S. 257–308.
- Meinhardt, Rolf: Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In: Leiprecht,

- Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung – Band 38. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. 2006. S. 24–55.
- Melter, Claus: Interkulturelle Kompetenz und Institutionelle Diskriminierung. In: Hummrich, Merle (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Benachteiligung im Bildungssystem. Peter Lang Verlag. Frankfurt am Main 2008.
- Meyer, Hilbert: Die Bildungstheoretische Didaktik. In: Kiper, Hanna; Meyer, Hilbert; Topsch, Wilhelm: Einführung in die Schulpädagogik. Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG. Berlin 2008. S. 64–75.
- Munoz, Vernor: Arbeitsübersetzung: Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. 2007. Online unter: http://www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Mission_on_Germany_DE.pdf. Abfragedatum: 02.10.2007.
- Neumann, Ursula: Das Recht auf Bildung für Migranten- und Flüchtlingskinder. In: Overwien, Bernd; Prengel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills 2007. S. 237–244.
- Oswald, Hans: Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag. Weinheim 2003. S. 71–87.
- Overwien, Bernd; Prengel, Annedore (Hrsg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Verlag Barbara Budrich, Opladen und Farmington Hills 2007.
- Petersen, Inger: Einsprachigkeit, Zweisprachigkeit, Mehrsprachigkeit – frühe Sprachförderung in Kindergarten und Schule. In: Brokman-Nooren, Christiane; Gereke, Iris; Kiper, Hanna; Renneberg, Wilm (Hrsg.): Bildung und Lernen der Drei- bis Achtjährigen. Bad Heilbrunn 2007. S. 19–206.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2006. PISA 2006 in Deutschland. Die Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten

- Ländervergleich. Waxmann Verlag GmbH. Münster 2008. S. 343–376.
- Prenzel, Annedore; Liebers, Katrin; Bieber, Götz: Kurzfassung der wichtigsten Ergebnisse der FLEX-Evaluation. Evaluationsbericht FLEX 2007. Online unter: <http://www.bildung-brandenburg.de/index.php?id=1527#7605/>. pdf-Datei. Abfragedatum: 04.01.2008.
- Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Juventa Verlag. Weinheim und München 2005.
- Röhner, Charlotte: Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Juventa Verlag. Weinheim und München 2005. S. 7–12.
- Schwippert, Knut; Hornberg, Sabine; Freiberg, Martin; Stubbe, Tobias C.: Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut; Valtin, Renate (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich. Waxman Verlag GmbH. Münster 2007. S. 249–270.
- Schulgesetz (Auszug): Online unter: <http://www.schulministerium.nrw.de/Schulgesetz/paragraph.jsp?paragraph=2>. Abfragedatum: 03.02.2008.
- Siebert-Ott, Gesa: Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlag GmbH. Wiesbaden 2006. S.145–160.
- Singer, Wolf. 2001: Was kann ein Mensch wann lernen? <http://www.mpih-frankfurt.mpg.de/global/Np/Pubs/mckinsey.pdf>. Abfragedatum: 02.02.2008.
- Stanat, Petra: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik

Deutschland. Verlag Leske und Budrich. Opladen 2003. S. 243–260.

Stanat, Petra: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlag GmbH. Wiesbaden 2006. S. 189–220.

Stanat, Petra; Baumert, Jürgen u.a.: PISA 2000. Die Studie im Überblick. Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Online unter: http://www.mpib-berlin.mpg.de/pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf.
Abfragedatum: 11.01.2008

Stölting, Wilfried: Fachliches Lernen durch das Medium der Zweitsprache Deutsch. In: Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung – Band 38. Wochenschau Verlag. Schwalbach/Ts. 2006. S. 252–263.

Terhart, Ewald: Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes in der Erziehungswissenschaft. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Erziehungswissenschaft. Juventa Verlag. Weinheim 2003. S. 27–42.

Treibel, Annette: Migration in modernen Gesellschaften – soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Juventa Verlag. Weinheim 1999.

Wolf, Berhard; Priebe, Michael: Quantitative und Qualitative Sozialforschung. Aus: Wolf, Berhard; Priebe, Michael (2000): Wissenschaftstheoretische Richtungen. Landau: VEP. (gekürzt und überarbeitet). Online: http://www.ezw.rwth-aachen.de/fileadmin/user_upload/Schulpaeda/Vorlesung/2007/Quantitative_und_Qualitative_Sozialforschung.pdf.

Anhang

A: Fragebogen der Oldenburger Jugendbefragung 2007

Oldenburger Jugendbefragung 2007

I. Freizeit

1. Nenne bitte drei Tätigkeiten, womit Du meistens Deine Freizeit verbringst!

2. Nenne bitte drei Orte, wo Du meistens deine Freizeit verbringst!

3. Bist Du damit zufrieden, wie Du Deine Freizeit gestaltest? sehr etwas weder noch weniger gar nicht
4. Gibt es Angebote der Freizeitgestaltung in der Schule? Ja Nein Weiß nicht
sehr etwas weder noch weniger gar nicht
5. Wenn ja, wie bist Du mit diesen zufrieden?
6. Gibt es Angebote von Jugendzentren, Vereinen etc.?
7. Wenn ja, wie bist Du mit diesen zufrieden?
8. Welche Angebote nimmst Du in Schule, Freizeitstätten und Vereine wahr?

9. Findest Du, dass es mehr getrennte Angebote nur für Mädchen/weibliche Jugendliche und für Jungen/männliche Jugendliche geben sollte?
10. Hast Du Vorschläge für Freizeitangebote durch Schule, Jugendfreizeitstätten, Vereine?

11. Hast Du Freundschaften mit Eingewanderten (Personen mit Migrationshintergrund)?
12. Hast Du Freundschaften mit einheimischen Deutschen?
13. Hast Du Freundschaften mit Mädchen/weiblichen Jugendlichen?
14. Hast Du Freundschaften mit Jungen/männlichen Jugendlichen?
15. Ist das Verhältnis von Jugendlichen untereinander gut?
16. Was könnte besser sein im Kontakt zwischen Jugendlichen?

II. Schule/ Ausbildung

17. Auf welche Schule gehst Du zur Zeit (Förder-, Haupt-, Real, Gymnasium, BBS, andere)?

18. Stimmt Du der Aussage zu, dass alle Schülerinnen und Schüler von den Lehrer(innen) gleich behandelt werden? Sehr etwas weder weniger gar
noch
19. Stimmt Du der Aussage zu, dass Lehrer(innen) bestimmte Schüler(inne)n bevorzugt werden?
20. Falls ja, welche Schüler(innen) werden bevorzugt?

21. Wenn jemand bevorzugt oder benachteiligt wird, wie reagieren die Mitschülerinnen und Mitschüler darauf?

22. Welchen Schulabschluss hast Du? -----
23. Welchen Schulabschluss strebst Du an? -----
24. Stimmt Du der Aussage zu, dass es Ansprechpersonen gibt, wenn Du in der Schule/ Ausbildungseinrichtung Probleme oder Sorgen hast?
25. Stimmt Du der Aussage zu, dass es für Dich in der Schule/ Ausbildungseinrichtung Möglichkeiten zur Mitbestimmung gibt?
26. Was verstehst Du unter Gleichberechtigung?

27. Welche Veränderungswünsche hast Du in Bezug auf Deine Schule/ Ausbildungseinrichtung?

28. Bist Du in Bezug auf Deine Bildungschancen und Ausbildungsmöglichkeiten gut informiert?
29. Bist Du zur Zeit in einer betrieblichen oder außerbetrieblichen Berufsausbildung? Ja Nein

Wenn ja, in was für einer Ausbildung?

30. Bist Du auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz? Ja Nein
31. Ist das schwierig?
 Ja, weil -----
 Nein, weil -----

VI. Meine Wünsche und Forderungen:

Du hast die Möglichkeit, für die Jugendtagung aufzuschreiben, welche Wünsche und Forderungen du hast, was Dir am Herzen liegt:

- 49. Wünsche und Forderungen an Lehrerinnen und Lehrer

- 50. Wünsche und Forderungen an Vereine und Jugendfreizeitstätten:

- 51. Wünsche und Forderungen an Oldenburger Politikerinnen und Politiker:

- 52. Wünsche und Forderungen an andere Jugendliche:

VII. Zu meiner Person

- 53. Alter -----
- 54. Geschlecht -----
- 55. Land, in dem ich geboren wurde: -----
- 56. Geburtsland meiner Eltern: -----
- 57. Ich kann folgende Sprachen sprechen: -----

- 58. Ich fühle mich als:

Deutsche(r)	Eingewanderte(r)/ Migrant(in)	beides	weder noch
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- 59. Hast Du die deutsche Staatsangehörigkeit?

Nein	<input type="checkbox"/>	Ja	<input type="checkbox"/>
------	--------------------------	----	--------------------------

Wenn nicht: Machst Du Dir oft Sorgen, wegen Deines Aufenthaltsstatus?

sehr	etwas	weder noch	weniger	gar nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- 60. Gibt es noch etwas, was Du sagen möchtest?

Vielen Dank!

- 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/aafol97.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, 2007, 114 S.
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, 2007, 259 S.
ISBN 978-3-8142-2094-9 € 12,80
- 32 Yvonne Holling: Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich, 2007, 205 S.
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
- 34 Petra Norrenbrock: Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, 2008, 87 S.
ISBN 978-3-8142-2129-8 € 7,20
- 35 Lena Dittmer: „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“, 2008, 177 S.
ISBN 978-3-8142-2120-5 € 11,80
- 36 Mirjam Tünschel: Erinnerungskulturen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an die Pädagogik, 2009, 92 S.
ISBN 978-3-8142-2152-6 € 7,20