

Schule und Migration

6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

AG Interkulturelle Bildung

Christiane Bainski

Sabine Mannitz

Dr. habil. Heike Solga

Gül Yoksulabakan

Mitglieder der Bildungskommission:

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein

Prof. Dr. Gerhard de Haan

Reinhard Kahl

Undine Kurth

Dr. Andreas Poltermann

Dr. Anne Sliwka

Dr. Simone Schwanitz

Cornelia Stern

Volkmar Strauch

Sybille Volkholz (Koordinatorin)

Schule und Migration

6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

| Inhalt: | Seite |
|--|-------|
| Kurzfassung | 3 |
| Langfassung | 7 |
| 0 Vorbemerkung | 7 |
| I. Ausgangslage | 7 |
| I. 1. Normative Grundlagen der Empfehlung - Der Wandel der öffentlichen Sozialisationsnormen | 7 |
| I. 2. Integrationskonzepte – Umgang mit Zuwanderung im Vergleich | 8 |
| I. 3. Population und Heterogenität der Kinder mit Migrationshintergrund | 10 |
| I. 4. Bildungssituation von Migrantenkindern | 11 |
| II. Bildungseinrichtungen und Integration: Bestandsaufnahme, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen | 14 |
| II. 1. Vorschulische Bildung und Migration | 14 |
| II. 2. Curricula und Schulbuch-Gestaltung: Medien der Selbst- und Fremddarstellung | 15 |
| II. 3. Schulkultur, Diversität und Integration | 16 |
| II. 4. Die Schule als Community Center: Kommunikation und Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern | 21 |
| II. 5. Spracherwerb | 22 |
| III. Reformempfehlungen | 26 |
| III. 1. Umgang mit Heterogenität/Diversität | 26 |
| III. 2. Vorschulische Bildung und Migration | 26 |
| III. 3. Schulische Bildung und Migration | 28 |
| III. 4. Spracherwerb | 30 |
| III. 5. Personalentwicklung | 32 |
| IV. Schlussbemerkung | 33 |
| Literaturverzeichnis | 34 |

Schule und Migration

6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

Kurzfassung

Vorbemerkung:

Die Befunde der PISA-Studie weisen mit Bezug auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund auf ein immenses Versäumnis deutscher Bildungspolitik und Schulen hin. Ihre defizitären schulischen Karrieren und Leistungen stellen eine dauernde Gefährdung aller Integrationsbemühungen dar. Die Unfähigkeit deutscher Schulen, soziale Benachteiligungen auszugleichen oder abzumildern, schlägt hier besonders zu Buche.

I. Ausgangslage

I. 1. Normative Grundlagen der Empfehlung – Der Wandel der öffentlichen Sozialisationsnormen

Neben dem Kontext der Entwicklung zur Wissensgesellschaft und zur Stärkung der Zivilgesellschaft gewinnt die Wahrung von Menschenrechten durch Bildung an Bedeutung. Das Recht auf Entwicklung der Persönlichkeit, der individuellen Entfaltung, im Verhältnis zur sozialen Kohäsion bedarf einer Neubestimmung. Bildungseinrichtungen werden sich mit dem Recht der Einzelnen, kulturelle Identitäten selbst – entgegen fremden Zuschreibungen und Gruppenzuweisungen – zu definieren, stärker befassen und SchülerInnen darin stärken müssen, dieses Recht wahrzunehmen. Mit der zunehmenden Vielfalt im Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Herkunft und Hintergründen werden neue Bestimmungen von individueller Freiheit und Kollektivität notwendig.

I. 2. Integrationskonzepte – Umgang mit Zuwanderung im Vergleich

Wieweit Länder sich selbst als Einwanderungsland begreifen, hat eine hohe Bedeutung für die Umgang mit der Vielfalt/Diversität der Bevölkerung und bestimmt über die Akzeptanz. Die Antwort fällt in den Ländern unterschiedlich aus, z.B. lehnt Frankreich eine multikulturelle Orientierung ab, während sie in den angelsächsischen und skandinavischen Ländern die meisten Politikfelder leitet. Die Unklarheit der deutschen Haltung zur Einwanderung bzw. die teils offensiven Widerstände sind Haupthindernisse, positive pädagogische Konzepte für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien zu entwickeln.

I. 3. Population und Heterogenität der Kinder mit Migrationshintergrund

Insgesamt leben heute in Deutschland 7,3 Mio. Ausländer (8,9 Prozent der Bevölkerung) – der Anteil ethnischer Minderheiten dürfte eingedenk der Spät-/Aussiedler deutlich höher liegen. Die Anzahl und die Vielfalt von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wächst. Es gibt erhebliche Verbesserungen in der Bildungsbeteiligung, aber der Abstand zu SchülerInnen mit deutschem Hintergrund ist nicht geringer geworden.

I. 4. Bildungssituation von Migrantenkindern

Das Problem der Kinder mit Migrationshintergrund ist nicht die quantitative Bildungsbeteiligung, sondern die Qualität ihrer Förderung. Sie sind auf Sonder- und Hauptschulen deutlich überrepräsentiert. Obgleich der Anteil an höheren Bildungsabschlüssen auch bei ihnen deutlich zugenommen hat, ist der Abstand zu deutschen Jugendlichen unverändert groß.

II. Bildungseinrichtungen und Integration: Bestandsaufnahme, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen

II. 1. Vorschulische Bildung und Migration

Zwischen Anspruch und Realität in den Tageseinrichtungen für Kinder besteht eine große Diskrepanz. „Fördern und Fordern“ sind im Kindergarten oft tabuisierte Begriffe. Konzepte mehrsprachiger

ger Bildung und Instrumente zur Diagnose von Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprachen gibt es bislang nur wenige. Die Kooperation mit Eltern ist auch in Kindertagesstätten unterentwickelt. Die Ausbildung der ErzieherInnen sowie auch die Forschungslandschaft in diesem Bereich sind defizitär.

II. 2. Curricula und Schulbuch-Gestaltung: Medien der Selbst- und Fremddarstellung

Das langjährige offizielle Credo der Bundesrepublik, nicht als Einwanderungsland verstanden werden zu wollen, hat eine Mischung aus Konzeptionslosigkeit und bornierter Ignoranz auf der einen Seite und, in Reaktion auf die kritische Diagnose von Versäumnissen, einen kaum weniger problematischen wohlmeinenden Kultur-Relativismus auf der anderen Seite befördert. Die grundsätzliche kulturelle Pluralität moderner Gesellschaften wird damit ausgeblendet. Migration wird in deutschen Schulbüchern überwiegend als ein Problem thematisiert, das auf den eurozentrischen Nenner der fremdartigen Kultur gebracht wird. Ansätze antidiskriminierender Pädagogik sind kaum erkennbar. Bezeichnend für den Umgang in Schulbüchern ist eine Präsentation, die Fremdheit fokussiert. Mit größter Selbstverständlichkeit werden Gruppen entlang nationaler Herkunft konstruiert, die in dieser Eindeutigkeit gar nicht existieren.

II. 3. Schulkultur, Diversität und Integration

Problematisch ist, dass an die Stelle der Subjektorientierung – als elementarer Bestandteil des erklärten pädagogischen Ziels freier und selbstbewusster Persönlichkeiten – ein kollektives Stereotyp „kultureller Andersartigkeit“ tritt. Während Auslandsaufenthalte als Horizont erweiternde Aktivitäten gelten, wird die innergesellschaftliche Pluralisierung infolge Zuwanderung nicht in gleicher Weise als eine Chance, sondern in erster Linie als Zumutung und Problem begriffen. Eine positive Wertschätzung von Einwanderung und Vielfalt lässt sich nicht verordnen. Sehr wohl lassen sich aber die normativen Konzepte zur Integration, Motivationsanreize und Rahmenbedingungen günstig gestalten.

Zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz gehört die Fähigkeit, die gewohnten Strukturen des Denkens und Handelns in Frage zu stellen, die Anerkennung von Vielfalt als einem Wert und ein offener Umgang mit Unbekanntem.

Vorbilder für ein erfolgreiches Zusammenspiel zwischen Schulkultur und Integration bieten Länder mit einem multikulturellen oder pluralistischen Gesellschaftsmodell wie beispielsweise Schweden, Kanada und die Niederlande. Vielfalt wird in diesen Ländern programmatisch als positives Kapital einer Gesellschaft vermittelt, als Pool an kulturellen Ressourcen, aus dem eine Nation schöpfen kann und das die Lebensqualität ihrer Bewohner eher bereichert als einschränkt. Positives Beispiel in Deutschland ist das Projekt „Betzavta – Miteinander leben“. Evaluationsstudien zeigen, dass Programme des interkulturellen Lernens Prozesse der Reflexion bei SchülerInnen und LehrerInnen auslösen. Sowohl Verhaltensbereitschaften wie eigene Wertvorstellungen, Wahrnehmungsmuster und Interpretationen als auch das konkrete Verhalten von Lehrern und Schülern werden durch das Programm positiv beeinflusst.

II. 4. Die Schule als Community Center: Kommunikation und Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern

Die Öffnung von Schulen für ihr gesellschaftliches Umfeld und die Zusammenarbeit mit den Eltern wird erheblich durch neue Organisationsformen von Unterricht gefördert. Projekte im Unterricht verbunden mit Kooperationen im Umfeld der Schule schaffen für Schülerinnen und Schüler Gelegenheitsstrukturen, in denen Selbstwirksamkeitserfahrungen, Erfolgserlebnisse und Anerkennung jenseits traditioneller Formen zum Tragen kommen. So fördern Projekte des *Service-Learning* (Verantwortung Lernen) die Entstehung von zivilgesellschaftlichen Ligaturen, die an sozialen, kulturellen oder ökologischen Bedürfnisse in der Gemeinde festgemacht sind und über die Artikulation gemeinsamer Anliegen gegen Apathie und Rassismus im gesellschaftlichen Zusammenleben wirken. Im nordamerikanischen Kontext ist inzwischen empirisch erwiesen, dass *Service-Learning* dazu beiträgt, die stereotype Wahrnehmung von Menschen anderer Ethnien, Hautfarbe und sozialer

Herkunft abzubauen.

II. 5. Spracherwerb

Dem Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt eine elementare Bedeutung zu, da die Sprache der Schlüssel zur Erschließung aller weiteren Wissensbestände und zur Teilhabe an allen gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen ist. Sie ist konstitutiver Bestandteil schulischer Kommunikation sowie schulischer Lehr- und Lernprozesse. Das bedeutet auch, dass das sozialstaatliche und demokratische Gebot der Chancengleichheit oder des Nachteilsausgleichs dem Erwerb der Verkehrssprache eine hohe Bedeutung zumessen muss. Auf der anderen Seite gelten gleichwohl alle Forderungen nach Anerkennung von Differenz und kultureller Identität auch und insbesondere für den Sprachgebrauch, da das Sprachvermögen, die Fähigkeit zu kommunizieren, wie keine andere Kompetenz untrennbar mit der Persönlichkeit verbunden ist.

Die Tatsache, dass die Zusammensetzung der SchülerInnenenschaft hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzungen sehr heterogen ist, tangiert die Unterrichtsarbeit und die Lernerfolge zentral und lässt die Schwäche des deutschen Schulsystems, mit Heterogenität nur mangelhaft umgehen zu können, besonders deutlich hervortreten und zum Nachteil einer ganzen Gruppe von Risikokindern und –jugendlichen werden.

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

III. Reformempfehlungen

III. 1. Umgang mit Heterogenität/Diversität

Es gilt, Vielfalt zu akzeptieren und kompetenten Umgang mit ihr zu entwickeln, statt mit Hilfe von Defizit- und Kulturkonflikt-Hypothesen scheinbar unlösbare Probleme zu konstruieren. Die politische Ignoranz gegenüber der Einwanderungsrealität der vergangenen 40 Jahre hat bewirkt, dass hier vieles versäumt wurde, das nun nachzuholen ist.

III. 2. Vorschulische Bildung und Migration

Eine Verbesserung der pädagogischen Arbeit in Kindertagesstätten – und zwar nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund – wird davon abhängen, inwieweit Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen ausgebaut werden. Eine frühzeitige kognitive und sprachliche Förderung setzt voraus, dass dies als Auftrag der Kita von den Beteiligten gesehen wird und die Instrumente dafür beherrscht werden. Sprachförderung braucht hier Einbindung in motivierende, spielerische Konzepte der interkulturellen Bildung und Erziehung im Elementarbereich. In dieser Lernphase bieten sich Konzepte zweisprachiger Sprachförderung an, die die Eltern – insbesondere die Mütter – einbeziehen und eine Zusammenwirken der Familien und der Regeleinrichtungen fördern.

III.3. Schulische Bildung und Migration

Bildungsrichtlinien und die Schulbücher, die nach den curricularen Vorgaben entstehen, sind wirksame Instrumente und Medien, um kollektive Selbst- und Fremddarstellungen zu vermitteln. Dieses Potenzial muss verantwortlich im Sinne des offenen demokratischen Gesellschaftsmodells eingesetzt werden.

Wir brauchen eine Schulpädagogik der Anti-Diskriminierung und Qualitätsstandards zur Evaluation ihrer Umsetzung. Wir brauchen Schulen mit Profil, die die Zusammensetzung der Schülerschaft programmatisch reflektieren. Dazu braucht es einen kooperativen Umgang mit Eltern und außerschulischen Partnern.

Damit auf nachteilige Bedingungen, die besonderes Engagement seitens der Schule fordern – sei es ein allgemein bildungsfernes Milieu von ökonomisch und sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen oder eine starke Präsenz von Zuwanderern mit sprachlichen Defiziten – mit verstärkten Bemühungen eingegangen werden kann, braucht es schulische Ressourcen, um die nötigen Leistungen zu erbringen.

III. 4. Spracherwerb

Sprache ist eine Persönlichkeitskompetenz wie keine andere. Der Erwerb der Verkehrssprache ist unabdingbar und zwar auf einem Niveau, das nicht nur die alltägliche Kommunikation ohne Probleme ermöglicht, sondern auch den Gebrauch von Fachsprachen, die für den beruflichen Erfolg erforderlich sind.

Deutsch als Zweitsprache gehört zum Kerncurriculum für die gesamte Schulzeit, solange die Sprachkompetenz nicht den gesetzten Standards entspricht. Zusätzlich bedarf es der Förderangebote über die normale Unterrichtszeit hinaus an Samstagen und in den Schulferien (Sommerschule). Besondere Konzepte zur Förderung der Fachsprache (durch jeweils vorziehende curriculare Bearbeitung) sollten hierbei ebenfalls verwandt werden. Kinder und Jugendliche brauchen Kompetenzerfahrung als Lernmotivation.

Ein differenziertes Unterrichtsangebot sollte auf die Vielfalt der möglichen Sprachentwicklungen und Voraussetzungen eingehen/angepasst werden.

Die Vielfalt der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen sollte als Ressource genutzt werden.

Ziel ist die Mehrsprachigkeit für alle Kinder. Mit diesem Ziel sollten auch die jeweiligen Familiensprachen weiterentwickelt werden.

Die Familiensprache ist erforderlich, wie sie für die Identität von Kindern und Jugendlichen von diesen selbst gewünscht wird. Ein Bruch in der Sprachentwicklung sollte vermieden werden. Die Familiensprache ist gleichwohl nicht zwingende Voraussetzung für den Erwerb der Verkehrssprache

Wir brauchen einen grundsätzlichen Perspektivenwechsel von einer monolingualen Orientierung hin zu einem Sprachenlernen auf der Grundlage von Zwei- und Mehrsprachigkeit, die als Potenzial und Ressource gewertet wird.

Daten über den Sprachstand und den Schulerfolg von Zuwanderern müssen regelmäßig erhoben und politische Entscheidungen auf der Grundlage dieser Daten neu überdacht werden. Wir brauchen also eine neue Bildungsberichterstattung und neue statistische Erhebungskriterien, die über Fragen der Staatsangehörigkeit hinausgehen und brauchbare Informationen für Bildungsplanung liefern.

III. 5. Personalentwicklung

Damit die Realität der Einwanderungsgesellschaft auch im schulischen Alltag repräsentiert ist, brauchen wir mehr Personal mit Migrationshintergrund in vorschulischen Einrichtungen und in den Schulen. Zusätzlich brauchen wir qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte mit einer Zweisprachigkeit, die die Koordinierung des Unterrichts in den Familiensprachen mit dem Deutsch- und Fachunterricht sowie verbesserte Fremdsprachenangebote ermöglichen.

IV. Schlussbemerkung

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind aufgrund der doppelten Benachteiligung ihres häufig bildungsfernen sozio-ökonomischen Hintergrunds wie der Sprachproblematik besonders von der selektiven Wirkung des deutschen Schulsystems betroffen. Die Empfehlung versucht auf Fördermöglichkeiten hinzuweisen, die auch ohne große Systemveränderungen möglich sind. Im Mittelpunkt steht dabei, den Umgang mit Heterogenität in den Schulen generell zu fördern. Hierauf sollten insbesondere alle strukturellen Rahmenbedingungen überprüft werden (siehe auch 2. Empfehlung der Bildungskommission).

Die Bildungskommission will mit dieser Empfehlung vor allem auch die Forderung nach mehr systematischer Forschung zur Entwicklung und Evaluation von geeigneten Konzepten unterstützen, die im Interesse aller in diesem Land lebenden Menschen einen konstruktiven Umgang mit der gesellschaftlichen Heterogenität befördern. Die sogenannte empirische Wende in der Pädagogik und Bildungspolitik, die sich seit der Teilnahme Deutschlands an den internationalen Vergleichsstudien in den 90er Jahren abzeichnet, ist gerade im Bereich der Pädagogik für sozial benachteiligte Gruppen, und hier besonders von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dringend gebo-

ten.

Schule und Migration

6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung

Langfassung

0 Vorbemerkung

Die Bildungskommission hat ihre bisherigen Empfehlungen in den Kontext der gesellschaftlichen Entwicklungen zur Wissensgesellschaft und die Stärkung der Zivilgesellschaft gestellt. Bildungsreformvorschläge wurden darauf bezogen, Menschen zu befähigen und darin zu stärken, für ihre eigene Lernbiographie Verantwortung zu übernehmen, und sie zu motivieren, Lernen als einen positiven gestaltbaren Prozess ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu begreifen.

In dieser 6. Empfehlung wird der Wandel zur Einwanderungsgesellschaft mit Blick auf die Lernprozesse und –umwelten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ins Zentrum gerückt.

Die Befunde der PISA-Studie weisen für sie auf ein massives Versäumnis deutscher Bildungspolitik und Schulen hin. Die defizitären schulischen Karrieren und Leistungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stellen eine dauernde Gefährdung aller Integrationsbemühungen dar. Mit Blick auf die demokratische Verfasstheit unserer Gesellschaft ist dies nicht zu rechtfertigen. Zudem ist die eingewanderte Bevölkerung eine expandierende Bevölkerungsgruppe, so dass die Entwicklung ihrer Kompetenzen zu einer entscheidenden Größe der wirtschaftlichen Produktivität unseres Landes wird. All dies macht es außerordentlich dringlich, die bisherigen Konzepte auf den Prüfstand zu stellen und nach neuen Konzepten einer gleichberechtigten Teilhabe an Bildung für alle Kinder, unabhängig von ihrer ethnischen oder sozialen Herkunft, zu suchen. Die Entwicklung tragfähiger Konzepte stellt auch deswegen eine besondere Herausforderung dar, weil die kulturelle oder ethnische Herkunft in hohem Maße mit der Zugehörigkeit zu benachteiligten sozialen Schichten einhergeht. Die Unfähigkeit deutscher Schulen, soziale Benachteiligungen und ungleiche Ausstattung an kulturellen und sozialen Ressourcen auszugleichen oder abzumildern, zeigt sich bei Kindern mit Migrationshintergrund besonders markant.

Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung will sich an der Entwicklung tragfähiger Konzepte zur Verbesserung der Lernfähigkeit und Persönlichkeitsentwicklung der jungen Generation beteiligen. Sie beansprucht dabei keine Vollständigkeit. Die berufliche Erst- und Weiterbildung wird nicht ausgeführt. Diese Empfehlung will Anregungen und Vorschläge zur Umgestaltung im vorschulischen und schulischen Bereich geben.

Wir beziehen unsere Reformvorschläge vor allem auf den Umgang mit Heterogenität und Diversität im Schulalltag und in den Curricula sowie auf die Frage der Sprachentwicklung. Die Frage der Religion wird dabei als Bestandteil von Heterogenität/Diversität aufgefasst, wird jedoch nicht besonders behandelt. An den hier verhandelten Feldern zeigt sich, wie Schulen und die Bildungspolitik eines Landes mit der Veränderung ihrer Schülerschaft umgehen.

Es zeigt sich dabei, dass neben dem Kontext der Entwicklung zur Wissensgesellschaft und zur Stärkung der Zivilgesellschaft die Wahrung von Menschenrechten an Bedeutung gewinnt. Das Recht auf Entwicklung der Persönlichkeit, der individuellen Entfaltung, im Verhältnis zur sozialen Kohäsion bedarf einer Neubestimmung. Bildungseinrichtungen werden sich mit dem Recht der Einzelnen, kulturelle Identitäten selbst - entgegen fremden Zuschreibungen und Gruppenzuweisungen - zu definieren, stärker befassen und SchülerInnen darin stärken müssen, dieses Recht eigenverantwortlich wahrzunehmen.

I. Ausgangslage

I. 1. Normative Grundlagen der Empfehlung - Der Wandel der öffentlichen Sozialisationsnormen

Für das Selbstverständnis unserer Gesellschaft ist das Menschenbild der freien und gleichen Individuen grundlegend, das zugleich eine zentrale Zielvorstellung des schulischen Sozialisationsprozesses

ses bestimmt. Moderne Vergesellschaftung ersetzt jedoch nicht die Vernetzungspraktiken der kleinen sozialen Lebenswelten, sei es in lokal, kulturell, religiös, politisch, verwandtschaftlich oder anders definierten Gemeinschaften. Aus diesem Dilemma von individueller Freiheit der Einzelnen zur Entfaltung der Person und der Aufgabe, zur gesellschaftlichen Kohäsion beizutragen, ergeben sich komplexe Spannungsverhältnisse für den öffentlichen Bildungsauftrag. Dessen Sozialisationsgrundsätze müssen aus unserer Sicht angesichts der sozialen Veränderung infolge von Einwanderungsprozessen für die Schule neu justiert werden.

Als Folge der Immigration vervielfachen sich die – häufig quer zu Nationalität und Herkunft liegenden – Interessen, Glaubensbekenntnisse, Vorlieben oder Lebensstile. Sie bieten Anknüpfungspunkte für verschiedene sowohl Allianzen als auch Friktionen, die dem Selbstverständnis der aufnehmenden Gesellschaft teils widersprechen. Die staatlichen Schulsysteme bilden an dieser Stelle ein wichtiges Scharnier. Sie vermitteln Kindern und Jugendlichen, was die Gesellschaft von ihnen erwartet – und zwar unabhängig von der Herkunft. Im Hinblick auf Immigranten ist dies besonders relevant – und besonders prekär: Welcher Spielraum ist ihnen bei der sozialen Selbstdefinition zuzugestehen und wird als Ausdruck gesellschaftlicher Pluralität akzeptiert? Endet die Anerkennung anderer Normen, sobald sie Werte der etablierten Mehrheit in Frage stellen, oder zeigen solche Widersprüche, dass die heutige Vielfalt der Lebenswelten einen neuen Umgang im Verhältnis von individueller Freiheit und Kollektivität fordert? Diese Grundprobleme der modernen Gesellschaft kann unsere Empfehlung nur anreißen. Zu den Wertepremissen, die diesem Diskussionsbeitrag zugrunde liegen, gehört die Überzeugung, dass der Abbau von Diskriminierung und kollektiven Fremdzuschreibungen das Handeln in der Schule maßgeblich leiten sollte. Diese Norm basiert auf verfassungsrechtlichen Prinzipien. Zwar gibt es kein Menschenrecht auf die Wahrung kultureller Traditionen, und im Zentrum der freiheitlichen Verfassungsidee steht der Würdeanspruch eines jeden Menschen unabhängig von der Staatsangehörigkeit und der kulturellen Herkunft oder Praxis. Das Grundrecht jedes Einzelnen darauf, sich nach dem eigenen Entwurf zu bilden, bedeutet jedoch auch eine prinzipielle Anerkennung von Differenz. Dem wird das deutsche Bildungssystem gegenwärtig unzureichend gerecht.

Ausländische und deutsche SchülerInnen sind zwar formal gleichgestellt, da das deutsche Schulsystem alle Kinder und Jugendliche unabhängig von ihrem staatsbürgerlichen Status „erfasst“. Dies wird häufig bereits als Integrationsleistung der Mehrheitsgesellschaft verstanden, die im Gegenzug eine erhöhte de facto einseitige Assimilationsleistung der jüngeren Generationen ethnischer Minderheiten erwartet. Zuletzt haben die Ergebnisse der PISA 2000-Studie gezeigt, dass der Erfolg im deutschen Schulsystem primär von Sprachbeherrschung und der Motivation sowie den habitualisierten Lerngewohnheiten abhängt. Ein Erfolg im deutschen Bildungssystem gelingt also vor allem denen, die hohe Assimilationsleistungen vorweisen können, d.h. insbesondere eine gute Beherrschung der deutschen Sprache von zu Hause mitbringen. Zudem ist hinsichtlich der sozialen Herkunft bekannt, dass Kinder bildungsferner Schichten beim Zugang zu höherer Bildung in Deutschland stark benachteiligt sind. Mit der frühen Segregation der Kinder wird wenig Zeit gelassen, soziale Ungleichheiten abzubauen und eine am Individuum orientierte Lernorganisation und Förderungsstruktur zu schaffen. Der sozialstrukturelle Tatbestand, dass Kinder mit Migrationshintergrund häufig bildungsfernen Schichten entstammen, lässt daher die Formation einer Unterklasse entlang ethnischer Grenzziehungen befürchten, wenn nicht bald Veränderungen in der deutschen Schule greifen, die dem entgegenwirken.

Die Empfehlung der Bildungskommission orientiert sich klar am Ziel der Integration bei gleichzeitiger Offenheit für kulturelle Differenz. Deutlicher Auftrag für die Schule ist dabei, soziale Nachteile stärker als bisher auszugleichen.

I. 2. Integrationskonzepte – Umgang mit Zuwanderung im internationalen Vergleich

Deutschland weigert sich bis heute anzuerkennen, dass es ein Einwanderungsland ist. Damit wurden Chancen verpasst, die gewachsene Heterogenität der Bevölkerung – insbesondere der nachwachsenden Generation – im Bildungssystem angemessen zu berücksichtigen. Länder, die diese Notwendigkeit früher wahrgenommen und ihre Bildungskonzepte entsprechend überarbeitet haben,

konnten bereits Erfahrungen hinsichtlich der Integrationspotenziale unterschiedlicher Ansätze sammeln. Als Beispiele stellen wir schlaglichtartig Länder vor, die unter diesem Gesichtspunkt lehrreich und von der Zusammensetzung der Migrationsbevölkerung in etwa vergleichbar sind. Überdies haben diese Länder bei internationalen Leistungsvergleichen von SchülerInnen deutlich besser abgeschnitten als die Bundesrepublik.

In **Kanada** wurde zu Beginn der 1970er Jahre der Begriff der „multikulturellen Gesellschaft“ zur Leitlinie einer Politik der Anerkennung kultureller Eigenständigkeit von MigrantInnen und Minderheiten. Die kanadische Einwanderungspolitik folgt seither der Strategie, Multikulturalität durch die Stabilisierung kultureller Identitäten zu unterstützen und nicht wie zuvor Assimilation anzustreben. Diesem Anliegen dient eine mittlerweile langjährige Tradition im Angebot von Englisch als Zweitsprache, aber auch muttersprachliche Angebote. Die Kooperation mit Eltern wird in *Parenting Centres* gesucht.

Von den **europäischen Ländern** verfolgen u.a. Großbritannien, Schweden und die Niederlande inklusive Ansätze im Bildungssystem. Die Differenz von Kindern und Jugendlichen mit je unterschiedlichen Förderbedarfen wird anerkannt und darauf abgestellte pädagogische Angebote wurden entwickelt. Alle hier genannten Länder haben gemeinsam, dass die politische Teilhabe von MigrantInnen und Minderheiten durch erleichterte Einbürgerung (i.d.R. nach fünfjährigem Aufenthalt) fester Bestandteil ihrer Integrationspolitik ist.

In **Großbritannien** werden Elemente der staatsbürgerlich-politischen Bildung mit einer reflektierten antirassistischen Pädagogik verknüpft. Das britische Konzept verpflichtet die Schulen, Strategien zur Auseinandersetzung mit Rassismus zu entwickeln. Die konsequente Einbindung von Minderheiten in den Schuldienst gilt dabei als wichtiges Instrument. In den letzten Jahren wurde zudem die frühe Förderung zum Ausgleich von Benachteiligungen, auch bei Kindern mit Migrationshintergrund betont. Die Einbindung des Elternhauses, die Verkleinerung von Lerngruppen in den frühen Phasen und die Erprobung von Zielvereinbarungen wurden wesentlich gefördert. Überdies wurde zusätzliche Lernzeit zur Verfügung gestellt.

In **Schweden** wird bereits in der Elementar- und Grundschule insbesondere der sprachlichen Förderung von Kindern eingewanderter Familien – und zwar, sowohl in der schwedischen als auch optional in der jeweiligen Familiensprache große Aufmerksamkeit geschenkt. Insgesamt verfolgt Schweden damit eine Politik der Unterstützung von Einwanderern in ihren Integrationsbemühungen, ohne dass die Identifikation mit der kulturellen Herkunft aufgeben werden müsste.

In den **Niederlanden** werden Neuankömmlinge im Land relativ frühzeitig mit einem verbindlichen Programm an Eingliederungs- und Sprachkursen konfrontiert, in dem die Anforderungen des Einwanderungslandes vermittelt und Anreize zu Integrationsleistungen gegeben werden. Ziel ist es, Zuwanderer nach erfolgreichem Abschluss der Kurse möglichst schnell ins Bildungssystem bzw. in den Arbeitsmarkt einzugliedern. Eine Evaluation dieser Integrationskurse durch das niederländische Innenministerium wie auf die Schwächen der zu stark standardisierten Angebote hin, die häufig zuwenig die Bedürfnisse und Qualifikationen der EinwanderInnen berücksichtigen. Darüber hinaus gibt es eine Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund in der Frühphase der vorschulischen Einrichtungen und in der Grundschule. Die Eltern wurden seit den 1980er Jahren verstärkt einbezogen, und die Familiensprache wird optional angeboten.

Selbst das in Zuwanderungsangelegenheiten relativ unerfahrene **Norwegen** bietet MigrantInnen in der akademischen Ausbildung (Abitur, Fachhochschule, Hochschule) die Möglichkeit, zwischen Norwegisch und Englisch als Unterrichtssprache zu wählen. Bis zum Abschluss ihres Studiums haben die neuen BürgerInnen dann die Gelegenheit, die norwegische Sprache zu lernen und soweit zu beherrschen, dass sie sich leichter in die Arbeitswelt integrieren können.

Frankreichs Bildungssystem basiert auf dem republikanischen Ideal der prinzipiellen Gleichheit aller BürgerInnen. Das pädagogische Konzept knüpft – ähnlich wie in Kanada und Großbritannien – an vorhandene Antidiskriminierungsgesetze an. Multikulturelle Orientierungen werden aber abgelehnt, da sie auf Differenzen verweisen, von denen im öffentlichen Raum abstrahiert werden soll. Gleichwohl wird viel Wert darauf gelegt, Diskriminierung auf allen Ebenen zu bekämpfen. In Problemquartieren wird der Bildung eine klare Priorität eingeräumt (*Zone d'Éducation Prioritaire*),

mit dem Ziel, Benachteiligungen eines unterprivilegierten sozialen Umfeldes auszugleichen. Zusätzliche Ressourcen, zusätzliche Unterrichtsstunden und finanzielle Anreize für Lehrkräfte sind die wesentlichen Mittel. Alle Fördermaßnahmen finden vorrangig in französischer Sprache statt. In **Deutschland** ist im Gegensatz zu den erwähnten Beispielen kein Konzept erkennbar – weder das Selbstverständnis einer multikulturellen Gesellschaft (wie in Kanada, Großbritannien, Schweden) noch ein egalitär republikanisches Staatsethos (wie in Frankreich). Diese Konzepte können Anregungen, nicht jedoch Patentlösungen für die deutsche Bildungspolitik geben. Auch in den genannten Ländern bestehen, wie PISA-2000 gezeigt hat, weiterhin Unterschiede in den Leistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – sie sind jedoch deutlich geringer als in Deutschland. Die Unklarheit der deutschen Haltung zur Einwanderung bzw. die teils offensiven Widerstände sind Haupthindernisse, positive pädagogische Konzepte für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien zu entwickeln. Diese Hindernisse gilt es dringend zu beseitigen.

I. 3. Population und Heterogenität der Kinder mit Migrationshintergrund

Zu den wichtigen *ethnischen Minderheiten* in Deutschland zählen: die Arbeitsmigranten der 1960er Jahre aus den Anwerbeländern und ihre Kinder; die Übersiedler, Spätaussiedler und Sinti/Roma sowie Asylsuchende und (Bürger-)Kriegsflüchtlinge. In gleicher Weise stellen die so genannten Vertragsarbeiter (aus Vietnam, Polen, Kuba, Moçambique und Angola) der ehemaligen DDR ethnische Minderheiten in Deutschland dar. Die sektorale Arbeitsmarktkonzentration von Migranten paart sich mit einer hohen ethnischen Konzentration in bestimmten Wohnquartieren. Ursache dafür sind Barrieren auf dem Wohnungsmarkt sowie (vor allem bei Immigranten aus südeuropäischen Ländern) eine familial-verwandtschaftliche Ketten- und Pendelmigration, durch die insbesondere Verwandtschaftsbeziehungen als Ressource im Migrationsprozess eingesetzt werden. Bis zum Anwerbestopp im Jahr 1973 kamen insgesamt 14 Mio. Ausländer in die Bundesrepublik, davon kehrten ca. 11 Mio. in ihre Heimatländer zurück. Die ‚Nichtrückkehrer‘ leben inzwischen seit über 20 Jahren in Deutschland, ihre Kinder sowie teilweise Enkelkinder wurden in Deutschland geboren und besuch(t)en hier die Schule.

Insgesamt leben heute in Deutschland 7,3 Mio. Ausländer (8,9 Prozent der Bevölkerung) – der Anteil ethnischer Minderheiten dürfte eingedenk der Spät-/Aussiedler deutlich höher liegen. Mit einem liberaleren Staatsangehörigkeitsrecht, gäbe es heute etwa 4 Mio. Ausländer und eine Ausländerquote von knapp 5%.

Kinder aus Migrantenfamilien weisen somit eine hohe Vielfalt hinsichtlich ihrer nationalen, ethnischen und kulturellen Herkunft sowie ihrer Zuwanderungsprozesse und –erfahrungen auf. Manche wurden bereits hier geboren, manche haben ihre Schulbiographie im Herkunftsland begonnen, andere wurden mit Krieg und Vertreibung konfrontiert. Viele der verfügbaren Statistiken verwenden nur das Kriterium der „Staatsangehörigkeit“ und weisen zudem – die so definierten – ‚Ausländer‘ häufig nur als *eine* Kategorie aus – Herkunftsland und Migrationsgrund bleiben damit unberücksichtigt. Zudem sind so Probleme von Aus- und Spätaussiedlern sowie Angehörigen aus Migrantenfamilien mit deutschem Pass mit der amtlichen Statistik nicht identifizierbar.

Angesichts der Zuwanderung von Bürgerkriegsflüchtlingen und der höheren Geburtenrate der ausländischen Bevölkerung ist der Anteil unter den SchülerInnen höher als der Bevölkerungsanteil von 8,9 Prozent – und dürfte in Zukunft weiter zunehmen. Im Jahr 1999 besuchten rund 10 Mio. SchülerInnen die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland. Davon hatten insgesamt knapp 1,2 Mio. SchülerInnen einen ausländischen Pass. Von ihnen besuchten 946.300 (81,5%) eine allgemeinbildende Schule und 214.152 (18,5%) eine berufliche Schule. Ende der 1990er Jahre besaß damit jedeR zehnte Schüler/in eine nichtdeutsche Staatsbürgerschaft. Seit Beginn der 1960er Jahre hat sich die Zahl nichtdeutscher SchülerInnen an deutschen Schulen mehr als verzwanzigfacht. Zudem gibt es starke Variationen zwischen den Bundesländern. So liegt z.B. der Ausländeranteil an der Wohnbevölkerung in Berlin-Kreuzberg über 30 Prozent und bei den SchülerInnen fast 50 Prozent – wobei manche Schulen dieses Berliner Bezirkes auch eine Migrantenquote von 70

Prozent und darüber haben. In anderen deutschen Großstädten (wie z.B. Hamburg, Frankfurt, Bremen) ist es ähnlich. Innerhalb der alten Bundesländer betrug der Anteil ausländischer SchülerInnen an der Gesamtzahl der Schüler an allgemeinbildenden Schulen 1999 11,3 Prozent, in den neuen Bundesländern dagegen lediglich 0,8 Prozent.

Die größte Schülerpopulation ohne deutschen Pass bilden Kinder und Jugendliche aus der Türkei (43,6%). 13,4% der ausländischen SchülerInnen haben die Staatszugehörigkeit eines Nachfolgestaates des ehemaligen Jugoslawiens. Insgesamt 16,1% waren Staatsangehörige eines EU-Landes. Auch hier überwogen die Staatsangehörigkeiten ehemaliger Anwerbeländer (13,3% der ausländischen SchülerInnen besaßen die italienische, spanische, portugiesische oder griechische Staatsangehörigkeit). Außereuropäischer Herkunft war nur ein Anteil von 18,3% der ausländischen SchülerInnen (Hauptherkunftsländer: Iran, Marokko, Afghanistan, Libanon und Vietnam).

All dies zeigt, dass nicht nur der Anteil, sondern auch die Vielfalt von Kindern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen zugenommen hat.

Die Komplexität und besondere Situation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind in ihrer Schärfe von der deutschen Gesellschaft und ihrem Schulsystem erst sehr spät erkannt worden. Dies war zunächst der weit verbreiteten Annahme geschuldet, dass nichtdeutsche Beschäftigte und ihre Familien nur eine vorübergehende und damit zeitliche begrenzte Phase in Deutschland bleiben würden (Stichwort: „Gastarbeiter bzw. -arbeiterin“). Mit ihrem ‚Bleiben‘ wurden aufgrund des zunehmenden Anteils junger Ausländer/innen, die in Deutschland geboren werden, auch bessere Voraussetzungen für deren Integration erwartet. In der Tat sind deutliche Verbesserungen hinsichtlich ihrer Bildungsbeteiligung, ihrer erreichten Schul- und Ausbildungsabschlüsse eingetreten. Dennoch ist der Abstand zu den deutschen SchülerInnen nicht geringer geworden. Zudem sind – wie die PISA-Ergebnisse gezeigt haben – ihre Chancen eines ausreichenden Kompetenzerwerbs im deutschen Schulsystems alles andere als zufriedenstellend.

I. 4. Bildungssituation von Migrantenkindern

Vorschulische Bildung

Der „fehlende“ Besuch eines *Kindergartens* wird häufig als wesentliche Ursache für die zu geringen Sprachkompetenzen von Kindern nichtdeutscher Herkunft und ihre dadurch begründeten Schwierigkeiten in der Schule genannt. Die Realität widerspricht jedoch dieser Ursachenzuschreibung. Ende des Jahres 2000 lebten 485.690 ausländische Kinder im Alter von bis zu 6 Jahren in der Bundesrepublik, davon wurden 88% in Deutschland geboren. Die Kindergartenbesuchsquote der 3-4 und 4-5-jährigen ausländischen Kinder ist nicht wesentlich geringer als die der deutschen und ausländischen Kinder insgesamt (47% vs. 56% bzw. 76% vs. 83%). Besonders hoch ist die Beteiligung ausländischer Kinder an Vorschuleinrichtungen in der Altersstufe der 5- bis 6-Jährigen (86% vs. 90% insgesamt).

Eine Studie des Deutschen Jugendinstituts verweist darauf, dass insbesondere ausländische Familien vom Ausbau des Kindergartenplatzangebots nach der Einführung des Rechtsanspruchs im Jahr 1996 profitiert haben (vgl. § 24 SGB VIII). Ein ebenfalls ausschlaggebender Faktor für die elterliche Entscheidung hinsichtlich des Kindergartenbesuchs ist dessen Kostenpflichtigkeit. So hat sich im Saarland nach Auskunft des Kultusministeriums der Anteil der ausländischen Kinder, die einen Kindergarten besuchen, deutlich erhöht, seitdem hier das letzte Kindergartenjahr kostenfrei angeboten wird. Die Bildungskommission hat in ihrer ersten Empfehlung zu „Bildungsfinanzierung in der Wissensgesellschaft“ u.a. Vorschläge für den vorschulischen Bereich erarbeitet, die grundsätzlich von der Kostenfreiheit als Bildungseinrichtung ausgehen, aber eine Beteiligung an Betreuungskosten durchaus für vertretbar hält. Der Aspekt der Kostenfreiheit ist auch eine Erklärung für den sehr hohen Anteil ausländischer Kinder in den Vorklassen für 5-6jährige Kinder, da dieses Schulangebot im Gegensatz zu den Kindergärten grundsätzlich kostenfrei ist. Ein weiterer Grund für diese starke Frequentierung des Vorklassenangebots ist jedoch auch die häufigere Zurückstellung ausländischer Kinder bei der Einschulung, die in der Regel mit Defiziten in der deutschen Sprache und der kulturellen Fremdheit der Eltern begründet werden – und dies, obwohl dies in den meisten Bundesländern laut Schulgesetzgebung kein Zugangshindernis sein dürfte.

Ganz offensichtlich ist weniger die Quantität des Kita-Besuchs das Problem, sondern eher der Mangel an Angeboten zur frühen Förderung dieser Kinder in deutschen Kindergärten.

Schulbesuch

Trotz der Tatsache, dass die Mehrheit der ausländischen SchülerInnen in Deutschland geboren wurde und einen Kindergarten bzw. die Vorschule besucht hat, sind die Unterschiede zu deutschen SchülerInnen hinsichtlich der *Art der besuchten Schule* (ab der Sekundarstufe I) weiterhin groß. So besuchte 1999 jedeR zweite ausländische Schüler/in eine Schule, die keinen weiterführenden Abschluss ermöglicht (41,7% besuchten eine Hauptschule und 6,4% eine Sonderschule). Unter deutschen SchülerInnen besuchten lediglich 17,1% eine Haupt- und 3,9% eine Sonderschule. Durch die häufige Zurückstellung von Migrantenkindern bei der Einschulung steigt das Risiko der so genannten Überalterung von Kindern in der Grundschule, das dann im Zusammenhang mit fehlenden oder mangelnden Deutschkenntnissen häufig zur Interpretation genereller Lernschwierigkeiten und Sonderschulüberweisung führt. Resultat dieser Überweisungspraxis ist, dass von den SonderschülerInnen mit ausländischem Pass ca. 70 Prozent eine Schule für Lernbehinderte besuchten, bei den deutschen SonderschülerInnen betrug dieser Anteil vergleichsweise nur ca. 50%. Obgleich mangelnde deutsche Sprachkenntnisse häufig zu einer Sonderschulüberweisung führen, kann faktisch jedoch kein Beleg dafür gefunden werden, dass Sonderschulen besondere Kompetenzen in der Vermittlung von Sprachen besitzen.

Im Gegenzug sind ausländische Kinder und Jugendliche insbesondere an den Gymnasien deutlich unterrepräsentiert. Während mehr als ein Drittel der deutschen SchülerInnen der Sekundarstufe I 1999 ein Gymnasium (39,5%) besuchte, war es bei den ausländischen SchülerInnen nur ein Fünftel (19,2%). Beim Besuch der Realschulen ist der Abstand zwischen den deutschen und ausländischen SchülerInnen zwar weniger stark ausgeprägt, aber dennoch vorhanden (21,7% der deutschen SchülerInnen zu 17,5% der ausländischen SchülerInnen). Nur bei den Gesamtschulen, die im Gegensatz zu Realschulen und Gymnasien auch ohne Empfehlung der Grundschule besucht werden können, zeigt sich ein umgekehrtes Verhältnis. Hier ist der Anteil der ausländischen SchülerInnen der Sekundarstufe I mit 13,5% höher als der Anteil bei den deutschen SchülerInnen (8,9%).

Insbesondere für jene Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunft, die nur eine *Sonder- oder Hauptschule* besuchen, hat sich die Situation in den letzten Jahrzehnten drastisch verschärft. Zum einen sind sie an diesen Schultypen häufig „unter sich“. Neben der abnehmenden sozialen Akzeptanz des (Sonder- und) Hauptschulbesuches und der damit verbundenen Stigmatisierung ihrer SchülerInnen kam es zu einer „sozialen Entmischung“ dieser Schultypen. Damit ist die Hauptschule weniger als früher ein Feld antizipatorischer Sozialisation, da die soziale Homogenität der Elternschaft mit einer *weiteren Verringerung* des Anspruchsniveaus, der Kompensationsmöglichkeiten der eigenen familiären Benachteiligung durch MitschülerInnen sowie der Möglichkeit von positiven Modelleffekten in Hauptschulen verbunden ist.

Eine Veränderung des deutschen Schulsystems, die Heterogenität von SchülerInnen akzeptiert und die Förderung von Kindern vor die Segregation stellt, könnte hier deutlich verbessernd wirken.

Schulabschlüsse

Hinsichtlich der *erreichten Schulabschlüsse* zeigt sich ein wachsender Bildungserfolg ausländischer Kinder. Der Anteil der Schulabgänger/innen ohne Schulabschluss unter den ausländischen Jugendlichen sank von 33,1% im Jahr 1983 auf 19,9% im Jahr 1999. Seit Ende der 1980er Jahre hat er sich jedoch kaum verändert. Dennoch ist dieser Anteil immer noch ca. 2,5-mal so hoch wie bei den deutschen Jugendlichen. Dies ist um so bedeutsamer, da die Mehrzahl dieser ausländischen Jugendlichen – wie die PISA-Studie gezeigt hat – überwiegend oder ausschliesslich eine deutsche Schule besucht hat. 46% der 15-Jährigen nichtdeutscher Herkunft wurden in Deutschland geboren, weitere 27% sind bereits vor ihrem Schulbeginn und weitere 19% noch während ihrer Grundschulzeit zugewandert.

Der Anteil ausländischer Schulabgänger mit höheren Bildungsabschlüssen (Realschulabschluss, Fach- und Abitur) hat sich erhöht: von 19 Prozent im Jahr 1983 auf knapp 40 Prozent im Jahr 1999 (beim Fach-/Abitur hat sich der Anteil innerhalb der letzten 10 Jahre von knapp 4% auf rund 10%

erhöht). Das bedeutet einen markanten intergenerationalen Bildungsaufstieg. In der Elterngeneration hatten weit weniger Väter und Mütter einen höheren Sekundarschulabschluss. Trotzdem hat sich der Bildungsabstand zwischen deutschen Jugendlichen und Angehörigen ethnischer Minderheiten nicht wesentlich reduziert.

Mitverantwortlich dafür ist, dass soziale Herkunftsunterschiede in der Schule nicht kompensiert werden und die Beherrschung der Verkehrssprache Deutsch zu sehr als familiäre Verantwortung behandelt wird.

Zudem offenbarten beide LAU-Untersuchungen eine Ungleichbehandlung von Kindern bildungsferner Familien bei der Sekundarschulzuweisungspraxis. Zum einen mussten Kinder bildungsferner Familien deutlich bessere Schulleistungen zeigen als Kinder aus bildungsstarken Familien, um nach der Grundschule eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Auch wenn die LAU-Untersuchung belegt, dass Kinder mit Migrationshintergrund im Verhältnis zum Lernstand bei der Benotung und bei der Übergangsempfehlung bevorzugt werden, finden sie sich aufgrund des Sozialschichteffekts seltener an den weiterführenden Schulen.

Für diesen *häuslichen Spracherwerb* haben Kinder nichtdeutscher Herkunft jedoch aufgrund einer sozial stratifizierten *Heiratsmigration* sehr ungleiche Gelegenheiten. Heiratsmigration findet vor allem bei sozial schwachen Migranten statt. Dies hat Folgen für den Sozialisations- und Akkulturationsprozess dieser Kinder, da ihre Mütter als wichtigste Primärsozialisationsinstanz zumeist kein (oder nur sehr schlecht) Deutsch sprechen. Das einfache Assimilationsmodell (*three-generation assimilation cycles*), wonach die dritte Generation in der Aufnahmekultur angekommen ist, besitzt demnach *keine* Allgemeingültigkeit – sondern ist vom Bildungsniveau sowie dem sozialen wie beruflichen Integrationsgrad der ‚zweiten Generation‘ abhängig.

Ungleiche Ausbildungschancen

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Schule in das Ausbildungssystem und in den Arbeitsmarkt fortgeschrieben wird. Der Unterschied zwischen Ausländern und Deutschen in der *Ausbildungsbeteiligung* ist immer noch sehr hoch. Bei ausländischen 18- bis unter 25-Jährigen liegt die Ausbildungsquote bei 24 Prozent (ca. 29 Prozent bei Türken, Griechen und Italiener, 25 Prozent bei Portugiesen und 34 Prozent bei Spaniern), bei den Deutschen beträgt sie hingegen fast 70 Prozent. Im Ergebnis können – einer BIBB/EMNID-Umfrage von 1998 zufolge – 38% der 20- bis 29-jährigen ausländischen jungen Erwachsenen keine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen. Der Anteil unter denjenigen von ihnen, die in Deutschland geboren wurden, ist zwar mit 24% deutlich geringer, aber im Vergleich zu den deutschen jungen Erwachsenen immer noch sehr hoch (8%). Dabei gibt es große Unterschiede innerhalb der Migrantengruppe: bei den türkischen jungen Erwachsenen betrug die ‚Ungelerntenquote‘ 40%, bei den Griechen 37%, den Ex-Jugoslawen 25%, den Italienern 22% und bei denen mit einer anderen Staatszugehörigkeit 24%.

Abschließend noch ein kurzer Blick auf die SpätaussiedlerInnen. Trotz ihrer deutschen Staatsangehörigkeit sind sie mit ähnlichen Problemen konfrontiert wie Jugendliche ausländischer Herkunft. SpätaussiedlerInnen, die noch im schulpflichtigen Alter sind, werden häufig unter der Begründung mangelnder Deutschkenntnisse auf die Hauptschule überwiesen. An ihrem Schicksal wird deutlich, dass Quereinstiege ins deutsche Bildungssystem in der Regel mit einem Statusverlust verbunden sind und die nichtdeutsche Familiensprache im deutschen Schul- und Ausbildungssystem zu einem ‚Sprachdefizit‘ wird, das die Betroffenen häufig in eine defizitäre Bildungskarriere führt. Insofern haben junge Spätausiedler/innen, die bei der Einreise bereits einen Schul- oder Ausbildungsabschluss vorweisen können, einen Vorteil gegenüber diesen jüngeren SchülerInnen, da sie den überwiegenden Teil ihrer Schulzeit im Heimatland – und damit ohne ‚Sprachdefizit‘ – absolvieren konnten.

II. Bildungseinrichtungen und Integration: Bestandsaufnahme, Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Modellen

In diesem Kapitel soll der Frage nachgegangen werden, wie die Institutionen, hier vor allem die Kindertagesstätte und die Schule auf die zunehmende Heterogenität in der Zusammensetzung ihrer Kinder und Schüler reagieren. Die Einschätzung bildet die Grundlage für die dann folgenden Reformempfehlungen unter III.

II. 1. Vorschulische Bildung und Migration

Wie bereits unter I.4. dargestellt ist die defizitäre schulische Situation von Kindern mit Migrationshintergrund vor allem auf die Qualität der frühkindlichen und vorschulischen Angebote zurückzuführen. Die auf Betreuung reduzierte Definition deutscher Kindergärten ist in der derzeitigen bildungspolitischen Debatte als Problem erkannt worden. Der 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung hält fest, dass in keinem anderen Dienstleistungsbereich in Deutschland gegenwärtig eine derart große Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität festzustellen sei wie in den Tageseinrichtungen für Kinder. „Fördern und Fordern“ seien speziell im Kindergarten oft tabuisierte Begriffe; Lernen und Leistung sollten, so fordert der Bericht, eine neue Bewertung erfahren.

Ganz offensichtlich hat dies für Kinder aus schwierigen sozialen Verhältnissen allgemein negative Konsequenzen. Ein Großteil der Kinder aus Einwandererfamilien ist von dieser Problematik betroffen, und pädagogische Defizite scheinen bei ihnen in besonderer Weise nachteilig zu wirken, denn ein besonders defizitärer Bereich ist die Sprachförderung in der vorschulischen Bildung. Der Mangel an diagnostischen Instrumenten und gezielten Konzepten der Sprachförderung tragen ganz gravierend zu den sprachlichen Problemen bei Kindern aus sozial schwachen Familien sowie bei Kindern mit Migrationshintergrund bei bzw. beheben diese zu wenig. Erzieher/innen werden für eine sprachliche Förderung in ihrer Ausbildung nicht hinreichend ausgebildet. Konzepte mehrsprachiger Bildung und Instrumente zur Diagnose von Sprachkompetenz in Erst- und Zweitsprachen gibt es bislang nur wenige.

Die Kooperation mit Eltern ist auch in Kindertagesstätten generell unterentwickelt. Für die Entwicklung von konstruktiven Konzepten im Umgang mit kultureller und sprachlicher Diversität ist dies ein gravierender Mangel, der die pädagogische Wirkung stark beeinträchtigt. Die britischen Einrichtungen an „centers of early excellence“ sind positive Beispiele dafür, in welcher Weise in diesem Bereich anders gearbeitet werden kann. Die Ressortgrenzen werden in den britischen Exzellenz-Zentren überwunden und die Eltern (vor allem in sozialen Brennpunkten) als Erziehungspartner ernst genommen sowie als Erziehende gefördert.

Mit dem achten Buch Sozialgesetzbuch SGB VIII von 1990 haben Kindertageseinrichtungen neben Betreuung und Erziehung auch explizit einen Bildungsauftrag. In den neunziger Jahren haben alle Bundesländer diesen Auftrag in Landesgesetzen verankert. Zehn Jahre später sind sie immer noch dabei, den Bildungsauftrag näher zu bestimmen und zu klären, in welcher Weise er in die Praxis umgesetzt werden soll. PISA hat zweifellos Bewegung in diese Bemühungen gebracht. Bildungsprogramme oder Grundsätze/Leitlinien sind in allen Bundesländern in Arbeit oder im Entwurf vorliegend und werden auf unterschiedliche Weise implementiert. Die Debatte um eine verstärkte frühe Sprachförderung von Immigrantenkindern vor der Einschulung hat insbesondere in den ehemaligen westlichen Bundesländern zu vielfältigen Maßnahmen und Aktivitäten geführt. Eine gründliche Sichtung und Bewertung dieser Maßnahmen steht aus. Ein Aspekt der Bewertung wird sein, inwieweit die vorhandenen Ansätze der sprachlichen und kulturellen Vielfalt in den Kindertageseinrichtungen gerecht werden und zu einer am Leitbild von sozialer, kultureller, religiöser und sprachlicher Diversität orientierten Kita-Kultur beitragen. Viele der unter hohem Handlungsdruck von den Kommunen und Trägern entwickelten Ansätze sind einsprachig und zielen ausschließlich auf die Erweiterung der Deutschkompetenzen.

Ein nach wie vor ungelöstes Problem ist die Ausbildung der ErzieherInnen – auch angesichts der oben genannten vielfältigen Anforderungen und Kompetenzen. Während in nahezu allen anderen europäischen Ländern die Ausbildung auf Fachhochschulebene stattfindet, gehört der Erzieherinnenberuf in Deutschland immer noch zu den sozial und materiell wenig anerkannten Berufen, der auf einer nichtakademischen Ausbildung an einer Fachschule basiert. Ebenso defizitär ist die Forschungslandschaft der frühkindlichen Pädagogik. In der gesamten Republik gibt es derzeit fünf Lehrstühle. Offensichtlich schlägt hier nach wie vor die Geringschätzung der Arbeit mit Kindern als entwicklungshemmende gesellschaftliche Mentalität voll durch.

II. 2. Curriculum und Schulbuch-Gestaltung: Medien der Selbst- und Fremddarstellung

Schulbücher sind ein einflussreiches Massenmedium. Sie operieren mit dem Gestus von Objektivität und Wahrheit, sie führen durch Art und Auswahl ihrer Präsentation eine bestimmte Diskursstruktur in den Unterricht ein. Sie vermitteln Vorstellungen davon, worauf es in der Gesellschaft ankommt, in der man heranwächst, welche sozialen Gruppen welche Rolle spielen (sollen), was „das Eigene“ von Anderen unterscheidet. Kinder und Jugendliche lernen an diesen Vorlagen, als was sie sich selbst begreifen und darstellen sollen, um von anderen verstanden und akzeptiert zu werden. Die Umsetzung von pädagogischen Konzepten eines nicht-diskriminierenden Umgangs mit Einwanderung und Differenz betrifft daher zu einem erheblich Teil auch die Gestaltung der Schulbücher sowie deren curricularen Grundlagen. Die bestehenden Defizite in diesem Bereich lassen den Revisionsbedarf erkennen: Die eingewanderte Bevölkerung wird in erster Linie als fremdartig dargestellt.

Migration und kulturelle Differenz werden in vielen Bundesländern in der Sekundarstufe thematisiert. Dabei finden sich im wesentlichen vier unterschiedliche Zugänge zu einwanderungsbezogenen Themen:

- die Thematisierung von Migration(en) im allgemeinen, von *push*- und *pull*-Faktoren;
- die Einwanderungsgeschichte im Nachkriegsdeutschland als Teil der Zeitgeschichte;
- die Behandlung derjenigen Länder und ihrer Bevölkerungen im Unterricht, die Herkunftsländer und – je nach Art der Präsentation – Herkunftskulturen der hiesigen Einwanderer darstellen, als Teil von Fächern wie Weltkunde, Erdkunde oder Wirtschaftsgeographie; sowie
- die Darstellung gesellschaftlicher Pluralität sowie der Immigranten und ihrer Lebensweisen in der Bundesrepublik, dies vor allem als Teil des sozialkundlichen Unterrichts.

Trotz dieser Präsenz der Migration, die u.a. einer KMK-Empfehlung zur interkulturellen Bildung und Entwicklung von 1996 geschuldet ist, zeigt die Bilanz der Forschungen einen alles in allem fragwürdigen Umgang mit dem Thema und der durch die Einwanderung gewachsenen Heterogenität in deutschen Schulbüchern. In internationalen Vergleichsstudien mit anderen europäischen Zielländern der Arbeitsmigration wird deutlich, dass das langjährige Credo der offiziellen Politik, die Bundesrepublik sei kein Einwanderungsland, eine Mischung aus Konzeptionslosigkeit und bornierter Ignoranz auf der einen Seite und, in Reaktion auf die kritische Diagnose von Versäumnissen, einen kaum weniger problematischen wohlmeinenden Kultur-Relativismus auf der anderen Seite befördert hat. Das Paradigma der kulturellen Fremdheit der Einwanderer ist der Grundtenor dieser ambivalenten Konstellation. Als Indikator der kulturellen Differenz genügt dabei in aller Regel die andere Nationalität bzw. andersnationale Herkunft, aus denen flugs Schwierigkeiten der Adoleszenz „zwischen den Kulturen“ oder „zwischen zwei Stühlen“ abgeleitet werden.

Die grundsätzliche kulturelle Pluralität der modernen Gesellschaften wird mit diesem Zugang ebenso ausgeblendet, wie die Realität der Einwanderungsgeschichte politisch ignoriert wurde. An den Schulbüchern zeigt sich daher das Ausmaß, in dem politische Richtungsvorgaben zum Umgang mit Zuwanderung in die Praxis hineinwirken.

Ein Blick über den deutschen Tellerrand bestätigt, dass andere Rahmenbedingungen bemerkenswert andere Schulbuchdiskurse zur Folge haben: Der britische Ansatz, kulturelle Vielfalt grundsätzlich als gesellschaftliche Ressource zu begrüßen und Diskriminierung zu ächten, führt dazu, dass Schulbücher das Recht auf Differenz in den Vordergrund stellen und es auf Einwanderer wie Alteingesessene gleichermaßen anwenden. Für die Niederlande lässt sich Ähnliches sagen. Die Präsenz der

Immigranten und die Auseinandersetzung mit ihnen als Zugehörige ist mit weitaus größerer Selbstverständlichkeit Teil des gesellschaftlichen Alltags und seiner Darstellung im Schulbuch. Bezeichnend für den deutschen Umgang ist dagegen eine Präsentation, die Fremdheit fokussiert. Ein typisches Beispiel, das sich ähnlich in Lehrwerken unterschiedlicher Verlage findet: Das Foto einer Schulklasse wird abgebildet, und ihre Mitglieder nichtdeutscher Herkunft und/oder Nationalität werden als „Menschen anderer Länder“ porträtiert. In einem Berliner Erdkunde-Schulbuch werden unter der Überschrift „Berliner – aus Istanbul, Warschau...“ sogenannte „ausländische“ AbiturientInnen vorgestellt, die jedoch – anders als die Überschrift suggeriert – ihr gesamtes Leben in Berlin verbracht haben. Derartige Zuschreibungen werden im begleitenden Text nur selten zur Diskussion gestellt, so dass auch der prekäre Status, gleichzeitig In- und (aufgrund der restriktiven deutschen Einbürgerungspraxis der Staatsangehörigkeit nach) Ausländer zu sein, kaum in den Blick gerät. Zwar zielt die in diesem und vielen anderen Schulbüchern nahegelegte Bewertung des Gruppenbildes von Deutschen und Ausländern auf eine friedliche Kohabitation: Das Neben- und Miteinander infolge Zuwanderung bedeute Bereicherung, schaffe aber auch Probleme aufgrund der kulturellen Unterschiede, lautet das übliche Credo. Das zugrunde liegende Stereotyp von kollektiver Andersartigkeit erfährt so jedoch keine kritische Revision.

Ähnlich kritikwürdig stellen sich die Ergebnisse in den anderen eingangs genannten Themenbereichen dar: Der Beitrag der Arbeitsimmigranten zum ökonomischen Erfolg oder auch dem kulturellen Leben der Bundesrepublik findet in Geschichts- und Sozialkundebüchern kaum Erwähnung, wohingegen immigrationsbedingte Probleme durchaus Thema sind, sei es die in Rezessionszeiten verschärfte Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt oder der Anstieg der Flüchtlingseinwanderung in den 1980er Jahren. Ähnliche Unausgewogenheiten finden sich in Geographiebüchern, die fremde Kulturen in Zusammenhang mit ökonomischem Erfolg respektive Misserfolg und „Unterentwicklung“ thematisieren. Kulturelle Besonderheiten kommen im Erd- oder Weltkundeunterricht insofern nur in problematischer Weise vor, nämlich zur Erklärung ökonomischen Scheiterns, als Hindernis im Entwicklungs- und sozialen Modernisierungsprozess. Die Kultur der Anderen wird „als kollektiver Ballast überkommener Traditionen“ zum Marker ihrer Rückständigkeit und zur Erklärung unzureichender ökonomischer Leistungen eines ganzen Landes oder Kontinents. In der allgemeinen Darstellung von Migration/en wird die Beziehung zwischen „uns“ und „ihnen“ alles andere als reziprok ausgewiesen. Es ergibt sich ein Gesamtbild, nach dem die Anderen – auf der Flucht vor den Missständen in ihren Herkunftsländern – „zu uns“ kommen und hier Schwierigkeiten verursachen. Migration wird damit überwiegend als ein Problem thematisiert, das auf den eurozentrischen Nenner der fremdartigen Kultur gebracht wird. Ansätze antidiskriminierender Pädagogik sind in deutschen Schulbüchern dagegen kaum erkennbar. Zwar lässt sich daraus kein allgemeines Urteil über die tatsächliche Praxis in den einzelnen Schulen ableiten; die Fallstudie im folgenden Teil zeigt, dass die soziale Interaktion stets komplexer ist als der normative Diskurs (in Lehrbüchern). Dies ändert jedoch nichts am vorhandenen Handlungsbedarf, migrationsbezogene Themen in den deutschen Schulbüchern mit nicht-diskriminierenden Darstellungsformen zu behandeln.

II. 3. Schulkultur, Diversität und Integration

Diversity-Kompetenz

Die staatliche Integrations-Programmatik (bzw. auch ihre Abwesenheit) sowie die Darstellungen von Migrationsprozessen und Immigranten in den Lehrmaterialien strukturieren den Zugang zur sozialen und kulturellen Vielfalt in den Schulen. LehrerInnen oder Schulleitungen können sich zu den Vorgaben zwar unterschiedlich verhalten, das Fehlen einer auf Gleichheit und Inklusion abgestellten Formulierung von Bildungszielen aber kaum wettmachen. Dass Deutschland sich nicht als Einwanderungsland versteht, wirkt auch hier: Es fehlt an Akzeptanz dieser gesellschaftlichen Realität.

Anstelle konstruktiver Perspektiven herrscht ein Problemtenor, der die eingewanderte Bevölkerung vorrangig als weder nach Deutschland passende noch hierher gehörige Fremde thematisiert. Dabei ist die verbreitete Kulturkonflikt-Hypothese, die bei Kindern migrantischer Herkunft geradezu unausweichliche adoleszente Identitätskrisen unterstellt, mittlerweile durch eine Reihe empirischer

Arbeiten zu Differenzenerfahrung und Identifikationspraxis von Heranwachsenden aus Einwandererfamilien widerlegt worden. Prozesse der Identitäts-Entwicklung von Immigrantenkinder in Deutschland zeigen Kompetenzen, mit denen die Heranwachsenden trotz der Erfahrung systematischer konzeptioneller Exklusion zu positiven Einschätzungen ihres Lebens in Deutschland kommen. Dieser Befund trifft sich mit anderen Ergebnissen von vergleichenden Untersuchungen zur tatsächlichen gesellschaftlichen Teilhabe von Einwanderern, nach denen die ehemaligen Gastarbeiter in Deutschland nicht schlechter, sondern teilweise besser dastehen als in einigen Nachbarländern, die (wie z.B. die Niederlande) schon lange eine sehr viel explizitere Integrationspolitik verfolgen. Die Entwicklung von *Diversity*-Kompetenz ist anders formuliert ein komplexer Prozess. Die folgende Zusammenfassung einer empirischen Studie soll dies illustrieren.

Praktische Differenzenerfahrungen und Identitätsmanagement ‘bikultureller’ Jugendlicher – Eine Berliner Fallstudie

Die hier resümierten Befunde beruhen auf einer zehnmonatigen ethnologischen Feldforschung an einer Gesamtschule in Berlin-Neukölln mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern aus Einwandererfamilien (v.a. aus der Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und dem Libanon). Analog zum gängigen Schulbuchdiskurs wurden die Kinder eingewanderter Familien dort von einer großen Zahl der Lehrerinnen und Lehrer als Repräsentanten einer in erster Linie schwierigen Minderheit wahrgenommen. Ein großer Teil des Lehrerkollegiums war der Auffassung, dass herausragende Schwierigkeiten der Schule auf den „hohen Anteil von Schülern anderer Kulturkreise“ zurückzuführen seien (und nicht z.B. auf die allgemein unterprivilegierte Sozillage der vertretenen Schüler- und Elternschaft). Die massivsten Probleme seien „rüder Umgangston“, „fehlende Kulturtechniken“, „zu niedriges Leistungsniveau“ und „zunehmende Gewalttätigkeiten“. Die Primärsozialisation der Jugendlichen „aus anderen Kulturkreisen“ sei defizitär und in hohem Maße problematisch. In den „orientalischen“ Familien seien ein repressiver Erziehungsstil und überkommene Moralvorstellungen an der Tagesordnung, die das Anliegen der Schule, freie und selbstbewusste Persönlichkeiten hervorzubringen, vollkommen konterkarierten. Diese Charakterisierung ganzer Gruppen von Einwanderern verdeutlicht, dass es sich nicht um individuelle Beurteilungen handeln kann. Insgesamt war die routinierte Gegenüberstellung Ausländer/Deutsche und die korrespondierende hierarchische Zuschreibung rückständig/modern Teil der vorherrschenden Meinung.

Problematisch daran ist, dass an die Stelle der Subjektorientierung – elementarer Bestandteil des erklärten pädagogischen Ziels freier und selbstbewusster Persönlichkeiten – ein kollektives Stereotyp tritt. Das emanzipative Anliegen der Schule wird jedoch unglaubwürdig, wenn die These kulturbedingt unterschiedlicher Lernvoraussetzungen von vornherein als nahezu unabänderlicher Grund für schlechte schulische Leistungen der Migrantenkinder akzeptiert wird. Dass viele Lehrer/innen das Herkunftsland und die Lebensweise ihrer eingewanderten Eltern allgemein für rückständig hielten, blieb den Jugendlichen aus Migrantenfamilien nicht verborgen. Bei einschlägigen Themen im Unterricht wurden sie selbst als Vertreter einer fremden Kultur, anderen Moral und Religion exponiert und hatten Traditionen zu verteidigen, die gemeinhin als muslimisch, türkisch oder eben orientalisches, kurz als fremd galten. Für die Sozialisation der Betroffenen schafft dieser Diskurs einen spezifischen Rahmen der Selbstthematizierung. Welche Haltung nahmen sie zu den einschlägigen Zuschreibungen ein?

Interessanterweise äußerten die befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund – unabhängig von ihrer formalen Staatsangehörigkeit – die Einschätzung, sie würden niemals ‘richtig’ dazugehören können. Sie hatten alle Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht. Doch auch bei ihnen vertrat eine Mehrheit die Auffassung, es gebe nun einmal kollektive Differenzen und kulturelle Unterschiede zwischen der angestammten Mehrheitsbevölkerung und Einwanderern: Der Lebensstil zuhause, die Erwartungen der Eltern, der Umgang miteinander seien „ganz anders“ als bei „den Deutschen“. Der Stil, in dem die Jugendlichen dieses Argument vorbrachten und, mehr noch, wo sie sich selbst im Gefüge der allseits behaupteten kulturellen Andersartigkeiten sahen, zeigte hingegen, wie ‘eingebürgert’ sie im Zielland der elterlichen Migration längst geworden waren: Viele dieser Jugendlichen identifizierten sich als „Ausländer“ in Deutschland. Die einzelnen Herkunftsnationen,

ethnischen Kategorien und religiösen Differenzen erschienen ihnen gegenüber dieser kollektiven Unterscheidung von „den Deutschen“ als nachrangig oder unerheblich. In einer Gruppendiskussion betonten SchülerInnen aus vollkommen unterschiedlichen Immigrantenfamilien (bzgl. nationaler Herkunft, Religion und Migrationsgeschichte), dass ihre „ausländische Mentalität“ (im Singular!) sich von der „deutschen Mentalität“ (im Singular!) unterscheidet. Obwohl hierin in erster Linie eine Abgrenzung von der deutschen Mehrheitsbevölkerung anklingt, sperrt die Übernahme der Ausländer-Allokation sich nicht weniger gegen die Erwartungen der Eltern, sich mit deren Herkunft zu identifizieren. Und selbst wenn solche spezifischeren Kategorien ins Spiel kamen, wurden sie stets so modifiziert, dass die jungen Leute sich als „Berliner Türke“ oder als „Griechin in Deutschland“ etc. verstanden wissen wollten. Mit dieser Position übernahmen sie einen Teil des herrschenden Bildes vom kulturell andersartigen Ausländer, verbanden es aber mit eigenen Bedeutungen.

Eine vergleichbare, teils auch größere Distanz wurde gegenüber den Eltern und, weit mehr noch, den Verwandten in den Herkunftsländern der Eltern empfunden. Deren Lebensweise wurde – nun auch von ihnen – als defizitär beschrieben, d.h. als weniger wohlhabend und stabil, weniger gut funktionierend, nicht so liberal, nicht zu kontroverser Diskussion und Kompromiss-Findung in der Lage. Man werde dort nicht als gleichrangig behandelt und sei mit äußerst befremdlichen Erwartungen konfrontiert. Ein gemeinsames Problem dieser Jugendlichen, das quer zu ihrer nationalen Herkunft lag (und so die Identifikation mit der Pauschalkategorie des „Ausländers“ bekräftigte), bestand zudem darin, dass der von ihren Eltern aufgestellte Verhaltenskodex wegen seiner hohen symbolischen Bedeutung als kulturelle Grenzmarkierung kaum verhandelbar war. Die eigene Fähigkeit, mit Widersprüchen weniger dogmatisch umzugehen, kontrovers zu diskutieren und Kompromisse auszuhalten, sahen die Kinder der Migranten daher als Kern einer persönlichen Veränderung im Denken, die sie auf umständliche Begriffe wie den vom „ein bisschen Verdeutschen“ brachten. Der Gegensatz von Deutschen/Ausländern galt ihnen als unzutreffend, ebenso bot ihnen die Rede von den „zwei Kulturen“ keine Brücke, aber ein geeignetes Vokabular zur Beschreibung der ‚bikulturellen Grenzüberschreitungen‘ als legitimer Möglichkeit oder sogar begrüßenswerter Kompetenz stand auch nicht zur Verfügung.

Was aus Lehrersicht vielfach als Verbleib in der gesellschaftlichen Nische kommentiert wurde, stellte insofern bei näherem Hinsehen eine durchaus heterogene Solidargemeinschaft dar, der es intern gelang, nationale Abgrenzungen außer Kraft zu setzen. Die lebensweltliche Realität dieser Berliner Jugendlichen entsprach nicht dem Schema eindeutig verschiedener „Kulturen“, der Zerrissenheit oder dem „Sitzen zwischen zwei Stühlen“. Gegenüber Eltern und Verwandten empfanden sie sich als „verdeutscht“; gegenüber „den Deutschen“ blieben aber Gefühle der Fremdheit und Ambivalenz. So wurde eine Einordnung in die Selbstbeschreibung der deutschen Gesellschaft vorgenommen und zugleich Distanz zu „den Deutschen“ ausgedrückt, in deren vorgestellter Gemeinschaft die Einwanderer (noch) keinen selbstverständlichen Platz haben.

Auch für eine Einschätzung dieser Identitätsentwicklung ist die internationale Perspektive instruktiv: Den gleichfalls befragten Jugendlichen an Schulen in Rotterdam und London fiel es sehr viel leichter, die eigene Herkunft und die „Kultur“ der Eltern positiv zu definieren; die Jugendlichen in den Niederlanden sahen dies als Ursache anderer, aber ebenso legitimer Lebensstile, die auch ihre Vorzüge hätten. Die Gleichaltrigen in Großbritannien verstanden sich als integrale Bestandteile eines multikulturellen Mosaiks, dessen Gruppen alle den gleichen Respekt verdienten. Das Konzept der kulturellen Vielfalt ist also nicht nur für die Zuschreibung von Fremdheit relevant, sondern kann auch als Ressource mobilisiert werden, um etwa Anerkennung von Differenz einzufordern. Unter den jugendlichen „Ausländern“ in der untersuchten Berliner Schule war der Tenor aber vor allem die Abgrenzung nach allen Seiten. Dass diese nur selten resignativ war und häufig einen versierten Umgang mit gleichzeitig erfahrenen In- und Exklusionen offenbarte, konnte unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass an der Schule eine ausreichend große Heterogenität herrschte. Was große Teile des Lehrerkollegiums als einen problematisch hohen Ausländeranteil betrachteten, machte die Auseinandersetzung mit unerwarteten Gemeinsamkeiten und Bruchlinien zum Bestandteil einer alltäglichen Normalität für die Schülerschaft, in der sich Möglichkeiten der Solidarisierung und damit emotionale Sicherheit fanden. Die bemerkenswerte Schlussfolgerung, die viele SchülerInnen

mit Einwanderungsherkunft selbst aus ihrer Erfahrung der multiplen Unterscheidungen zogen, war die Normalität individueller Differenz, und auf dieser Basis die Forderung nach Anerkennung als Gleiche. In den Worten einer 19-jährigen Schülerin griechischer Herkunft hieß dies: „Jeder in sich ist doch schon unterschiedlich, das hat doch gar nichts mit der Nationalität zu tun.“

Eine positive Wertschätzung von Einwanderung und Vielfalt lässt sich nicht verordnen. Sehr wohl lassen sich aber die normativen Konzepte zur Integration, Motivationsanreize und Rahmenbedingungen günstig gestalten. Hierzu halten wir die Ausrichtung an Diversität als positivem Leitbild für geeignet. Zwar ist interkulturelle Bildung auf der Kultusminister-Ebene bereits als Schlüsselqualifikation erkannt worden. Bisher ist dieser Gedanke jedoch unzureichend in der Gestaltung von Bildungs- und Schulentwicklungsprozessen in Deutschland operationalisiert worden.

Dass Auslandsaufenthalte, zumal in der Bildungsbiographie, als Horizont erweiternde Aktivitäten gelten, während die innergesellschaftliche Pluralisierung infolge Zuwanderung nicht in gleicher Weise als Chance, sondern in erster Linie als Zumutung und Problem begriffen wird, ist nicht nachvollziehbar und schreibt Versäumnisse fort, die gesamtgesellschaftlich alarmierende Spaltungsrisiken bergen.

Diversität als Leitbild

Vorbilder für ein erfolgreiches Zusammenspiel zwischen Schulkultur und Integration bieten Länder mit einem erklärt pluralistischen Gesellschaftsmodell wie beispielsweise Schweden, Kanada und die Niederlande. Vielfalt wird in diesen Ländern programmatisch als positives Kapital der Gesellschaft vermittelt, als Pool an kulturellen Ressourcen, die die Lebensqualität der Bewohner eher bereichern als einschränken. Eindrucksvoll zeigt das der in der politischen Kultur Kanadas zentrale Begriff der *Diversity*. Diversität wird in kanadischen Institutionen schon von der vorschulischen Erziehung an als positive kulturelle Ressource und Quelle sozialen Kapitals kommuniziert. Die Zuwanderung nach Kanada ist nicht unmittelbar mit der nach Deutschland vergleichbar. Das Land ist explizites Einwanderungsland und zieht mit Hilfe der systematisch gesteuerten Immigration bewusst hoch qualifizierte Zuwanderer an. Kanada kann insofern nur mit Einschränkungen als Vorbild für die deutsche Situation dienen. Trotzdem bietet die pragmatische Umgangsweise der Kanadier mit Integration eine Reihe an Beispielen guter Praxis, die durchaus Anregungen zur Verbesserung der Situation in Deutschland geben.

Zu den Aufgaben kanadischer Schulen gehört es, die Zusammensetzung der Schülerschaft zu reflektieren und einen Teil des schuleigenen Curriculums so zu gestalten, dass die kulturelle und religiöse Diversität der Schule im Lernen und Lehren der Schule adäquat vorkommt. In England wird Ähnliches praktiziert. Bislang existiert für deutsche Schulen kein solcher Auftrag, so dass die Auseinandersetzung mit den in der Schule vertretenen Gruppen, ihrer Geschichte und Kultur, weitgehend der Initiative *einzelner* Lehrer überlassen bleibt! Die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung hat in ihrer 5. Empfehlung „Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum“ einen Strukturvorschlag entwickelt, der neben einem verbindlichen Kerncurriculum (etwa 50% der verfügbaren Unterrichtszeit) einen Wahlpflicht- und Wahlbereich vorsieht, der durch die Schule gestaltbar und durch die SchülerInnen teilweise wählbar ist. Dieser Bereich ist geeignet, die Freiräume zu schaffen, in denen auf die jeweilige Zusammensetzung der Schülerschaft auch hierzulande angemessen eingegangen werden kann.

In kanadischen Schulen spielt bei der pädagogischen Umsetzung das *Sharing*, also der Austausch über Unterschiede und Gemeinsamkeiten und das Voneinander-Lernen eine besondere Rolle. Immer wieder erhalten Schülerinnen und Schüler in kooperativen Lernsituationen und eigenständigen Projekten Gelegenheit, sich mit den Herkunftskontexten der MitschülerInnen auseinander zu setzen, eigene Kulturtraditionen vorzustellen und zu reflektieren, um Gemeinsamkeiten aufzuspüren und in strukturierten Kommunikationssituationen auch herzustellen. Das *Classroom Management*, die strategische Steuerung von sozialen Interaktionsprozessen im Klassenzimmer, ist ein wichtiges Instrument für die soziale Integration. Angehende LehrerInnen müssen in ihren Lehrproben nachweisen, dass sie Formen des *Classroom Managements* so einsetzen, dass Kinder unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher Ethnien und Religionsgemeinschaften sowie unterschiedlicher Leis-

tungsstärke regelmäßig miteinander kommunizieren und in kooperativen Lernarrangements zusammenarbeiten.

Es ist einfacher und überzeugender, ein solches Klima der „positiven Diversität“ zu erzeugen, wenn auch im Lehrerkollegium und in der Schulleitung Menschen unterschiedlicher Herkunft arbeiten. Dabei hat sich gezeigt, dass es besonderer Anstrengungen und Programme bedarf, um die Zahl an Lehr- und Führungspersonal aus ethnischen Minderheiten im Schulsystem erkennbar zu erhöhen. Dem Ziel entsprechend haben kanadische Schuldistrikte in den vergangenen Jahren besondere Anstrengungen zur Anwerbung von LehrerInnen aus ethnischen und religiösen Minderheiten unternommen. Sehr erfolgreich ist beispielsweise das Mentorenprogramm zur Einstellung von Frauen aus ethnischen Minderheiten als Schulleiterinnen. Qualifizierte Lehrerinnen aus dieser Bevölkerungsgruppe werden vom *District School Board* gezielt angesprochen und bei Interesse einige Monate lang von einer erfahrenen Schulleiterin als Mentorin betreut und beraten, um sich auf die Übernahme von Leitungsverantwortung in Schulen vorzubereiten.

Vermittlung interkultureller Kompetenz in der Schule

Zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz gehört die Fähigkeit, die gewohnten Strukturen des Denkens und Handelns in Frage zu stellen, die Anerkennung von Vielfalt als einem Wert und ein offener Umgang mit Unbekanntem sowie den in der Konfrontation mit Fremdem möglicherweise entstehenden Konflikten. Sensibilität für unterschiedliche Einstellungen, soziale und kulturelle Orientierungen und Lebensweisen sollte als wichtiger Bestandteil beruflicher Qualifikationen und einer demokratischen Alltagskultur, vor allem aber zum Abbau von Konkurrenzängsten und negativem Abgrenzungsverhalten gegenüber Anderen gefördert und im Schulalltag fest verankert sein.

Evaluationsstudien zeigen, dass es durch Programme des interkulturellen Lernens zu Prozessen der Reflexion von Einstellungen bei SchülerInnen und LehrerInnen kommt. Sowohl Verhaltensbereitschaften wie eigene Wertvorstellungen, Wahrnehmungsmuster und Interpretationen als auch das konkrete Verhalten von Lehrern und Schülern werden durch das Programm positiv beeinflusst.

Ein Beispiel ist das handlungsorientierte didaktische Konzept „Betzavta - Miteinander leben“, das vom israelischen Adams-Institut entwickelt (und von der Bertelsmann-Stiftung für Deutschland adaptiert) wurde, um Lehrer/-innen in der Vermittlung interkultureller Kompetenzen und des menschenrechtlichen Toleranzgedankens zu unterstützen. Ziel des Programms ist, bei Lernenden Veränderungen und Erweiterungen im Wissen, in Einstellungen und im Verhalten zu erzielen. Dies beinhaltet:

- Entwickeln von Verständnis für die eigene soziale und kulturelle Identität sowie die Wahrnehmung und Wertschätzung der eigenen Person als Individuum und als Mitglied unterschiedlicher Gruppen.
- Anerkennung von Verschiedenheit als Herausforderung und Bereicherung sowie als Merkmal des Individuums.
- Empathieentwicklung durch das Nachempfinden unterschiedlicher Lebenssituationen und Perspektiven.
- Kenntnisse über persönliche und institutionelle Vorurteile und Diskriminierungen sowie deren Auswirkungen auf Individuen und Gruppen verstehen lernen.
- Entwicklung von Lösungsstrategien zum Abbau eigener Vorurteile und der Bekämpfung von Diskriminierungen.
- Initiierung und Förderung von Wissenszuwachs zu Themen interkulturellen Lernen.

Die Multiplikatoren solcher Programme können LehrerInnen sein, die das Programm zunächst aus teilnehmender Perspektive kennenlernen und es anschließend an ihre SchülerInnen und/oder KollegInnen herantragen. Dabei kann interkulturelles Lernen nicht allein über den Einsatz von interkulturellen Unterrichtsmaterialien und deren Umsetzung im Fachunterricht geschehen. Hierzu gehört auch eine schülerorientierte und offene Gestaltung im gesamten Unterrichtsgeschehen. Zentral für den Erfolg ist die Wahrnehmung und Kommunizierung der Heterogenität des (unter Umständen scheinbar homogenen) Kollegiums sowie eine Kontinuität und Langfristigkeit in der Arbeit mit der Thematik.

Unterstützung kann diese interkulturelle Unterrichtsgestaltung durch vielversprechende Ansätze der *Peer Education* finden. SchülerInnen werden hier selbst befähigt, die Vermittlung interkultureller Kompetenzen kompetent anzuleiten und als Rollenvorbilder die Strategien und Ansätze des Programms vorzuleben. Das Besondere an diesem *Peer*-Ansatz liegt in der Wirksamkeit der Arbeit unter Gleichaltrigen, die einen direkteren – bzw. gleichberechtigten – Zugang ermöglicht und gleichzeitig Kompetenzen bei den vermittelnden Personen ausbildet. Die Anerkennung des Expertenstatus für ihre Altersgruppe und die Möglichkeit Fortbildung und Informationsvermittlung in die eigene Hand zu nehmen, kann außerdem das Engagement der Jugendlichen in anderen Bereichen der Bildung fördern.

Programme des interkulturellen Lernens fördern und fordern soziale Kompetenzen der am Schulalltag beteiligten Personen, die einen wesentlichen Faktor für ein tolerantes Miteinander in der Demokratie darstellen und die (neben den fachlichen Kompetenzen) auch eine wichtige Ressource für die berufliche Zukunft der SchülerInnen sind. Auch für das Konfliktverhalten können solche Programme einen positiven Beitrag leisten, da ein besserer Zusammenhalt entsteht, Gesprächskultur verbessert wird und ein intensiverer Meinungsaustausch stattfindet. Der Mikrokosmos Schulklasse wird in diesem Sinn als Lernraum für das gesellschaftliche Zusammenleben, für Toleranz und Demokratie genutzt.

Strukturelle Bedingungen von Schule und Unterricht sind bislang allerdings vielfach ein Hindernis bei der Umsetzung dieser und vergleichbarer Programme. Aufgrund eines Mangels an Zeit in der Halbtagsschule lässt sich der als äußerst wirksam geltende *Peer*-Ansatz bislang aber nur schlecht in den schulischen Ablauf integrieren. Die ausgebildeten Jugendlichen müssen sich oft auf (wenn auch ebenso wichtige) außerschulische Bereiche, z.B. auf Vereine, beschränken. Dadurch werden nicht alle Jugendlichen durch den Ansatz erreicht. Hier besteht die Hoffnung, dass durch die zunehmende Einführung von Ganztagsprogrammen und die Kompetenzorientierung der neuen Bildungspläne Freiräume für die stärkere Umsetzung von Programmen der Demokratie- und Toleranzerziehung in Schulen entstehen.

Die KMK hat 1996 eine Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ beschlossen, die viele positive Ansätze enthält, aber bis heute nicht in allen Ländern und in allen Punkten umgesetzt ist.

II. 4. Die Schule als Community Center: Kommunikation und Kooperation mit Eltern und außerschulischen Partnern

Ansätze aus dem In- und Ausland zeigen, dass neue Modelle der Elternarbeit und Kooperation die Elternbeteiligung von Migranten maßgeblich erhöhen. Elternabende können zum Beispiel als Workshops mit sozialen Elementen organisiert werden, die ein gegenseitiges Kennenlernen und den Austausch über Vorstellungen von Erziehung und Lernen ermöglichen. Darüber hinaus können Schulbeiräte nach dem Vorbild der in Großbritannien, den USA und Kanada vorhandenen *School Councils* gezielt der Einbindung und Vernetzung einer Schule ins Stadtviertel dienen. In solchen Beiräten arbeiten über die Eltern hinaus auch andere Vertreter der unterschiedlichen im Viertel lebenden Gruppen mit. Schulen suchen bewusst Repräsentanten aus dem Quartier des Einzugsgebiets, die dann als Vermittler an der Schnittstelle zwischen Schule und Bewohnern des Stadtviertels fungieren. Ein Handbuch in unterschiedlichen Sprachen erklärt Eltern die Funktionen des Schulbeirats und der schulischen Elternarbeit. Migranten, die auf Elternabenden als besonders interessiert auffallen, werden persönlich zur Mitarbeit im Schulbeirat eingeladen, und Einladungen werden in den Sprachen verschickt, die nötig sind, um alle Eltern zu erreichen. Die Beispiele aus diesen Ländern zeigen, dass Schulen sehr erfolgreich darin sein können, nicht nur alle SchülerInnen einer Klasse, sondern auch mehr Eltern in gemeinsame Aktivitäten zu involvieren, als dies hierzulande der Fall ist.

Die Öffnung von Schulen für ihr gesellschaftliches Umfeld und die Zusammenarbeit mit den Eltern wird erheblich durch neue Organisationsformen von Unterricht gefördert. Projekte im Unterricht verbunden mit Kooperationen im Umfeld der Schule schaffen für Schülerinnen und Schüler Gelegenheitsstrukturen, in denen Selbstwirksamkeitserfahrungen, Erfolgserlebnisse und Anerkennung

jenseits traditioneller Formen zum Tragen kommen. So fördern Projekte des *Service-Learning* (Verantwortung Lernen) die Entstehung von zivilgesellschaftlichen Ligaturen, die an sozialen, kulturellen oder ökologischen Bedürfnisse in der Gemeinde festgemacht sind und über die Artikulation gemeinsamer Anliegen gegen Apathie und Rassismus im gesellschaftlichen Zusammenleben wirkt. Im nordamerikanischen Kontext ist inzwischen empirisch erwiesen, dass *Service-Learning* dazu beiträgt, die stereotype Wahrnehmung von Menschen anderer Ethnien, Hautfarbe und sozialer Herkunft abzubauen.

Auch einige deutsche Schulen haben bereits durch das handlungs- und projektorientierte Lernen in ethnisch gemischten Lerngruppen eine hervorragende Praxis entwickelt: Erwähnt seien hier exemplarisch drei Berliner Schulen: die Regenbogen-Schule in Berlin-Neukölln, die Riesengebirgsoberschule in Berlin Schöneberg-Nord mit ihrem Vorhaben zum *Service Learning* und die Werner-Stephan-Oberschule in Berlin Tempelhof.

II. 5. Spracherwerb

Dem Spracherwerb von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kommt eine elementare Bedeutung zu, ist die Sprache doch der Schlüssel zur Erschließung aller weiteren Wissensbestände und zur Teilhabe an allen gesellschaftlichen Kommunikationsprozessen. Sie ist konstitutiver Bestandteil schulischer Kommunikation sowie schulischer Lehr- und Lernprozesse. Das bedeutet auch, dass das sozialstaatliche und demokratische Gebot der Chancengleichheit oder des Nachteilsausgleichs dem Erwerb der Verkehrssprache eine hohe Bedeutung zumessen muss, auf der anderen Seite gelten alle Forderungen nach Anerkennung von Differenz und kultureller Identität auch und insbesondere für den Sprachgebrauch. Das Sprachvermögen, die Fähigkeit zu kommunizieren, ist wie keine andere Kompetenz untrennbar mit der Persönlichkeit verbunden.

Lernvoraussetzungen der Kinder mit Migrationshintergrund

Kinder mit Migrationshintergrund treten mit anderen sprachlichen Eingangsvoraussetzungen in das Bildungssystem ein. Die Mehrheit von ihnen spricht eine andere Familiensprache als Deutsch und verfügt über mehr oder weniger entwickelte Formen von Zweisprachigkeit. Bei den von der PISA-Studie getesteten 15jährigen zeigte sich, dass etwa ein Drittel einen Migrationshintergrund hatte und davon wiederum nach eigenen Angaben etwa zwei Drittel eine andere Familiensprache sprechen als Deutsch. Dieser Anteil erhöht sich in den nachwachsenden Jahrgängen noch beträchtlich, zumindest in den Ballungsgebieten der alten Bundesländer.

Der Anteil der Kinder, die zwei- und mehrsprachig aufwachsen, ist bereits heute hoch und wird weiter wachsen. Da Migration und damit auch die Kommunikation im internationalen Raum weltweit eher zu- als abnehmen wird, wird die Zwei- oder Mehrsprachigkeit von Menschen zum Normalfall werden müssen. Daher ist es sinnvoll und notwendig, die Mehrsprachigkeit von Kindern als Bildungsziel anzustreben.

Bei den unterschiedlichen sprachlichen Voraussetzungen zeigen sich vor allem folgende unterschiedliche Gruppen:

- *Balanciert zweisprachige Kinder* (die Erst- und Zweitsprache werden auf gleichem Niveau beherrscht)
- *Bilinguale Kinder mit dominanter Erst- bzw. Familiensprache* (beide Sprachen werden gesprochen, aber die Familiensprache wird bevorzugt und ist daher besser entwickelt)
- *Bilinguale Kinder mit dominanter Zweitsprache Deutsch* (beide Sprachen werden gesprochen und verstanden, aber die Zweitsprache Deutsch wird bevorzugt und ist auf einem höheren Niveau entwickelt)
- *Monolinguale Kinder* (verfügen nur über Kenntnisse in ihrer Familiensprache)
- *Kinder mit Deutsch als Drittsprache* (die Familiensprache – z.B. Kurdisch oder Berber – ist nicht die Verkehrssprache des Herkunftslandes, diese wird im Familienverbund mit erlernt – z.B. Türkisch und Arabisch –, die deutsche Sprache kommt als dritte Sprache hinzu).

Die Tatsache, dass die Zusammensetzung der SchülerInnenenschaft hinsichtlich der sprachlichen Voraussetzungen sehr heterogen ist, tangiert die Unterrichtsarbeit und die Lernerfolge zentral und lässt die Schwäche des deutschen Schulsystems, mit Heterogenität nur mangelhaft umgehen zu können, besonders deutlich hervortreten und zum Nachteil einer ganzen Gruppe von Risikokindern und –jugendlichen werden.

Die deutschen Lehrkräfte verfügen aufgrund von Mängeln in der Ausbildung nicht über eine ausreichende Diagnosekompetenz. Zum anderen fehlen ihnen – im scheinbar nach Leistung sortierenden deutschen Schulsystem – Kompetenzen des Umgangs mit Heterogenität in den Lerngruppen. Auf dieses Defizit deutscher Schulen und ihrer Lehrkräfte ist die Bildungskommission in ihrer 2. Empfehlung „Chancengleichheit oder Umgang mit Gleichheit und Differenz“ ausführlich eingegangen. Diese Problematik verstärkt sich im Bereich der Sprachförderung dahingehend, dass es in der Bundesrepublik insbesondere an einer Kompetenz und Methodenvielfalt im Umgang mit sprachlich heterogenen Lerngruppen mangelt, da „Deutsch als Zweitsprache“ keinen definierten Kompetenzbestandteil für alle LehrerInnen darstellt. Zudem zeigt sich auch hier die Schwäche des bundesdeutschen Schulsystems, keine Standards entwickelt zu haben, die transparent nach außen und als Orientierung nach innen für die Leistungsanforderungen der jeweiligen Kompetenzvermittlung gelten sollen.

Diese Ergebnisse machen auf eine besondere strukturelle Schwäche des deutschen Bildungssystems aufmerksam: eine starke herkunftsbezogene Selektivität.

Die Differenziertheit der Lernvoraussetzungen verweist auf die Notwendigkeit eines differenzierten und förderorientierten Diagnoseinstrumentariums als Grundlage für adäquate Lernangebote für die jeweiligen Bedarfe durch die Bildungseinrichtungen von der Elementarerziehung an über die Schullaufbahn hinweg .

Wissenschaftliche Debatte und bildungspolitische/pädagogische Realisierungen

Wie auf die unterschiedlichen Voraussetzungen zum Erwerb der Verkehrssprache – für die meisten Kinder mit Migrationshintergrund die Zweitsprache (L2) und ihrer Familiensprache (L1) – umzugehen ist, ist umstritten.

Weder die bildungspolitische, noch die pädagogische und wissenschaftliche Debatte kann sich in Deutschland auf systematische Forschungen über die Wirkung unterschiedlicher Ansätze und Methoden zum Erwerb der Sprachfähigkeit im Deutschen wie auch in der Familiensprache berufen.

Von daher sind wir auf Erkenntnisse und Ergebnisse internationaler Forschung angewiesen. Insbesondere aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum liegen eine Fülle von Forschungsergebnissen vor, die aber in ihrer Aussagekraft und in ihrer Begründungstauglichkeit für pädagogische Konzepte und Förderungsstrategien sehr unterschiedlich bewertet werden. Gerade weil in Deutschland Kinder mit Migrationshintergrund sehr häufig auch unteren sozialen Schichten entstammen, ist die jeweilige Population sehr genau hinsichtlich ihrer Vergleichbarkeit zu prüfen.

Wir gehen davon aus, dass die wissenschaftliche Debatte und die empirische Forschungslage keinen eindeutigen Schluss für die Konstruktion (nicht das Ziel) der Mehrsprachigkeit zulässt. Auch die Vielfalt bundesrepublikanischer Versuche ist nicht so ausgewertet, dass eindeutige Aussagen zur Wirkungsweise gemacht werden können. Die Versuche, Deutsch als Zweitsprache zu etablieren, sind noch nicht so zur Tradition geworden, dass sie ausreichende Erfolge zeitigen würden. Ebenso wenig sind die unterschiedlichen Angebote des muttersprachlichen Unterrichts in ihrer Wirkung erforscht. Hier bedarf es auch noch der besonderen Berücksichtigung psycholinguistischer Forschung, die über Spracherwerbsprozesse von Kindern Erkenntnisse beitragen können. Ein Sachverhalt scheint aber eindeutig, dass vor allem das Lebensalter bedeutsam ist, und ein möglichst früher Spracherwerb – möglichst vor dem vollendeten 5. Lebensjahr – die bessere Sprachkompetenz verspricht.

Der Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund, ihre vielfältigen Sprachkulturen und unterschiedlichen Voraussetzungen sind zu wenig in pädagogische Konzepte eingeflossen sind.

Vieles spricht für die Annahme, dass die Nichtbeachtung oder die nicht ausreichende Beachtung der Zweisprachigkeit bereits für sich genommen ein Grund für die erhebliche Benachteiligung dieser Kinder ist, weil dies einen entscheidenden Ausdrucks- und Lebensbereich dieser Kinder ausklammert.

Durch eine Aufwertung der Familiensprachen wird auch die Stellung der Migranten in der deutschen Gesellschaft gestärkt. Aus psycholinguistischer Sicht ist aber der entscheidende Grund für die Förderung der Familiensprachen, dass unter allen Umständen ein Bruch in der sprachlichen Entwicklung zu vermeiden ist. Um Missverständnissen vorzubeugen: Es ist nicht grundsätzlich notwendig, zunächst die Entwicklung der Familiensprache bis zu einem bestimmten Punkt zu führen, bevor die Verkehrssprache gefördert werden kann. Entscheidend ist, dass ein Kind die Möglichkeit hat, wenigstens *eine* Sprache altersgemäß zu entwickeln. Wenn dies bis zum Eintritt in den Kindergarten, die Vorschule oder die Schule die Familiensprache war, dann sollte ein Bruch in der Sprachentwicklung vermieden werden.

Erfolge in diesem Bereich lassen sich nicht durch kurzfristige Maßnahmen und Eingriffe erreichen und werden sich erst mittel- bis langfristig zeigen.

Um die sprachlichen Voraussetzungen der Kinder zu erfassen, werden in vielen Bundesländern mittlerweile sogenannte Sprachstandserhebungen im Vorschulalter durchgeführt. Diese diagnostischen Verfahren haben für die Kinder erhebliche Konsequenzen, z.B. eine Zurückstellung bei der Einschulung. Daher sollten hier nur Verfahren eingesetzt werden, die wissenschaftlich fundiert sind und einem Qualitätsverfahren unterliegen, das ihre Wirkung, Sinnhaftigkeit und auch die Erfolgsebene evaluiert. Grundlagen solcher Sprachtests sollten Erkenntnisse der Kinderforschung, der Mehrsprachenerwerbsforschung sowie der Sprachheildiagnostik bilden. Zweisprachige Kinder müssen in beiden Sprachen wahrgenommen werden, da nur so letztlich effektive Aussagen über ihren tatsächlichen sprachlichen Entwicklungsstand gemacht werden können.

Vermieden werden sollte, mit diesen Diagnoseverfahren weitere Selektionsinstrumente im deutschen Schulsystem zu etablieren, auf deren Basis dann Kinder bereits im Vorschulalter in neue Schubladen einsortiert werden.

Praxis in verschiedenen Bundesländern

Auf die besondere Situation von Kindern mit Migrationshintergrund ist hinsichtlich des Sprachangebotes in den Ländern der Bundesrepublik bisher sehr unzureichend reagiert worden, bzw. das Bild sehr unübersichtlich. Beispiele für mehrsprachige Angebote lassen sich in vielen Bundesländern finden.

Diese reichen von bilingualen Schulen (oder Zügen), in denen die Familiensprache von Migrantenkindern als Begegnungssprache gelernt wird, Angebote zweisprachiger Alphabetisierung oder Erziehung, das muttersprachliche Angebot durch die jeweiligen Konsulate bis zu muttersprachlichem Zusatzunterricht innerhalb der Schule. „Deutsch als Zweitsprache“ wird erst seit einigen Jahren, in manchen Bundesländern erst seit kurzem, als notwendige Unterrichtsdidaktik entwickelt.

Diese Erfahrungen sind bisher weder systematisch ausgewertet noch in ihrer Wirkung erforscht worden. Die verschiedenen Förderkonzepte auch der fachsprachlichen Entwicklung sind nicht so weit ausgewertet, dass sich Beispiele von *best practice* eindeutig präsentieren ließen.

Die Ausdehnung der verschiedenen Konzepte von bilingualer Erziehung oder auch Begegnungssprachen hat (meist unbeabsichtigte) Auswirkungen auf die Zusammensetzung der Schülerschaft oder erfordert zur Realisierung besondere Bedingungen. In der Regel können nur jeweils zwei Sprachgruppen in einer Klasse unterrichtet werden, was in den seltensten Fällen der jeweiligen Zusammensetzung der Schulbevölkerung entspricht. So haben alle Angebote der Familiensprache von Kindern mit Migrationshintergrund, die gemeinsam mit deutschen Muttersprachlern angeboten werden sollen, ihre Grenzen darin, dass genügend Kinder diese Sprache als Fremdsprache erwerben wollen.

Anforderungen an Sprachförderkonzepte für mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche:

Bei aller Ungewissheit über Wirkungen und Aussagekraft von bisherigen Forschungsergebnissen scheint uns Übereinstimmung in folgenden Maximen zu bestehen, bzw. die Kommission setzt diese als Anforderungen:

- Sprache ist eine Persönlichkeitskompetenz wie keine andere.
- Der Erwerb der Verkehrssprache ist unabdingbar und zwar auf einem Level, der nicht nur die alltägliche Kommunikation ohne Probleme ermöglicht, sondern auch den Gebrauch von Fachsprachen, die für den beruflichen Erfolg erforderlich sind.
- Die Vielfalt der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen ist als Ressource zu nutzen.
- Ziel ist die Mehrsprachigkeit für alle Kinder, daher sollten auch die jeweiligen Familiensprachen mit diesem Ziel weiterentwickelt werden.
- Die Familiensprache ist erforderlich, wie sie für die Identität von Kindern und Jugendlichen von diesen selbst gewünscht wird. Ein Bruch in der Sprachentwicklung sollte vermieden werden.
- Die Familiensprache ist gleichwohl nicht zwingende Voraussetzung für den Erwerb der Verkehrssprache.

Unzweifelhaft ist der Erwerb der Verkehrssprache Deutsch (L2) für die Chancen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund vorrangig und erfordert besondere Methoden der Förderung, die bisher sträflich vernachlässigt worden sind. Es geht um Konzepte von Sprachenlernen, die die Kinder insgesamt motivieren und stärken und die die besonderen Lernbedingen ihrer Zwei- und Mehrsprachigkeit beachten.

Solche Konzepte brauchen zum einen Grundorientierungen im Sinne von Qualitätskriterien (-standards) und zum anderen Flexibilität, um adäquat auf spezifische Bedarfe vor Ort mit möglichst flexiblen und pragmatischen Lösungsansätzen antworten zu können.

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

Für den Erwerb der Verkehrssprache müssen diese so gesetzt werden, dass eine Verständigung uneingeschränkt möglich ist, die zur Teilhabe am gesellschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben befähigt. Mittlerweile gibt es in vielen Ländern „Deutsch als Zweitsprache“ im Angebot, allerdings noch nicht so gefestigt als Tradition, dass sich schon eine klare Wirkung feststellen ließe.

Die klare Vorgabe, dass sich Jugendliche, spätestens beim Verlassen der Schule, uneingeschränkt an der gesellschaftlichen Kommunikation beteiligen können müssen, bedarf auch in der curricularen Umsetzung einer deutlichen Vorrangstellung. Deutsch als Zweitsprache gehört als Unterrichtsangebot zum Kerncurriculum während der gesamten Schulzeit und darüber hinaus gehören sie in die berufliche Bildung, die Hochschule und die Weiterbildung. Lebenslanges Lernen muss sich ausdrücklich auch auf den Erwerb und die Entwicklung der Sprachkompetenz beziehen – zudem werden so Quereinstiege ins deutsche Bildungssystem unterstützt.

Konzepte zum Spracherwerb müssen berücksichtigen, dass für den schulischen Unterricht nur begrenzt Zeit zur Verfügung steht. Die traditionelle Halbtagschule stellt sich hier – insbesondere für Kinder mit Migrationshintergrund – als besondere pädagogische Reduktion heraus. Alle Förderangebote in Deutsch wie auch in der jeweiligen Familiensprache erfordern besonders ein Ganztagsangebot. Daneben sind auch Angebote am Samstag und als Sommerschulen wünschenswert bis erforderlich.

Die Konzepte müssen nach den unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder in der Kita und während der gesamten Schulzeit differenziert angeboten werden. Konzepte für Deutsch als Zweitsprache, Konzepte zweisprachiger Alphabetisierung und Erziehung, Konzepte der Begegnungssprache, Konzepte additiven muttersprachlichen Unterrichts werden sich ebenfalls nach den jeweiligen Voraussetzungen unterscheiden müssen.

Da Sprache immer einen hohen sozialen Bezug hat und damit der Spracherwerb auch sehr stark von sozialen Kontexten abhängt, ist es außerordentlich schwer, Erkenntnisse aus anderen Zusammenhängen einfach zu übertragen. Die konkreten Entwicklungen werden nicht unwesentlich von der Akzeptanz der Immigration abhängen, von einer politischen Grundorientierung gegenüber Einwanderung und positiven gesellschaftlichen Strategien zu ihrer Gestaltung.

Dabei werden auch alle Konzepte zur Sprachförderung in Konzepte der Öffnung von Schulen zum regionalen Umfeld und in bessere Kooperationsformen mit Eltern eingebunden werden müssen. (siehe auch die 2. Empfehlung der Bildungskommission).

III. Reformempfehlungen

Die Ausführungen zeigen, dass im Bereich der Integration von Migranten ein erheblicher Forschungs- und nachholender Entwicklungsbedarf in Deutschland besteht. Die Diskussion der vergangenen Jahre war nach unserer Einschätzung so sehr von ideologischen Debatten und polarisierenden normativen Postulaten überlagert, dass Lähmung und Handlungsunfähigkeit anstelle eines pragmatischen Konsens erzeugt wurde. Mit der PISA 2000-Studie wurde versucht, mit empirischen Befunden hier mehr Sachbezogenheit in der Debatte herzustellen.

III. 1. Umgang mit Heterogenität/Diversität

Es gilt, Vielfalt zu akzeptieren und kompetenten Umgang mit ihr zu entwickeln, statt mit Hilfe von Defizit- und Kulturkonflikt-Hypothesen scheinbar unlösbare Probleme zu konstruieren. Die politische Ignoranz gegenüber der Einwanderungsrealität der vergangenen 40 Jahre hat bewirkt, dass hier vieles versäumt wurde, das nun nachzuholen ist.

- Kulturelle Differenz ist als ambivalente Kategorie zu verstehen: als kollektive Zuschreibung wirkt sie stigmatisierend. Für die Akteure bietet der Diskurs der differenten Kultur jedoch auch strategische Chancen, z.B. Anerkennung einzufordern. Die pädagogische Interaktion bewegt sich hier auf schmalen Grat. Ein Menschenbild, das individuelle Entwicklungs- und Handlungsmöglichkeit voraussetzt, ist unabdingbar. Gerade das Plädoyer für (letztlich demokratische) Vielfalt bedeutet, dass die menschenrechtlichen Normen, die das Individuum ins Zentrum stellen, Standard sein müssen. Zu den Rechten und Freiheiten des Individuums zählt jedoch auch, sich zu vergemeinschaften, kollektive Identitäten auszubilden und sich mithilfe spezifischer Gewohnheiten von Anderen zu unterscheiden. Die Aufgabe von Kitas und Schulen sollte es sein, alle Kinder und Jugendlichen dennoch quer zu diesen Abgrenzungen miteinander in Dialog und Interaktion treten zu lassen; auch darüber, wie weitgehend welcher Konsens geteilt werden muss und welche Differenzen gelten gelassen werden können.
- Die Tatsache, dass jahrzehntelang und teilweise auch noch heute, Kinder und Jugendliche nach ihrer formalen Staatsangehörigkeit sortiert bzw. pädagogischen Maßnahmen zugeordnet wurden, belegt ein eklatant schematisches Klima im Bildungswesen, das aufgebrochen werden muss. Bislang wurde zu wenig auf pädagogische Erfordernisse der Einzelnen, nämlich besondere Stärken und Förderungsbedürfnisse z.B. in der Sprachkompetenz geachtet. Hier manifestiert sich besonders das Problem vieler Einrichtungen, nicht die Lernenden, sondern die strukturelle Logik des Systems in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu stellen.

III. 2. Vorschulische Bildung und Migration

- In der *Elementarerziehung* werden die Grundlagen für die Entfaltung der Lernbereitschaft und –fähigkeit sowie der Kreativität der Kinder gelegt. Eine Verbesserung der pädagogischen Arbeit der Kindertagesstätten nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund wird davon abhängen, wie weit Kindertagesstätten als Bildungseinrichtungen ausgebaut werden. Eine frühzeitige kognitive und sprachliche Förderung setzt voraus, dass dies als Auftrag der Kita von den Beteiligten gesehen wird und die Instrumente dafür beherrscht werden. Sprachförderung braucht hier Einbindung in motivierende, spielerische Konzepte der interkulturellen Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Diese Lernphase sollte nicht als reine Vorschule bzw. „Training for school“ verstanden werden, sondern die Neugier und den Lerneifer der Kinder in ihrer Bandbreite wecken.
- In dieser Lernphase bieten sich Konzepte zweisprachiger Sprachförderung an, die die Eltern – insbesondere die Mütter – einbeziehen und eine Zusammenwirken der Familien und der Regeleinrichtungen fördern. Solche Konzepte finden sich z.B. in den Modellen von „Griffbereit“ (frühkindliche Erziehung) und „Rucksack“ der RAA in NRW. Hierbei geht es um den Erwerb von Vokabular und Sprachstrukturen parallel in der Familiensprache (getragen durch die Mütter, die eigens dafür geschult werden) und in der deutschen Sprache (durch das Personal der Regeleinrichtung). Evaluiert werden diese Maßnahmen z.Zt. von der FH Düsseldorf.
- Es bedarf einer systematischen Förderung sprachdiagnostischer Kompetenzen auf Seiten der ErzieherInnen sowie entsprechender Fördermaßnahmen im Erwerb der Verkehrssprache.
- Die sprachlichen Bildungsprozesse von Kindern in Kindertageseinrichtungen kompetent zu unterstützen bedeutet auch, sie bewusster und systematischer zu begleiten, als dies bisher geschehen ist. Dieses kann aber nicht mit einer Homogenisierung der Leistungsanforderungen verknüpft werden, da die sprachlichen Voraussetzungen und Sprachentwicklungsverläufe von Kindern, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, sehr unterschiedlich sind. Angesichts weiterer Migrationsprozesse und angesichts ungleicher sozialer Entwicklungschancen werden sie es auch in Zukunft sein. Sprachliche Diversität bleibt eine der zentralen Herausforderungen für die Kindertageseinrichtungen, aber auch für die Grundschulen, denn die Sprachkompetenzen von Kindern bei ihrer Einschulung werden keinesfalls ein einheitliches Niveau aufweisen. Sinnvoll wäre hierzu eine bessere Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Grundschule. Ziel dessen muss es sein, dass Kinder, die bereits vor der Grundschule ein Entwicklungsniveau der deutschen Sprache erwerben, dass sie dem Unterricht folgen können – auch wenn die Sprachkenntnisse im Verlauf der Schule weiter zu entwickeln sind.
- Für die Entwicklung von Sozialkompetenz stehen international bereits für den Kita-Bereich eine Reihe spielerischer Lernformen zur Verfügung. Mit Hilfe von Programmen wie z.B. „Tribes - A New Way of Learning and Being Together“ der Amerikanerin Jeannie Gibbs lernen schon Kinder im Kindergarten die positiven Wirkungen von Vielfalt in einer Gruppe kennen. Eines der Ziele dieses Ansatzes des kooperativen Lernen ist es, alle Kinder in die Lage zu versetzen, auf einem einfachen Niveau miteinander zu kommunizieren und dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken.
- „Vorurteilsbewusste“ Kindertageseinrichtungen (nach dem in Kalifornien von Louise Derman-Sparks entwickelten *Anti-Bias-Approach*), verändern ihre Ausstattung, ihre Interaktion und Abläufe. ErzieherInnen achten darauf, dass es für alle Kinder Identifikationsangebote gibt, dass allen Familienkulturen Respekt entgegengebracht wird, dass stereotype Darstellungen und „touristische“ Aktivitäten unterbleiben und dass sie Handlungsweisen entgegen treten, die unfair oder diskriminierend sind. Solche Settings stärken Kinder auch in ihrer Ausdrucksfähigkeit, denn sie machen die Erfahrung, dass sie und ihre Meinungen, Gefühle, Gedanken wichtig sind. Insofern kann vorurteilsbewusste Arbeit auch ein Beitrag zur Demokratisierung der Institution Kita sein.

- Analog zu den britischen „centers of early excellence“ sollte vor allem in Bereichen mit hoher Konzentration von benachteiligten Bevölkerungsgruppen ressortübergreifend gearbeitet werden. Jugend-, Gesundheits-, Sozial- und Bildungsbehörden sollten mit den Trägern der Einrichtungen Konzepte der nachbarschaftlichen Einbindung entwickeln.

III.3. Schulische Bildung und Migration

Bildungsrichtlinien und die Schulbücher, die nach curricularen Vorgaben entstehen, sind wirksame Instrumente und Medien, um kollektive Selbst- und Fremddarstellungen zu vermitteln. Dieses Potenzial muss verantwortlich im Sinne des offenen demokratischen Gesellschaftsmodells eingesetzt werden.

- Es darf nicht hingenommen werden, dass die jüngere Einwanderungsgeschichte, die Präsenz der zugewanderten Bevölkerung oder die soziale Pluralisierung infolge der Immigration aus der kollektiven Selbstbeschreibung ausgeblendet werden kann. Auch die Fortschreibung der „Gastarbeiter“- und „Ausländer“-Terminologie ist nicht geeignet, integrative Perspektiven zu eröffnen. Die konzeptionelle Integration der Migranten ist Voraussetzung dafür, sich auf Augenhöhe begegnen und sich über Werte und Normen verständigen zu können – über Gemeinsamkeiten ebenso wie über Trennendes und die Regelung von Konflikten. Sie ist damit zugleich die Grundvoraussetzung zur Herstellung von Chancengleichheit.
- Das konventionelle Vorgehen, auf die gestiegene (und weiter wachsende) Komplexität der Welt mit additiver Bestückung der Lehrpläne zu reagieren, ist überholt. Anstelle überfrachteter Rahmenpläne braucht es ein Kerncurriculum, das gemeinsame Bildungsstandards der Länder definiert und die gewandelten kognitiven Anforderungen des Lernprozesses formuliert. Hier ist vor allem auch an die *soft skills* zu denken: Die Wichtigkeit von Lernzielen wie dem der Empathiefähigkeit und der Kompetenz zum nicht-diskriminierenden Umgang mit Anderen sollte deutlich werden. Die Bildungskommission hat in ihrer 5. Empfehlung „Von Schlüsselkompetenzen zum Curriculum“ Kriterien für eine Neukonstruktion schulischer Curricula entwickelt. Die dortige Unterteilung in Kerncurricula, die die schulische Unterrichtszeit zur Hälfte binden, und Wahlbereiche, die die Schulen entwickeln und von SchülerInnen gewählt werden können, bieten für den Umgang mit der gewachsenen sozialen und kulturellen Vielfalt eine brauchbare Grundlage.

Wir brauchen eine Schulpädagogik der Anti-Diskriminierung und Qualitätsstandards zur Evaluation ihrer Umsetzung. Wir brauchen Schulen mit Profil, die die Zusammensetzung der Schülerschaft programmatisch reflektieren. Dazu braucht es einen kooperativen Umgang mit Eltern und außerschulischen Partnern.

- Curriculare Vorgaben sollten ein klares Zeichen für die Akzeptanz der Vielfalt setzen: Schulen und Lehrkräfte können auf einen nachweislich konstruktiven Umgang mit der gesellschaftlichen, und insbesondere auch der lokalen Heterogenität der Schülerschaft verpflichtet werden; das Beispiel Kanada zeigt, dass solche Anforderungen erfolgreich umgesetzt werden, wenn sie Teil von regelmäßiger Evaluation der Schulen sind und wenn Strategien der Integration im Unterricht bei der Beurteilung von Lehrproben von angehenden Lehrern relevant sind.
- Das im angelsächsischen Raum eingeführte Instrument eines Elternhandbuchs oder *home-school agreements* über die beiderseitigen Rechte und Pflichten, das Schulen mit allen Eltern – wenn nötig in deren Sprache – abzuschließen haben, ist hilfreich, da es die Notwendigkeit bedeutet, Erwartungen für alle Eltern klar zu formulieren und damit wichtige Voraussetzungen für eine verbesserte Kommunikation schafft.
- Als „Community Schools“ sollten Schulen in Stadtvierteln mit einem hohen Anteil an Immigranten auch Sprachkurse für Erwachsene anbieten und dafür zusätzliche Ressourcen erhalten.
- Die fortlaufende Entwicklung und Evaluation eines Schulprogramms bietet den Raum zu

klären, wie unterschiedliche Herkunft, unterschiedliche Normen und Werte im Schulleben berücksichtigt werden. Die Schulprogrammarbeit bietet auch Raum dafür, gemeinsame Werte und Normen in einem Kommunikationsprozess von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern zu konstituieren. Als Rahmen müssen menschenrechtsorientierte Standards gelten: Im Bezug auf Rassismus und Diskriminierung verfolgen Schulen in erklärten Einwanderungsgesellschaften mit einer pluralistischen Ausrichtung in ihren Schulprogrammen in der Regel eine „Zero-Tolerance“-Politik gegenüber rassistischen Äußerungen und anderen Formen der Diskriminierung. Eindeutige schulische Leitbilder, die offen nach innen und außen kommuniziert werden, machen deutlich, dass jede rassistische Äußerung oder Handlung von der Schule sanktioniert wird. Umgekehrt bietet ein Schulprogramm auch Gelegenheit, individuelle Freiheiten klar zu benennen. So kann festgehalten werden, dass jeder sich entsprechend seiner eigenen (unter Umständen auch religiös oder kulturell motivierten) Präferenz kleiden darf oder ein Recht darauf hat, dass die Schule in ihrem Curriculum die gesamte gesellschaftliche Vielfalt berücksichtigt und widerspiegelt.

- Letzteres gilt auch für Lehrkräfte. Das Recht der einzelnen Person auf ihr individuelles Selbstkonzept hat Vorrang vor kulturellen Fremdzuschreibungen. Wer für sich das Kopftuch als religiöses Symbol reklamiert, darf daran nicht durch den Verdacht gehindert werden, es sei Ausdruck für etwas anderes. Das Neutralitätsgebot des Staates kann nicht das Recht der einzelnen Lehrperson suspendieren. Erst wenn das Recht der Lehrperson auf Religionsfreiheit mit der negativen Religionsfreiheit der SchülerInnen in Konflikt gerät, bedarf es einer Regelung im Einzelfall. Das Bundesverfassungsgericht hat in seinem Urteil dieses Problem sehr ausführlich behandelt und Maßstäbe formuliert.
- Im Schulprogramm lassen sich Lernstandards definieren, die Lernen als Prozess konzipieren, der Schüler, Lehrer und Eltern gleichermaßen einbindet. Dazu gehören Aussagen über die Bedeutung der Verkehrssprache des Landes und weiterer Sprachen als Medien des Lernens. Mit Schulprogramm und Evaluation lässt sich die Anforderung umsetzen, dass die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift eine Grundkompetenz für das Leben und Arbeiten in Deutschland ist. Die Unterstützungssysteme, die die Schule ihren Schülerinnen und Schülern sowie ggf. Eltern zum Spracherwerb bietet, müssen transparent dargestellt werden.
- LehrerInnen und ErzieherInnen müssen während Aus- und Weiterbildung in der Kompetenz, mit Diversität positiv umzugehen, gestärkt und mit Formen des Unterrichtsmanagements vertraut gemacht werden, die Anti-Diskriminierungsprinzipien entsprechen. Es braucht eine Qualifizierungsoffensive im Bereich interkultureller Kompetenz, um an Stelle schlichter Schemata und kulturalistischer – teils durchaus wohlmeinender – Vorstellungen von den MigrantInnen als Fremde die Fähigkeit zur offenen Interaktion mit Einwanderern als individuell verschiedenen Menschen zu entwickeln, die grundsätzlich gleichen Anspruch auf Anerkennung besitzen.

Damit auf nachteilige Herkunftsbedingungen, – sei es ein allgemein bildungsfernes Milieu von ökonomisch und sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen oder eine starke Präsenz von Zuwanderern mit sprachlichen Defiziten – , mit den erforderlichen verstärkten Engagement seitens der Schulen eingegangen werden kann, braucht es schulische Ressourcen, um die nötigen Leistungen zu erbringen.

- Das soziale Umfeld von Schulen mit hohen Anteilen an SchülerInnen migrantischer Herkunft ist häufig ungünstig. Schulen, die unter solchen erschwerten Bedingungen nachweislich an der Entwicklung geeigneter Förderinstrumente arbeiten und den Dialog mit dem Umfeld der SchülerInnen herzustellen suchen, sollten für die Qualität ihrer Arbeit honoriert werden. Die Zuweisung zweckgebundener Mittel und zusätzlicher Kapazitäten kann Motivationsanreize und gute Beispiele für den weiteren Transfer schaffen. Das in England entwickelte Konzept der „Leuchtturmschulen“ in sozialen Brennpunkten kann als Beispiel dienen. Sie beziehen vielfältige personelle Kompetenzen ein, um den Kindern und Jugendlichen ein

vielfältiges Spektrum der Förderung anzubieten.

- Schulen brauchen für die Bewältigung ihrer vielfältigen Aufgaben der Förderung und der curricularen Neugestaltung eine andere Zeitstruktur. Sie brauchen ganztägige Angebote, nicht nur um die Kinder und Jugendlichen besser, sondern auch, um die Eltern überhaupt einbeziehen zu können. Ein ganztätig geöffnete Schule, die auch an Samstagen und in den Ferien extracurriculare Kurse anbietet, ist dazu besser geeignet als die klassische Halbtagschule.

III. 4. Spracherwerb

Die unter II genannten Anforderungen an den Spracherwerb bilden die Leitlinie für die Vorschläge. Sprache ist eine Persönlichkeitskompetenz wie keine andere.

- Sprache ist eine Persönlichkeitskompetenz wie keine andere.
- Der Erwerb der Verkehrssprache ist unabdingbar und zwar auf einem Level, der nicht nur die alltägliche Kommunikation ohne Probleme ermöglicht, sondern auch den Gebrauch von Fachsprachen, die für den beruflichen Erfolg erforderlich sind.
- Die Vielfalt der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen ist als Ressource zu nutzen.
- Ziel ist die Mehrsprachigkeit für alle Kinder, daher sollten auch die jeweiligen Familiensprachen mit diesem Ziel weiterentwickelt werden.
- Die Familiensprache ist erforderlich, wie sie für die Identität von Kindern und Jugendlichen von diesen selbst gewünscht wird. Ein Bruch in der Sprachentwicklung sollte vermieden werden.
- Die Familiensprache ist gleichwohl nicht zwingende Voraussetzung für den Erwerb der Verkehrssprache.
- Ein positives Bekenntnis zu kultureller Vielfalt und Mehrsprachigkeit kann und muss einhergehen mit der klaren Norm des Erwerbs und der Beherrschung der Verkehrssprache. Als Hauptmedium der Verständigung in einer Gesellschaft muss die Verkehrssprache von allen in ihr lebenden Menschen verstanden und gesprochen werden. Um diesen Zustand zu erreichen, bedarf es einer Politik, die einerseits klare Standards und Erwartungen formuliert, die im schulischen Kontext auch durch diagnostische Tests überprüft werden, und die andererseits eine Reihe von Förderangeboten und Unterstützungsstrukturen zur Verfügung stellt, um Einwanderer beim Spracherwerb bestmöglich zu unterstützen.
- Effektive Strategien der Förderung müssen erprobt werden und müssen auch die Eltern von Zuwanderern als primäre Sozialisationsinstanz miteinbeziehen. In diesem Zusammenhang sollten Modelle der Community School, die auch Sprachförderung für Erwachsene anbietet, in Deutschland massiv weiterentwickelt werden.
- Zur Erhebung des tatsächlichen Bedarfs an Fördermaßnahmen braucht es eine Infrastruktur und professionelle Kompetenz im Diagnosebereich (Sprachstandsanalysen) vor der Einschulung, während der Schulzeit und vor dem Schulabschluss. Zur Diagnose von Sprachkompetenz und zu den darauf aufbauenden Fördermaßnahmen sollten bundeseinheitliche Mindeststandards festgeschrieben werden, um die Gleichheit der Lebensverhältnisse zu sichern.
- Dies wirft noch einmal die Frage nach dem Sinn der vorschulischen Sprachtests auf. Wenn diese nicht einfach nur neue Schubladen eröffnen sollen, dann braucht man unter förderdiagnostischem Aspekt ein differenziertes Angebot.
- Deutsch als Zweitsprache gehört zum Kerncurriculum für die gesamte Schulzeit, solange die Sprachkompetenz nicht den gesetzten Standards entspricht. Zusätzlich bedarf es der Förderangebote über die normale Unterrichtszeit hinaus an Samstagen und in den Schulfe-

rien (Sommerschule). Besondere Konzepte zur Förderung der Fachsprache, durch jeweils vorzuziehende curriculare Bearbeitung sollten hierbei ebenfalls verwandt werden. Kinder und Jugendliche brauchen Kompetenzerfahrung als Lernmotivation. Jede Lehrkraft, auch die für den Fachunterricht, muss sich im Klaren darüber sein, dass sie Sprachunterricht erteilt. Beispiele für Ansätze lassen sich auch hier in der Bundesrepublik finden: s. z.B. Konzepte der Universität Essen, Programm „Fit für Deutsch“ .

- Alle Konzepte müssen auf der Akzeptanz einer größeren Vielfalt und Heterogenität der sprachlichen Voraussetzungen der Schülerschaft aufbauen mit der klaren Zielsetzung, alle Jugendlichen zu befähigen, ohne Schwierigkeiten in Deutsch kommunizieren zu können.
- Linguistische Forschung zeigt, dass der Erwerb ausreichender Kenntnisse der Verkehrssprache Deutsch zwar auf allen Stufen erreicht werden kann, die ersten Lebensjahre aber die günstigsten Voraussetzungen für die Sprachentwicklung bieten. Deshalb ist es dringend notwendig, im Kindergarten und in der Vorschule großes Gewicht auf die sprachliche Bildung zu legen. Besonders Kinder aus weniger begünstigten Familien müssen durch entsprechende Angebote im Bereich der vorschulischen Erziehung unterstützt werden.
- Die Familiensprache der Zuwanderer und ihrer Kinder ist sowohl gesellschaftlich eine Ressource, die nicht als Störung, sondern als Chance akzeptiert und genutzt werden sollte, wie auch individuell eine Kompetenz, die für ihre Entwicklung positiv anerkannt werden sollte.
- Wir brauchen ein generelles Umdenken und einen grundsätzlichen Perspektivenwechsel von einer monolingualen Orientierung hin zu einem Sprachenlernen auf der Grundlage von Zwei- und Mehrsprachigkeit, die als Potenzial und Ressource gewertet wird. Die Schule darf diese Kompetenz nicht als Defizit, als „Nicht-Deutsch-Können“ klassifizieren, sondern muss Kindern positive Kompetenzerfahrung ermöglichen. Konzepte des Spracherwerbs sollten Brüche in der Sprachentwicklung vermeiden helfen.
- Ein differenziertes Unterrichtsangebot sollte daher auf die Vielfalt der möglichen Sprachentwicklungen und Voraussetzungen eingehen/angepasst werden. Dies kann im Rahmen der zukünftig flexiblen Schuleingangsphase organisiert werden. Erforderlich wären Elemente wie: Alphabetisierung in beiden Sprachen, koordinierter Unterricht zwischen Deutsch im Regelunterricht/ Deutsch als Zweitsprache/ Unterricht in der Familiensprache/ Begegnungssprache und Englisch sowie teilweise auch mit dem Sachunterricht bzw. Fachunterricht.
- Die Entwicklung der jeweiligen Familiensprache sollte in der Schule angeboten werden. Sie kann der Wahrung der kulturellen Identität dienen, wenn Migranten darauf *nicht* verpflichtet werden. Daher bietet sich ein solches Angebot im Wahl- oder Wahlpflichtbereich schulischer Curricula an. (vgl. 5. Empfehlung der Bildungskommission.)
- Hier sei auf Konzepte in den Niederlanden, in Schweden und Großbritannien verwiesen (z.B. flexible Konzepte unterschiedlicher Angebote der Einbeziehung der Familiensprachen mit Unterstützung kommunaler Einrichtungen in Schweden, Assistant Teaching oder der Ansatz „language across the curriculum“ in Großbritannien). Gerade diese Beispiele aus den anderen europäischen Ländern machen deutlich, dass sich mit flexiblen Konzepten erfolgreich auf unterschiedliche Bedarfe in differenziert zusammen gesetzten Lerngruppen reagieren lässt. Deutschsprachige Kinder können über Maßnahmen wie das „Konzept der Begegnungssprache“ einbezogen werden. Auch Englischunterricht lässt sich in der Grundschule in einem solchen Konzept leichter integrieren und für alle Kinder erfahrungsgemäß besser bewältigen.
- Gerade im Sprachenbereich muss es möglich sein, Kompetenzen, die nicht in der Schule

erworben werden, zertifizieren zu lassen und damit für die weitere schulische Lernlaufbahn nutzbar zu machen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund könnten hierdurch einen Vorteil für ihre Zeugnisse (oder Portfolios) bekommen.

- Damit die Förderung der Verkehrssprache und der Familiensprache angesichts knapper Zeitressourcen in der Schule nicht miteinander in Konkurrenz treten, ist es besonders wichtig, die Lernzeit und die Lerngelegenheiten zu vermehren. Deshalb ist in Bereichen mit einem hohen Anteil dieser Kinder ein ganztägiges Schulangebot besonders wichtig.
- Wir brauchen mehr Forschung sowie Qualitätsentwicklung und –sicherung. Die Bundesrepublik ist in dieser Hinsicht ein Entwicklungsland. Sinnvoll wäre es, verschiedene Modelle in der Bundesrepublik, die es bereits gibt bzw. neue Konzepte wissenschaftlich zu begleiten und auf ihren Erfolg hin zu evaluieren. Damit ließen sich endlich auch auf unsere Verhältnisse bezogene valide Aussagen machen. Modelle, die in einem solchen Kontext untersucht werden könnten, sind z.B. „Griffbereit“ und „Rucksack“ im Elementarbereich, Koordinierte Alphabetisierung (KOALA) in der Grundschule, DaZ in der Grundschule und in der Sekundarstufe I. Vorstellbar wäre auch der Versuch der Adaption weiterer erfolgreicher Maßnahmen aus anderen Ländern durch Umarbeitung auf deutsche schulische Verhältnisse wie z.B. Assistant Teaching (GB) oder jährlicher „Blockunterricht“ (eine der Varianten aus Schweden).
- Wir brauchen mehr überregionale Vernetzung, damit Erfahrungen bekannter werden und Innovation in der Breite greifen kann. Integration von Zuwanderern darf nicht zum Spielball unterschiedlicher politischer Kräfte werden.
- Wir brauchen besondere Steuerungsmaßnahmen auf der Ebene der einzelnen Bundesländer auf der Grundlage bundesweit definierter Qualitätskriterien/Standards. Daten über den Sprachstand und den Schulerfolg von Zuwanderern müssen regelmäßig erhoben und politische Entscheidungen auf der Grundlage dieser Daten neu überdacht werden. Wir brauchen also eine neue Bildungsberichterstattung und neue statistische Erhebungskriterien, die über Fragen der Staatsangehörigkeit hinausgehen und brauchbare Informationen für Bildungsplanung liefern.

III. 5. Personalentwicklung

- Wir brauchen eine Qualifizierungsoffensive für das gesamte pädagogische Personal. Qualifikationen im Bereich „Deutsch als Zweitsprache“, intelligenter Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in den Lerngruppen etc. dürfen nicht länger Kompetenzen für besondere Spezialisten darstellen, sondern gehören als fester Bestandteil in die grundständige Ausbildung und Weiterqualifizierung des gesamten pädagogischen Personals in allen Regeleinrichtungen des Bildungssystems.
- Damit die Realität der Einwanderungsgesellschaft auch im schulischen Alltag repräsentiert ist, brauchen wir mehr Personal mit Migrationshintergrund in vorschulischen Einrichtungen und in den Schulen. Zusätzlich brauchen wir qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte mit einer Zweisprachigkeit, die die Koordinierung des Unterrichts in den Familiensprachen mit dem Deutsch- und Fachunterricht sowie verbesserte Fremdsprachenangebote ermöglichen.
- Die Kommission hat in ihrer 4. Empfehlung, „Professionalität und Ethos“ für ein Berufsverständnis und damit auch für Laufbahnregelungen plädiert, die von Vielfalt und Wechsel geprägt sind. Lehrpersonen sollen im Laufe ihres Berufslebens unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen. Quereinsteiger von außen sollen leichter in die Laufbahn einsteigen können.

IV. Schlussbemerkung

Der demokratisch und sozialstaatlich motivierten Aufgabe, in einer hochdifferenzierten und pluralen Gesellschaft größtmögliche Chancengleichheit zur individuellen Entwicklung zu ermöglichen und die Einzelnen zugleich in die gemeinsame Ordnung zu integrieren, werden deutsche Schulen offenbar viel zu wenig gerecht. Statt allen Partizipation und sozialen Aufstieg durch Bildung zu ermöglichen, scheint das deutsche Schulsystem eher einen Prozess der ethnisierten Unterschichtung zu befördern, der erhebliches Konfliktpotenzial in sich birgt. Dieser Befund bedeutet für SchülerInnen mit Migrationshintergrund einerseits die Einschränkung ihrer individuellen biographischen Chancen. Darüber hinaus werden aber auch gesamtgesellschaftliche Entwicklungsmöglichkeiten und das Anliegen der sozialen Integration durch Bildung in Mitleidenschaft gezogen, wenn spezifische Herkunftsumstände von derartigem Nachteil für den schulischen und damit auch den weiteren berufsbiographischen Erfolg sein können.

An den schulischen Misserfolgen von Kindern aus eingewanderten Familien zeigen sich die gravierenden Defizite des deutschen Schulsystems in aller Deutlichkeit. Zugleich ist der Stand der Forschung zu den speziellen Fragen, die sich bei SchülerInnen mit Migrationshintergrund ergeben, besonders lückenhaft und widersprüchlich. Dass die Einwanderung jahrzehntlang politisch nicht gestaltet wurde, sondern mit stets neuen und ihrer Absicht nach meist restriktiven ad hoc-Maßnahmen auf die gesellschaftlichen Realitäten reagiert wurde, spiegelt sich hier in doppelter Weise. Nicht allein die ImmigrantInnen und ihre Kinder, sondern auch die wissenschaftliche Aufarbeitung migrationsbezogener Themen erscheinen in der deutschen Debatte als randständig. Dabei macht schon ein Blick auf die demographische Situation deutlich, dass die Kinder und Jugendlichen aus Einwandererfamilien keinesfalls eine kleine Randgruppe darstellen, sondern ihre soziale und berufliche Integration eine Zukunftsfrage ist, die die gesamte Gesellschaft betrifft. Die Vernachlässigung der immigrationsspezifischen Herausforderungen ans Bildungswesen ist in Anbetracht dieser Lage umso sträflicher.

Prozesse der Schulreform wie die Bedeutung der Qualitätsentwicklung und der Entwicklung von Evaluationskriterien für die Wirkung der eigenen Arbeit müssen für den Bereich der Arbeit mit Migrantenkindern gezielt angewendet werden. Ebenso müssen Konzepte der Öffnung von Schulen, dem Aufbau von Kooperationsbeziehungen mit außerschulischen, nachbarschaftlichen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Einrichtungen hier genutzt werden, um integrative soziale Kontexte mit der Bevölkerung zu schaffen.

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind aufgrund der doppelten Benachteiligung, des häufig bildungsfernen sozio-ökonomischen Hintergrunds wie der Sprachproblematik besonders von der selektiven Wirkung des deutschen Schulsystems betroffen. Die Empfehlung versucht gleichwohl auf Fördermöglichkeiten hinzuweisen, die auch ohne große Systemveränderungen möglich sind. Im Mittelpunkt steht dabei, den Umgang mit Heterogenität in den Schulen generell zu fördern. Hierauf sollten insbesondere alle strukturellen Rahmenbedingungen überprüft werden (siehe auch 2. Empfehlung der Bildungskommission)

Die Bildungskommission möchte mit dieser Empfehlung die Forderung nach mehr systematischer Forschung zur Entwicklung und Evaluation von geeigneten Konzepten unterstützen, die im Interesse aller in diesem Land lebenden Menschen einen konstruktiven Umgang mit der gesellschaftlichen Heterogenität befördern. Die sogenannte empirische Wende in der Pädagogik und Bildungspolitik, die sich seit der Teilnahme Deutschlands an den internationalen Vergleichsstudien in den 90er Jahren abzeichnet, ist gerade im Bereich der Pädagogik für sozial benachteiligte Gruppen, besonders von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dringend geboten.

Literatur

- Auernheimer, Georg* (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Interkulturelle Studien Bd. 13. Opladen 2002: Leske+Budrich
- Barth, Fredrik* (Hrsg.): Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference. London 1969: George Allen and Unwin
- Deutsches Jugendinstitut*: Schlüsselkompetenz Sprache. Projekt: Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in Tageseinrichtungen für Kinder. Laufzeit 2003-2004. www.dji.de
- DIPF*: Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten, van Ackeren, Klemm, in AG internationale Vergleichsstudien, 4. Juli 03, koordiniert durch DIPF
- Gellner, Ernest*: Nations and Nationalism. Oxford 1983: Basil Blackwell
- Giesen, Bernhard* (Hrsg.): Nationale und kulturelle Identität. Studien zur Entwicklung des kollektiven Bewusstseins in der Neuzeit. Frankfurt/Main 1991: Suhrkamp
- Gogolin, Ingrid* u.a.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, BLK Heft 107
- Hafeneger, Benno, Albert Scherr, Peter Henkenborg* (Hrsg.): Die Idee der Anerkennung in der Pädagogik, Weinheim und München 2002: Beltz
- Hitzler, Roland und Anne Honer*: Der lebensweltliche Forschungsansatz, in: Neue Praxis 6/1988, S. 496-501
- Höhne, Thomas, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke*: „wir“ und „sie“. Bilder von Fremden im Schulbuch, in: Forschung Frankfurt 18(2) 2000
- Hoffmann, Lutz*: Der Einfluss völkischer Integrationsvorstellungen auf die Identitätsentwürfe von Zuwanderern, in: Heitmeyer, Wilhelm und Rainer Dollase (Hrsg.): Die bedrängte Toleranz. Ethnisch-religiöse Konflikte, religiöse Differenzen und die Gefahren politischer Gewalt. Frankfurt/Main 1996: Suhrkamp
- Holzbrecher, Alfred*: Die Wahrnehmung des Anderen. Pädagogische Gestaltung interkultureller Zwischenräume, in: epd- Entwicklungspolitik 11 (1995): 33-39
- Holzbrecher, Alfred*: „Nie spiegeln wir uns so wie im Urteil über den anderen“. Die Dynamik von Selbst- und Fremdbildern als pädagogische Herausforderung, in: epd-Entwicklungspolitik Materialien III/1999:13-24
- Hopf, Dieter*: Zweisprachigkeit und Schulleistung, unveröffentlichtes Manuskript, Oktober 03
- Hovestadt, Gertrud*: Wie setzen die Bundesländer den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen um? Vom Gesetz zur Praxis. Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, November 2003, www.edu-con.de
- Integrationsbeauftragte der Bundesregierung*: Aktuelle Berichte zur Zuwanderung, www.integrationsbeauftragte.de/aktuell/zuwanderungsland
- Kabis, Veronika*: Schluss mit der Döner-Pädagogik!, in: *die tageszeitung* vom 14.4.2003: 14
- Kiesel, Doron*: Das Dilemma der Differenz. Zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik, Frankfurt 1996: Cooperative Verlag
- KMK 1996 Empfehlung zur Interkulturellen Erziehung
- Koopmans, Ruud und Paul Statham* (Hrsg.): Challenging Immigration and Ethnic Relation Politics. Oxford 2000: University Press
- Kunz, Thomas*: Zwischen zwei Stühlen. Zur Karriere einer Metapher, in: Jäger, Siegfried und Alfred Schobert (Hrsg.): Weiter auf unsicherem Grund. Faschismus – Rechtsextremismus – Rassismus: Kontinuitäten und Brüche. Duisburg 2000: DISS
- Langenfeld, Christine*: Bildungs- und Erziehungsauftrag in der multikulturellen Gesellschaft, unveröffentlichtes Manuskript, Mai 03
- Lehmann, Rainer* u.a. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 5,7

und 9, Behörde für Bildung und Sport Hamburg

Luchtenberg, Sigrid und Wolfgang Nieke (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderungen fuer Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Muenster und New York 1994: Waxmann

Mannitz, Sabine: Auffassungen von kultureller Differenz: Identitäts-Management und Diskursive Assimilation, in: Werner Schiffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano und Steven Vertovec (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10, Münster und New York 2002: Waxmann

Mannitz, Sabine und Werner Schiffauer: Taxonomien kultureller Differenz. Konstruktionen der Fremdheit, in: Werner Schiffauer, Gerd Baumann, Riva Kastoryano und Steven Vertovec (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Interkulturelle Bildungsforschung Bd. 10, Münster und New York 2002: Waxmann

Meisel, Jürgen: Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit, unveröffentlichtes Manuskript September 03

Münch, Richard: Offene Räume. Soziale Integration diesseits und jenseits des Nationalstaats. Frankfurt/Main 2001: Suhrkamp

Otyakmaz, Berrin Özlem: Auf allen Stühlen. Das Selbstverständnis junger türkischer Migrantinnen in Deutschland. Wissenschaft & Forschung Bd. 8, Köln 1995: Neuer ISP Verlag

Pingel, Falk (Hrsg.): Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft. Studien zur Internationalen Schulbuchforschung Bd. 84. Frankfurt/Main 1995: Diesterweg

Preissing, Christa/ Wagner, Petra (Hrsg): Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen, Freiburg: Herder 2003, Institut für den Situationsansatz/Internationale Akademie Berlin: Projekt KINDERWELTEN von 2000-2003;)

Radtke, Frank-Olaf: Fremde und Allzufremde, in: Wicker, Hans-Rudolf et al. (Hrsg.): Das Fremde in der Gesellschaft: Migration, Ethnizität und Staat / L`alterité dans la société: migration, ethnicité, État. Zürich: Seismo

Räthzel, Nora: Gegenbilder. Nationale Identität durch Konstruktion des Anderen, Opladen 1997: Leske+Budrich

Scherr, Albert: Soziale Identitäten Jugendlicher. Opladen 1995: Leske und Budrich

Schiffauer, Werner, Gerd Baumann, Riva Kastoryano und Steven Vertovec (Hrsg.): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster und New York 2002: Waxmann

Schissler, Hanna und Yasemin Soysal (Hrsg.): The Nation, Europe, the World: Textbooks and Curricula in Transition. Oxford und New York; im Erscheinen:Berghahn

Sliwka, Anne, Civic Education - Anglo-amerikanische Ansätze einer Erziehung für Demokratie und Zivilgesellschaft, Weinheim: Freudenberg Stiftung 2001.

Sliwka, Anne/Petry, Christian/Kalb Peter (Hrsg.), Durch Verantwortung Lernen - Service Learning in Schule und Gemeinde, Weinheim: Beltz 2004.

Smith, Anthony D.: Nations and Nationalism in a Global Era. Cambridge 1995: Polity Press

Soysal, Yasemin: „Locating Europe”, in: European Societies 4(3) 2002: 265-84

Soysal, Yasemin, Teresa Bertilotti und Sabine Mannitz: “Projections of Identity in French and German History and Civics Textbooks”, in: Schissler, Hanna und Yasemin Soysal (Hrsg.): The Nation, Europe, the World: Textbooks and Curricula in Transition. Oxford und New York; im Erscheinen: Berghahn

Stöber, Georg (Hrsg.): „Fremde Kulturen” im Geographieunterricht, Hannover 2001: Hahn

Thränhardt, Dietrich: „Conflict, Consensus, and Policy Outcomes: Immigration and Integration in Germany and The Netherlands”, in: Koopmans, Ruud und Paul Statham (Hrsg.): Challenging Immigration and Ethnic Relation Politics. Oxford 2000: University Press

Walter, Paul: Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts. Schule und Gesellschaft Bd. 25. Opladen 2001: Leske+Budrich

Wenning, Norbert: Die nationale Schule. Öffentliche Erziehung im Nationalstaat, Münster und New York 1996: Waxmann

Wenning, Norbert: Vereinheitlichung und Differenzierung. Zu den „wirklichen“ gesellschaftlichen Funktionen des Bildungswesens im Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit, Opladen 1999: Leske+Budrich