

Schule – Sprache - Migration

Von Elisabeth Gessner und Horst Paul Kuhley

Neveda, die türkischstämmige Deutschlehrerin in der Brennpunktschule, hat für ihre multikulturell zusammengesetzte Klasse eine Unterrichtseinheit vorbereitet, in der es um Märchen geht. „Erzählt doch mal ein Märchen aus Eurem Heimatland“ fordert sie ihre Klasse auf. Betretenes Schweigen folgt, den Kindern wollen keine Märchen aus ihren Heimatländern einfallen. Die intensive Nachfrage der Lehrerin fördert zu Tage, dass zu Hause einfach keine Märchen mehr erzählt werden. Von wem denn auch? Die Großmutter lebt in der Türkei und die Eltern sind selbst schon so lange in Deutschland, dass sie keine Märchen aus ihrer Kindheit in der Heimatsprache erzählen könnten.¹

So muss die Kollegin die Idee der Unterrichtseinheit „Märchen aus meinem Heimatland“ auf den Kopf stellen und selbst nach Märchen suchen, die sie den Kindern mitbringen kann. Schriftlich liegen diese Märchen fast nur in deutschen Übersetzungen vor, denn in der traditionellen Kultur werden sie von Mund zu Mund weiter gegeben.² Abhilfe schaffen könnte das entsprechende ein- oder zweisprachige Unterrichtsmaterial für „Deutsch als Zweitsprache“ (DAZ), das es aber in der Regel nur für türkische Märchen gibt.³ Hier wiederum stellt sich das Problem, dass die türkischen Kinder die ihnen in der Unterrichtseinheit zugedachte Funktion nicht erfüllen können: „SchülerInnen mit der Erstsprache türkisch übernehmen im Unterricht ExpertInnenfunktion: Sie können etwas sagen zur Funktion und Tradition der Märchen in ihrer Heimat (...).“⁴ Dies können sie, wie gesagt, mitnichten.

Welche Unterstützung wollen Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, wenn man sie selbst fragt? Die Ergebnisse des zweiten ‚Jugendintegrationsgipfels‘ im Bundeskanzleramt wurden von der zuständigen Staatsministerin und Integrationsbeauftragten der Bundesregierung, Maria

¹ Siehe dazu: Simone Kerbusk: Vier von zehn Eltern greifen selten zum Märchenbuch, Frankfurter Rundschau v. 6./7. Sept. 2008, S. 14/15

² Siehe z. B.: Turgay Yagahn, (HG.) Türkische Märchen Zum Erzählen und Vorlesen, Deutsch, Hrsg. v. Cemal Yalaz, Königsfurt Urania, 2008

³ siehe z. B. Erman Okay: Keloglan und der Riese. Türkische und deutsche Märchen. Eine Tonkassette für Kinder. Mit Begleitheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1991

⁴ in: Manfred Huth (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache. Das schnelle AOL-Nachschlagewerk. Hits für den Unterricht, Band 4. Lichtenau / Baltmannsweiler: AOL-Verlag / Schneider Verlag Hohengehren 1994, S. 136ff. - Ergänzend aus der Perspektive der Zweisprachigkeit kommentiert von Fulya Antakli, aus: <http://www.manfred-huth.de/>

Böhmer, so zusammengefasst: „(...)Die junge Generation aus Zuwandererfamilien betrachtet Deutschland als ihre Heimat. (...) Sie wollen dazu gehören, wollen die Zukunft unseres Landes mitgestalten (...)“. Und zu den Forderungen der Jugendlichen gehört zum Beispiel: „Das Beherrschen der deutschen Sprachen ist Voraussetzung/Bedingung“ und „Mehr Berufsorientierung in der Schulzeit“.⁵

„Politik und Wirtschaft“ in einer 10. Klasse, kooperative Gesamtschule, 29 Schülerinnen und Schüler. Manuel, Student im Schulpraktikum, hat sich als Thema die „Soziale Marktwirtschaft“ vorgenommen. Das Thema ist im Lehrplan vorgesehen und wird zeitgleich in allen 10. Klassen an dieser Schule durchgenommen. Die Schule liegt in einem sozialen Brennpunkt, der „Ausländeranteil“ bei den Schülern liegt bei ca. 60 Prozent, in dieser Klasse ist er noch deutlich höher. Jugendliche mit Migrationshintergrund werden hier besonders gefördert, in dieser Klasse haben das offensichtlich viele begriffen. Sie erscheinen selbstbewusst, lernbereit und aufstiegsorientiert. Wie klassische „Bildungsverlierer“ wirken sie nicht.

Der Einstieg in die Stunde mit einer Karikatur wirkt motivierend. Danach sollen aus einem recht abstrakten, aber typischen Lehrbuchtext „Merkmale der Marktwirtschaft“ herausgesucht werden (Konsum- und Gewerbefreiheit, Freiheit der Berufswahl etc.). Die Auflistung an der Tafel gestaltet sich zäh. Es wird mehr als deutlich, dass die Begriffe zwar im Text identifiziert werden können, aber „leer“ bleiben, nicht mit Anschauung gefüllt werden können. Der Aufforderung, die Wörter zu „erklären“, kommen die Schülerinnen und Schüler zwar folgsam nach, doch bleibt es bei bemühten Versuchen, in denen sich wenig Verstehen spiegelt. Es entsteht kein Dialog.

Hier zeigen sich zwei typische Probleme insbesondere des gesellschaftswissenschaftlichen Unterrichts: Zum einen sind die Lehrbuchtexte sprachlich oft viel zu abstrakt, sie bewegen sich auf einer kategorialen und begrifflichen Ebene, die kaum Anschaulichkeit und Konkretisierungsmöglichkeiten zulässt. Damit bleiben sie für Schüler unzugänglich und fremd, Verstehenshorizonte werden nicht eröffnet. Zusätzlich erschwert wird das Verständnis durch den didaktischen Ansatz der Institutionenkunde. Gesellschaftliche Wirklichkeit gerinnt zu Modellen und Schemazeichnungen, mit denen die Jugendlichen – nicht nur solche mit Migrationshintergrund – in der Regel ebenfalls nichts anfangen können. Bestenfalls „lernen“ sie dann die Begriffe und zeichnen vielleicht auch die Schaubilder in ihre Hefte. Um zu „verstehen“, müssten die Begriffe konkret werden und mit den vorhandenen Erfahrungen, dem „Weltwissen“ verbunden werden.

In der beschriebenen Stunde gelingt das dem Studenten schließlich mit ein paar einfachen Fragen, die auf das Vorwissen und die persönliche Situation der Schüler abzielen: „Kann sich jeder von euch seinen zukünftigen Beruf frei aussuchen?“ „Habt Ihr euch schon einmal beworben oder habt Ihr das bei Freunden miterlebt?“ – Es entspannt sich ein lebhafter Erfahrungsaustausch, in dem sehr konkrete Wünsche an die Schule und das dort zu vermittelnde Wissen und Können geäußert werden. Man ist sich schnell einig, dass die „Freiheit der Berufswahl“ nicht nur vom Ausbildungsangebot abhängig ist, sondern auch von den Voraussetzungen, die man selbst mitbringt. „Was brauchen wir für eine erfolgreiche Bewerbung? Was müssen wir wissen? Was sollten wir können?“ Die Erwartungen der Schüler sind realistisch und zweckorientiert, man könnte auch sagen: affirmativ. Sie „hinterfragen nicht“, sie jammern nicht über unzureichende Berufsaussichten, sondern orientieren sich am unmittelbaren persönlichen Nutzen. Es ist deutlich, dass sie in *dieser* Gesellschaft ankommen, *hier* erfolgreich sein wollen.

Bei aller unbestrittenen Relevanz von kritischer Analyse und reflexiver Distanz - diesen Schülern würde man etwas schuldig bleiben, wenn man ihr Bedürfnis nach sehr lebensweltbezogenem Kompetenzerwerb nicht ernst nähme.

⁵ alle Zitate aus: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2008/05/2008-05-05-jugendintegrationsgipfel-integrationsbeauftragte.html>

Bisherige Maßnahmen und Konzepte in Deutschland

Solche sehr pragmatisch auf das ‚Ankommen‘ in unserer Gesellschaft ausgerichtete Wünsche wurden von der ‚Interkulturellen Didaktik‘ bisher zu wenig erfüllt. In unterschiedlicher Ausprägung orientierten sich viele Maßnahmen und Konzepte stattdessen stark an den Herkunftskulturen, wobei zumeist auch eine mehr oder weniger explizite Rückkehr-Option mitschwang und die Kategorie des Migrationshintergrundes pauschalisierend verabsolutiert wurde.

Dies hat unserer Ansicht nach dazu beigetragen, dass viele der zahllosen „Klimmzüge gegen die doppelte Halbsprache“⁶ bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund keinen oder nur mäßigen Erfolg hatten und die sprachabhängigen Integrationsprobleme in der dritten und vierten Einwanderergeneration sogar noch gewachsen sind statt abzunehmen.⁷

So beruhte das lange Zeit favorisierte Konzept des *Muttersprachlichen Unterrichts* auf der Annahme, dass man eine zweite Sprache nur dann gut lernen kann, wenn man vorher die Muttersprache ausreichend beherrscht – eine plausible, wenn auch empirisch bisher nicht hinreichend belegte Hypothese. Explizit sollte der muttersprachliche Unterricht zudem die „Möglichkeit der Wiedereingliederung in die Schule des Herkunftslandes offenhalten“.⁸ Man setzte dabei anfangs auf Verbindlichkeit und ein möglichst umfassendes Angebot, zumindest für die Schülerinnen und Schüler aus den klassischen Anwerbeländern der vormaligen ‚Gastarbeiter‘. Erteilt werden sollte der Unterricht von qualifizierten Muttersprachlern und es gab reguläre Zensuren, die wie alle anderen Fachnoten ins Zeugnis eingetragen wurden.

In der praktischen Umsetzung wurde dieser ehrgeizige Anspruch jedoch kaum eingelöst. Abgesehen davon, dass die Konzentration auf die großen Immigrantengruppen von Vorherein ungleiche Bildungschancen innerhalb der betroffenen Schülergruppe implizierte, war das Angebot nie wirklich flächendeckend, und der Unterricht fand in der Regel außerhalb der regulären Unterrichtszeit statt. Faktisch hatte dies meist zur Folge, dass es kaum Verbindungen zwischen dem muttersprachlichen und dem übrigen Regelunterricht gab, d. h. keine didaktische oder curriculare Verzahnung, keine Koordination und oft auch keinerlei Kommunikation zwischen den Lehrpersonen.

In anderer Weise trifft die oben skizzierte Hypothese auch auf zahlreiche der mittlerweile vielfältig ausdifferenzierten Konzepte und Materialien für ‚*Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*‘ zu⁹, die bis heute bei zentralen Bildungsservern und den Kultusministerien vieler Bundesländer abgerufen werden können¹⁰.

Sehr vereinfacht gesagt beruht die Grundidee der DaZ-Konzeption auf der Erkenntnis, dass Deutsch für Schüler/innen mit Migrationshintergrund wie eine Fremdsprache unterrichtet werden muss. Die entsprechenden Praxiskonzepte greifen auf methodische und didaktische Erkenntnisse des Fremdsprachenunterrichts zurück, verbinden dies allerdings gleichzeitig mit einer sehr starken Betonung der Kultur der (hauptsächlichen) Herkunftsländer. In der konkreten Umsetzung bedeutete das lange Zeit z. B. eine besondere Beachtung von Gebräuchen, Literatur und Märchen der Herkunftsländer („Heimat ist dort, wo ich die Märchen kenne.“) sowie eine Präferenz für Jugendbücher, die Probleme der Migration thematisieren.

Ohne die Qualität des DaZ-Ansatzes sowie vieler daraus entwickelter Materialien hier grundsätzlich in Frage zu stellen, bleibt doch zu konstatieren, dass der Sprachunterricht durch diesen umfassend

⁶ Frankfurter Rundschau vom 21. 12. 2007

⁷ siehe dazu Baumert et al.: (Hrsg.) , PISA 2000, Opladen 2001, S. 401 und Wörner, Manfred: Migration und Schulerfolg, in: Baden-Württemberg in Wort und Zahl, Heft1/2003, S. 36-42

⁸ Lothar C. Tischler/Wolfgang Kisseler/Lioba Trabert: FEH-Report Nr.: 637, Forschungs- und Entwicklungsgesellschaft Hessen mbH (FEH), Wiesbaden 2002, Migrationsreport Hessen 2002, S. 161

⁹ Zum Beispiel Neuner, G. mit Kilian, V. und Schmitt, W. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung: Curriculumentwicklung – Übungsmaterial – Lehrerfortbildung. München 1995

¹⁰ Für Hessen z. B. : <http://lernen.bildung.hessen.de/lr>

interkulturellen Anspruch oft heillos überfrachtet war und sich viele Kollegen davon überfordert fühlten. Gerade bei besonders engagierten Lehrpersonen haben solche Erfahrungen Resignation ausgelöst und dazu geführt, dass ein idealistisches Konzept mit einleuchtender Grundidee zunehmend in die Defensive geriet. Sehr kritisch betrachtet lässt es sich zudem als eine ins Positive gewendete Version früherer Rückkehr- Optionen interpretieren, wie sie mit dem inzwischen obsoleten Begriff der ‚Gastarbeiter‘ verbunden waren.

Ein weiterer tradierter Grundsatz, der sich allerdings nicht nur auf die interkulturelle Bildung bezieht, betrifft die hohe Wertigkeit der *Binnendifferenzierung*. Neben dem zusätzlichen Angebot des muttersprachlichen Unterrichts sollte es nach dieser Philosophie möglichst wenig oder gar keine äußerlich differenzierenden Fördermaßnahmen geben, da äußere Differenzierung im Kontext des gegliederten Schulsystems schnell mit Skepsis betrachtet und unter den Generalverdacht der Segregation und Diskriminierung gestellt wird. Der oft apodiktische Charakter dieser Debatte hat allerdings eine spezifisch deutsche Färbung.

Nahezu überall im europäischen Ausland, selbst im sehr integrationsorientierten Finnland, werden Fragen der Differenzierung weniger kontrovers und grundsätzlich diskutiert. Äußere und innere Differenzierungsmaßnahmen werden dort in einer Mischung von Binnen- und zeitlich begrenzter äußerer Differenzierung zu einem flexiblen System verbunden, welches den individuellen Bedürfnissen der Schüler/innen optimal gerecht werden kann. Es gibt keine Mindestverweildauer in besonderen Fördermaßnahmen, die Übergänge sind in der Regel fließend, Ziel ist immer die möglichst schnelle und vollständige Rückkehr in den Klassenverband. Keinem Kind mit unzureichenden Sprachkenntnissen nützt es, wenn es verständnislos im Biologie-, Mathematik- oder Deutschunterricht herumsitzt, und man kann auch von den Fachlehrern nicht erwarten, dass sie die notwendige sprachliche Kompensation sozusagen ‚nebenbei‘ leisten. Temporärer, äußerlich differenzierender Förderunterricht in Kleingruppen eröffnet dagegen die Möglichkeit zu effektivem und systematischem Sprachtraining, das auf unterschiedlichem Niveau an speziellen Sprachproblemen und Bedürfnissen von Migrantenkindern ansetzen kann und sie damit ‚fit für den Regelunterricht‘ macht.

Eine offenbar erfolgreiche Reaktion auf den ‚PISA-Schock‘ war dagegen die Einführung von *verbindlichen Sprachtests* und sog. *Vorlaufkursen* schon vor der Einschulung, die inzwischen in zahlreichen Bundesländern existieren. Beim vorgezogenen Anmeldetermin für Grundschüler werden deren Sprachkenntnisse verpflichtend überprüft, dies gilt für alle Vierjährigen unabhängig von ihrer Nationalität und Herkunft. Werden dabei unzureichende Deutschkenntnisse festgestellt, können die Kinder zumeist kostenlose mehrmonatige Deutschkurse besuchen, die in Zusammenarbeit von Schulen und Kindergärten wohnortnah organisiert werden. Der Besuch dieser ‚Vorlaufkurse‘ ist freiwillig, allerdings wird er dringend empfohlen, da die Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt werden können, wenn ihre sprachlichen Defizite nicht vorher aufgearbeitet wurden.

Diese mögliche Sanktion führte zunächst zu einiger Skepsis, befürchteten doch engagierte Vertreter der multikulturellen Pädagogik eine weitere Benachteiligung der Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache. In der Praxis hat sich jedoch gezeigt, dass die Akzeptanz der Vorlaufkurse bei ausländischen Eltern von Beginn an sehr hoch war. Nur ein geringer Prozentsatz¹¹ ignorierte die Empfehlung einer zusätzlichen Sprachförderung, und die tatsächliche Rückstellungsquote ist seitdem außerordentlich gering. Weit über 90 Prozent der betroffenen Kinder können durch diese Kurse die für den Schulbesuch notwendigen sprachlichen Voraussetzungen erwerben und gehen mit guten Chancen an den Start.

Wichtig erscheint dabei, dass diese Kurse zwar überwiegend Kindern mit Migrationshintergrund zugute kommen, grundsätzlich aber auch für deutsche Kinder mit Sprachdefiziten offen sind und (in einem allerdings wesentlich geringeren Umfang) auch von diesen besucht werden. Der pädagogische

¹¹ Exakte Zahlen für Hessen z. B. im Hessischen Bildungsserver unter <http://grundschule.bildung.hessen.de>

und didaktische Ansatz dieser Kurse stellt also im Unterschied zu vielen herkömmlichen Initiativen nicht die ‚Herkunft‘ in den Mittelpunkt, sondern orientiert sich an *sprachlichen Standards*, die im deutschen Schulsystem vorausgesetzt werden und je nach sozialem Milieu auch von Muttersprachlern nicht immer erreicht werden. Für den Erfolg der sprachlichen Frühförderung erscheint uns dies als ein wesentliches Kriterium, ebenso wie die Tatsache, dass in den Vorlaufkursen weithin mit einem zwar spielerischen, gleichzeitig aber auch hinreichend systematischen Konzept gearbeitet wird.¹²

Sieht man von dem zuletzt skizzierten Beispiel der Vorlaufkurse ab, ist also ein Großteil der bisherigen Konzepte unserer Ansicht nach relativ stark auf die Gruppe der ‚herkunftorientierten‘ Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zugeschnitten. Diese Gruppe ist aber nicht die zahlenmäßig größte Gruppe. Die im Folgenden dargestellte Schweizer Untersuchung lässt vermuten, dass sie auch in der Schule nicht die dominante Gruppe ist.

Kulturelle Orientierung als entscheidender Faktor

Im Sinne eines realistischen Konzepts erscheint es deshalb notwendig, den pauschalen Begriff des ‚Migrationshintergrundes‘ aufzuschlüsseln und davon ausgehend die Adressaten der jeweiligen Förderstrategien genauer zu definieren. Die ‚typischen‘ Schüler/innen ‚mit Migrationshintergrund‘ gibt es nur bedingt. Kultur und Sprache der Herkunftsländer, vor allem aber der Sozialstatus in der deutschen Gesellschaft können - neben anderen Faktoren - recht unterschiedliche Formen der Förderung nahe legen. Hilfreich erscheinen uns in diesem Zusammenhang einige aktuelle Erkenntnisse der Medienpädagogik, z. B. der sehr lesenswerte Aufsatz von Ben Bachmair zum ‚Leserisiko und der Medienumgebung von Migrantenkindern‘¹³ sowie gerade veröffentlichte Studien zum Medienverhalten von Schweizer Jugendlichen¹⁴. Die Schweizer Forscher untersuchten neben sozialen Faktoren vor allem auch die ‚kulturelle Orientierung‘ der befragten Jugendlichen mit Migrationshintergrund, d. h. das Verhältnis zur Herkunftskultur und zur Schweizer Gesellschaft. Sie beschreiben dabei vier Gruppen (‚Schweiz-Orientierte‘, ‚Dualisten‘, ‚Herkunfts-Orientierte‘ und ‚Ungebundene‘)¹⁵, die sich nicht nur in ihren Werturteilen und Gewohnheiten stark unterscheiden, sondern auch auf jeweils sehr unterschiedliche Formen der pädagogischen Ansprache reagieren. Diese Beschreibung erscheint leicht auf deutsche Verhältnisse übertragbar, da sie Grundorientierungen von Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt und diese im Hinblick auf unterrichtsrelevante Konsequenzen hinterfragt. Christian Alt vom ‚Deutschen Jugendinstitut‘ sagt im DJI Bulletin: „Wer aus einem niedrigen Milieu stammt – gleichgültig ob mit oder ohne Migrationshintergrund – wird stets die gleichen Probleme im Bildungsbereich haben.“¹⁶ Und diese Position deckt sich auch mit den Erkenntnissen zahlreicher anderer Studien.

¹² Zum Beispiel die DAZ-Box des Finken-Verlags, siehe: http://www.finken.de/schule/daz/daz_box.htm mit der in 2004 alle Vorkurse und Grundschulen des Saarlandes ausgestattet wurden

Vgl. dazu auch die Ergebnisse des vom MPI evaluierten ‚Jacobs-Sommercamps‘ für Kinder mit Migrationshintergrund; www.mpib-berlin.mpg.de/de/aktuelles/Jacobs-Sommercamp2005.htm

¹³ Bachmair, B. (2007), Migrantenkinder, ihr Leserrisiko und ihre Medienumgebung, in: Aus Politik und Zeitgeschehen, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 28/2007, S. 32-38

¹⁴ Bucher, P./Bonfadelli, H.(2007), Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Umgang mit Medien, in: Mikos, L. u. a (Hrsg), Mediennutzung. Identität und Identifikationen. Weinheim-München 2007

¹⁵ Hier zitiert nach Bachmaier, B. a. a.O. , S. 36-38

¹⁶ Christian Alt, Milieu oder Migration - Was zählt mehr? DJI Bulletin 76 3/2006 S. 11

Kulturelle Orientierung				
	Schweiz- Ori- ent- ierte	Dualisten	Her- kunfts- Ori- ent- ierte	Ungebun- dene
Ex-Jugosla- wien Kinder	41	27	25	7
Ex-Jugosla- wien Eltern	13	35	45	2
Italien, Kinder	41	23	29	7
Italien, Eltern	20	30	48	4
Türkei, Kinder	41	28	24	7
Türkei, Eltern	10	31	57	2

kulturelle Orientierung: (Bucher/Bonfadelli 2007)

(Grafik 4)

Daraus lassen sich Konturen einer modifizierten ‚Didaktik der interkulturellen Bildung‘ ableiten. ‚Interkulturelle Bildung‘ als integrative Arbeit in Deutschland löst sich von der Fiktion eines homogenen Status ‚Migration‘ und wendet sich den konkreten Bedürfnissen der verschiedenen Milieus zu - man könnten auch sagen: der unterschiedlichen sozialen Situation von Kindern - seien sie Migranten oder seien sie Deutsche. Dies erfordert selbstverständlich auch eine Veränderung der politischen Rahmensetzungen für Förderkonzepte, die sich bislang viel zu sehr an der Herkunftsfrage orientieren.

Kann man sich darauf einigen, dass der Begriff ‚Migrationshintergrund‘ unterschiedliche Problemlagen und unterschiedliche Bewusstseinsformen bei Kindern und Jugendlichen überdeckt, dann ist es auch möglich, die ethnische Fixierung von Förderkonzepten aufzulösen, wenn es um mehr gehen soll als um die Vermittlung grundlegender Sprachkenntnisse. Ebenso wichtig ist die Zielklarheit, die schulische Förderung durch eine vorurteilsfreie Analyse der Bedürfnisse und Wünsche junger Menschen gewinnen kann.

Viel mehr Aufmerksamkeit als bisher verdient unserer Ansicht nach also die kulturelle Orientierung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Ein großer Teil dieser Kinder und Jugendlichen will sich in beiden Kulturen bewegen: ihrer ‚Herkunftskultur‘, die oft nur durch einen Pass repräsentiert wird, und ihrer ‚Zielkultur‘, d. h. der Gesellschaft, in der sie ‚ankommen‘ wollen und erfolgreich sein möchten. Ein anderer Teil ist sehr deutlich auf das ‚Ankommen‘ in der ‚Zielgesellschaft‘ ausgerichtet. Nur ein kleinerer Teil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund will durch schulische Aktivitäten gefördert werden, in denen sie auf die Pflege ihre Herkunftskultur festgelegt werden.

Für eine realistische Arbeit mit jungen Menschen, die sprachliche Defizite haben, seien diese mit oder ohne Migrationshintergrund entstanden, muss man auch eine vorurteilsfreie Analyse ihrer Mediennutzung vornehmen. Für Aktivitäten zur Lese-, Schreib- und Sprachförderung ergeben sich hier Anknüpfungspunkte von sprachlicher Interaktion, die in Aufgabenstellungen münden können, die für diese Kinder und Jugendlichen einen Bezug zu ihrer persönlichen Realität haben, auch wenn

diese zunächst durch SMS, Soaps, Comics, Internet Games, Videokonsolen oder Ähnliches geprägt wird.

Solche schulischen Angebote können dann systematisch an der Erweiterung von Kompetenzen zur Bewältigung zunächst des Alltags in der Schule (Fachsprache) und dann in der Vorbereitung auf die Anforderungen der Gesellschaft im Berufsleben arbeiten. Dabei kann Unterricht in allen Fächern besonders fördern, indem er an der systematischen Verbreiterung von Vor- und ‚Weltwissen‘ mitwirkt und mit zunehmendem Alter der Klientel immer klarer auf die Bewältigung beruflicher Aufgabenstellungen vorbereitet.

Das liegt nahe bei einem Bildungsverständnis, wie es Eckhard Klieme im Zusammenhang mit der Entwicklung der bundesdeutschen Bildungsstandards formuliert hat und wie wir es – mit aller gebotenen Vorsicht – auch für unsere Überlegungen zugrunde legen: „Bildung ist (...) ein Prozess, in dem sich Menschen die sie umgebende Kultur, das System von Normen und Regeln, Wissen und Fertigkeiten erschließen und aneignen“.¹⁷ Sehr wichtig erscheint uns dabei, dass hier ‚Aneignung‘ und ‚Erschließen‘ der kulturellen Umgebung keinesfalls als rezeptive Einbahnstraße zu sehen ist, sondern als *aktiver* Prozess, der auch die Umgebung immer wieder kritisch hinterfragt und den Schülern eine eigenständige Adaption erlaubt.

‚Bildungsstandards‘ gegen ‚Interkulturelles Lernen‘?

In der Vereinbarung der Kultusministerkonferenz ist vorgesehen, dass die Bildungsstandards durch Veränderungen der Lehrpläne, Maßnahmen der Schulentwicklung, in der Lehreraus- und -fortbildung sowie bei Abschlussprüfungen umgesetzt werden sollen, wobei auch interkulturelle Aspekte thematisiert werden.¹⁸ Konkretisiert wurden sie vorläufig jedoch überwiegend in Form von Abschlussprüfungen, d. h. sie messen einen ‚Output‘ am *Ende* von Bildungsprozessen, also dann, wenn keinerlei unterstützende Interventionen mehr möglich sind. Deshalb stehen die Kolleginnen und Kollegen in den Abschlussklassen stark unter dem Druck, durch ‚teaching to the test‘ spezifisches Training für die Bewältigung von derartigen Abschlussprüfungen anzubieten.

Kritiker befürchten, dass die bundesweit durch die Kultusminister eingeführten Bildungsstandards¹⁹ den vorhandenen Selektionsdruck verstärken werden, denn „... wer einen Vorgang oder ein Produkt ‚standardisiert‘, zwingt es in ein vorgegebenes Korsett, ebnet Unterschiede und Besonderheiten ein“?²⁰ Es könnte aber auch das genaue Gegenteil eintreten, nämlich, dass die neuen didaktischen Chancen und Förderpotentiale für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die unserer Meinung nach in den Bildungsstandards durchaus enthalten sind, die Ausbildungs- und Berufsaussichten der Schulabgänger verbessern und ‚anschlussfähiges Lernen‘ ermöglichen, wie es die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz postulieren.

Auf jeden Fall verlangen die in diesem Kontext vorherrschenden ‚neuen Aufgabenformate‘ in viel höherem Maße als frühere Prüfungsaufgaben die Aktivierung von Vorwissen und ‚Weltwissen‘, das heißt Formen von sprachlichem Handeln und sozialen Einsichten, die wesentlich stärker als bisher Lebensweltbezüge im Unterrichts voraussetzen. Wer die in den Standards vorgegebenen Aufgaben zum Beispiel für das Fach Mathematik ansieht, wird feststellen, dass für das erfolgreiche Absolvieren der Hauptschulabschlussprüfung in Mathematik auch juristische Grundkenntnisse - zum Beispiel im Verbraucherrecht - nötig sind. In den entsprechenden Lehrplänen der Bundesländer für das Fach

¹⁷ Klieme, E., Bildungsqualität und Standards, in: Becker, G. Bremerich-Vos u. a. (Hrsg.) Standards, Friedrich Jahresheft XXIII/2005, Seelze 2005

¹⁸ Konferenz der Kultusminister der Länder: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, Beschluss vom 15.10.2004 Neuwied 2005, S. 7

¹⁹ Konferenz der Kultusminister der Länder: Reihe „Bildungsstandards“, Neuwied 2004 – 2006

²⁰ zit. nach Klieme, E., Bildungsqualität und Standards, in: Becker, G. Bremerich-Vos, a. u. a. (Hrsg.) Standards. Friedrich Jahresheft XXIII/2005, Seelze 2005

Mathematik fehlen jedoch bislang Unterrichtsvorschläge, die zum Erwerb dieser Kenntnisse führen. Es wird vorausgesetzt, dass Schülerinnen und Schüler diese von Haus aus mitbringen - eine systematische Benachteiligung von Schülern mit einem kulturellen oder sozialen Hintergrund, der vom ‚Mainstream‘ abweicht. Es ist eine Aufgabe der Schule solche didaktischen Lücken offensiv zu schließen.

Testvorbereitung allein wird die Kompetenzen zur Bewältigung von Alltagssituationen allerdings kaum nachhaltig verbessern. Wir schlagen statt dessen einen curricularen Ansatz vor, bei dem im Kollegium eine Zusammenstellung von ähnlich gelagerten Problemstellungen entwickelt, nach und nach ein geeigneten Text- und Aufgabenfundus aufgebaut und das Zusammenwirken verschiedener Fächer systematisch im Schulprogramm verankert wird. Wie man ein solches Curriculum aufbauen könnte, haben wir an anderer Stelle am Beispiel von ‚Beruflichkeit‘ als organisierender Leitlinie von Schulcurricula gezeigt.²¹ Diesen Ansatz kann man im besonderen Hinblick auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund noch weiter ausdifferenzieren.

Eine besondere Verantwortung für die Sprachförderung kommt sicherlich dem Fach Deutsch zu. Der spezifische Beitrag des Faches liegt zum Beispiel im systematischen Training von geeigneten Lesestrategien und Schreibtechniken. So kann die Gestaltung von ‚formalisierten linearen Texten‘²² im Deutschunterricht mit verschiedenartigen Schreibanlässen verbunden werden. Für alle Schüler, besonders aber für solche mit Migrationshintergrund, ist es dabei wichtig, dass sie nicht nur über die Kompetenz zur äußeren Gestaltung von formalisierten Briefen (Blattaufteilung, Rand etc.) verfügen, sie müssen auch die entsprechenden sprachlichen Mittel im Unterricht kennen lernen. Hier kann der Deutschunterricht wiederum auf bewährte Methoden des Fremdsprachenunterrichts zurückgreifen, indem beispielsweise Satz- und Textpuzzles mit Standardsätzen von den Schülern zunächst zusammengesetzt und dann für eine neue Aufgabe adaptiert werden.

Darüber hinaus empfehlen wir alle Formen des ‚peer feedbacks‘ für die Sprach- und Schreibförderung. Schüler können sich schon nach kurzer Anleitung untereinander sinnvolle Ratschläge zur Textverbesserung geben. Sie finden sie es häufig erleichternd, einen Text zunächst dem Tischnachbarn vorzulegen, bevor er ‚veröffentlicht‘, d. h. in der Klasse vorgelesen wird. Wenn schon der Nachbar das ‚Reklamations Schreiben‘ nicht versteht oder es als unpassend im Ton empfindet, motiviert das den Schreiber unserer Erfahrung nach eher zur Korrektur als alle Lehrerkommentare.

Auch lassen sich Themenaspekte wie ‚Verbraucherrechte‘, ‚Markt und Konsum‘ oder ‚Recht im Alltag‘ hervorragend zu kleinen Projekten im Rahmen eines Schulcurriculums aufbereiten, wie sie zum Beispiel auch den Bedürfnissen der Schüler/innen in der oben geschilderten ‚Politik und Wirtschaft‘-Stunde entgegen kämen

Generell erscheint uns jedoch die Verbindung von offenen, problemorientierten Aufgaben, wie sie in einigen Muster-Aufgaben aus den Bildungsstandards im Ansatz erkennbar ist, mit gezielten Trainingssequenzen gerade für leistungsschwächere Schüler als sinnvoll. Im Hinblick auf individuelle Förderung gilt das oben Gesagte somit für *alle* Schüler, nicht nur für solche mit Migrationshintergrund. Offene Formate, Problemorientierung und Handlungsbezug sind unserer Erfahrung nach motivierend und haben darüber hinaus noch den Charme, dass sie auf ‚das wirkliche Leben‘ vorbereiten. Schüler mit Sprach- oder Lernproblemen werden allerdings durch allzu offene Unterrichtsarrangements überfordert und können daher weniger mit ihnen anfangen als sprachgewandte, gute Lerner. Zur Unterstützung für Schüler mit großen Defiziten empfehlen wir deshalb im Einklang mit vielen Forschungsergebnissen eine stärkere Strukturierung des

²¹ Gessner, E. & Kuhley, H. (2006), Berufsorientiert lesen und schreiben. Deutschmagazin 3/06, München: Oldenbourg, S. 27-34

²² Konferenz der Kultusminister der Länder: Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Hauptschulabschluss, Beschluss vom 15.10.2004 Neuwied 2005, S. 12

Lernprozesses, mehr Hilfestellung, mehr Training und mehr Systematik als für die leistungsstarken Schüler.²³

Mentorenprogramme mit erfolgreichen Migranten aufbauen

Auf einen vielversprechenden und anscheinend effektiven Weg für die Organisation zusätzlicher Förderung verweisen Mentorenprogramme ‚mit Migrationshintergrund‘²⁴. Dieser Förderansatz hat sich mittlerweile international etabliert, z. B. in den Niederlanden, wo sich die ursprünglich private Initiative von studierenden Immigranten, die ihren jüngeren Geschwistern helfen wollten, zu einem landesweiten Projekt mit offizieller Unterstützung der Bildungsbehörden ausgeweitet hat.²⁵

Bei allen im Detail vorhandenen Besonderheiten ist solchen Programmen gemeinsam, dass die Mentorenrolle von erfolgreichen Migrantinnen und Migranten übernommen wird, die ihre Erfahrungen authentisch weitergeben können. Der Altersunterschied zwischen den Mentoren und den ‚Mentees‘ sollte dabei nicht allzu groß sein, idealer Weise haben sie auch den gleichen oder zumindest einen ähnlichen kulturellen Hintergrund.

Exemplarisch soll hier das Hamburger Projekt ‚Junge Vorbilder‘ skizziert werden. Dieses Projekt richtet sich besonders an Schüler/innen der 9. bis 11. Klasse, die einen guten Schulabschluss anstreben oder in die gymnasiale Oberstufe wechseln möchten. Sie werden dabei von Studierenden der Universität Hamburg in Einzelförderung oder Kleingruppen fachlich und sozial-emotional unterstützt. Diese Unterstützung kann Sprachförderung oder klassische ‚Nachhilfe‘ bedeuten, vor allem aber soll sie Orientierung und Motivation vermitteln. Die Mentoren fungieren dabei als ‚Erfahrungsexperten‘, die vorhandene Schwierigkeiten aus eigener Erfahrung kennen, vor allem aber Lösungswege gefunden haben und deshalb ‚Strategien und Tipps für das erfolgreiche Bestehen im Schulsystem vermitteln können‘.²⁶ Da sie in der Regel die gleiche Sprache sprechen wie die unterstützten Schüler/innen, finden sie auch leichteren Zugang zu deren Familien und können deshalb auch die Eltern besser über das deutsche Bildungswesen informieren.

Beim Hamburger Kongress ‚Schule mit Migrationshintergrund‘ im Februar 2008 haben einige der ‚Jungen Vorbilder‘ ihr Projekt vorgestellt. Auf dem Podium standen reflektierte, selbstbewusste junge Leute, die durch ihr ganzes Auftreten glaubhaft verkörperten, dass sie „einen Akzent gegen den in Bildungsdebatten vorherrschenden ‚Katastrophendiskurs‘ (...) setzen“²⁷ und Mut zur erfolgreichen Schulkarriere weitergeben können. Und ganz nebenbei verrieten sie auch ein paar verblüffend einfache Erfolgsrezepte. So hat man einige der Kurse, die ursprünglich in den Stadtteilschulen angeboten wurden, inzwischen in die Universität verlegt – mit anscheinend durchschlagendem Erfolg: Die Schüler/innen ‚müssen‘ nun nicht mehr nachmittags in ihrer Schule ‚nachsitzen‘, sondern sie ‚dürfen‘ in die Universität. Fördermaßnahmen werden dadurch zum angesagten Prestigeobjekt. Seit dem sind die Wartelisten lang.

Die Grundidee der Mentorenprojekte lässt sich übertragen und viele Einzelelemente können auch unter weniger idealen Bedingungen adaptiert werden. Erfolgreiche Schüler/innen oder junge Berufstätige mit Migrationshintergrund, mit denen man sich gerne identifizieren möchte, gibt es überall – es müssen ja nicht immer Studierende sein. Angesichts des bisherigen Erfolgs der

²³ vgl. z. B. Bertschi-Kaufmann, A. & Schneider, H. (2006). Entwicklung von Lesefähigkeit: Maßnahmen - Messungen – Effekte. Ergebnisse und Konsequenzen aus dem Forschungsprojekt ‚Lese- und Schreibkompetenzen fördern. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 28 (3)

²⁴ vgl. z. B. http://www.verikom.de/junge_vorbilder.htm

²⁵ ‚Weiße Tulpe‘, <http://www.stichtingwitteulp.nl>

²⁶ http://www.verikom.de/junge_vorbilder.htm; hier steht auch die Dokumentation der genannten Tagung ‚Schule mit Migrationshintergrund‘ als pdf-Datei zur Verfügung.

²⁷ http://www.verikom.de/junge_vorbilder.htm

Mentorenmodelle lassen sich wahrscheinlich auch regionale Sponsoren finden, warum nicht auch in der Wirtschaft?

Netzwerke für den Förderunterricht knüpfen

Letzten Endes wird die Schule nicht alle Probleme allein lösen können, sondern sie kann und sollte auf die Hilfe der Gesellschaft setzen und sich beispielsweise mit Stadtteilgruppen, Türkischen Gemeinden, orthodoxen Serben und vielen anderen Gruppen in einem kommunikativen Netzwerk verankern, das auf die gemeinsame Zielsetzung ausgerichtet ist: Ankommen in Deutschland. Einen Teil der Migranten wird man aber auch dadurch nicht erreichen. Das ist der Teil, der selbst den Weg zurück in die alte Heimat sucht oder sich in einer kulturellen Nische einrichten möchte. Dieser Gruppe können Unterrichtskonzepte, die sich stark mit der Herkunftssprache und der Herkunftskultur auseinandersetzen, ein wichtiger Anker für die Entwicklung von Interesse an schulischer Bildung überhaupt sein. Und darauf aufbauend können unserer Meinung nach Konzepte der Mehrsprachigkeit (zum Beispiel Konzepte von ‚language awareness‘) am ehesten zu einer Erweiterung sprachlicher Kompetenzen in Herkunfts- und Zielsprache führen²⁸ und über die Aufwertung der Herkunftssprache eine Stärkung der kulturellen Identität bewirken.

Wie muss sich aber Unterricht gestalten, der ganz pragmatische Zukunftsperspektiven eröffnet und auf die konkreten Erfolgshoffnungen von Schülerinnen und Schülern mit schlechten Bildungsvoraussetzungen eingeht - seien sie Migranten oder nicht?

In der oben schon beschriebenen Unterrichtsstunde fühlen die Schülerinnen und Schüler sich ernst genommen, weil der Student Manuel im Verlauf der Diskussion auf ihre persönlichen Fragen eingeht. Im lebhaften Diskussionsprozess über die eigenen Berufsperspektiven füllt sich der Begriff der ‚freien Berufswahl‘ für jeden Einzelnen verschieden und wird damit auch für reflexive Überlegungen zugänglich. Das Gleiche geschieht mit der ‚Gewerbefreiheit‘, ausgelöst durch die Schülerfrage: Was muss ich lernen, wenn ich später einen Elektronikmarkt eröffnen möchte? Natürlich lässt sich diese Frage nicht sofort hinreichend beantworten. Es zeichnen sich aber Umrisslinien eines kleinen, handlungsorientierten Planspiels ab, mit dem man den Unterricht in den Folgestunden fortführen und dabei weitere fachliche Kenntnisse und übergreifende Kompetenzen vermitteln kann. Dass dabei auch der fachsprachliche Wortschatz erweitert wird, ist eine willkommene Begleiterscheinung.

Wer sich im Unterricht von benachteiligten Schülerinnen und Schülern auf die Verbesserung ihrer Berufsperspektiven konzentriert, wird vielleicht nicht so intensiv auf die vielen Dinge eingehen können, die ohne Frage an der deutschen Gesellschaft zu kritisieren sind. Auch wird man, statt über ‚Bildungsstandards‘ und ‚neue Aufgabenkultur‘ zu lamentieren, sich als Kollegium mehr mit der Frage beschäftigen, wie man Unterricht so aufbauen kann, dass die fehlenden Kompetenzen erworben werden können. Und vielleicht muss man auch auf manche liebgewordene Jugendbuch-Lektüre zugunsten einer Lektion in Verbraucherrecht verzichten. Wir halten das für vertretbar.

²⁸ <http://www.schule-bw.de/unterricht/paedagogik/sprachfoerderung/grundschule/foerderung/kolobok>