

Dirim, Inci; Hauenschild, Katrin; Lütje-Klose, Birgit

Einführung: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen

Dirim, Inci [Hrsg.]; Hauenschild, Katrin [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]; Löser, Jessica M. [Hrsg.]; Sievers, Isabel [Hrsg.]: Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel 2008, S. 9-21

urn:nbn:de:0111-opus-17003

Erstveröffentlichung bei:

**Brandes
& Apsel**

<http://www.brandes-apsel-verlag.de>

Nutzungsbedingungen

pedocs gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von pedocs und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

peDOCS

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)

Informationszentrum (IZ) Bildung

Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main

eMail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

İnci Dirim/Katrin Hauenschild/Birgit Lütje-Klose/
Jessica M. Löser/Isabel Sievers (Hrsg.)

Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen



Der Umgang mit sprachlicher und ethnischer Diversität ist eine Herausforderung, die noch nicht gemeistert wurde. Die Ergebnisse der PISA-Studien zeigen, dass in Deutschland und weltweit Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nach wie vor schlechter abschneiden als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund.

Allerdings fällt auf, dass es verschiedenen Staaten unterschiedlich gut gelingt, Bildungsgerechtigkeit herzustellen. Inwiefern (mehrsprachige) Kinder mit Migrationshintergrund schulisch benachteiligt sind oder ihre Ressourcen produktiv genutzt werden, hängt im Wesentlichen von bildungs- und integrationspolitischen Voraussetzungen und Aktivitäten in den spezifischen nationalen Kontexten ab.

Die in diesem Band aufgeführten Beispiele aus Staaten Europas, Amerikas und Afrikas geben Einblicke in Chancen und Grenzen der Handhabung von ethnischer und sprachlicher Vielfalt an Schulen, so dass die Erfahrungen anderer Länder genutzt werden können. Die Beiträge zeigen unterschiedliche Perspektiven für den Ausgleich sozialer und sprachlicher Benachteiligung auf, ohne Probleme und Schwierigkeiten vorzuenthalten, und bieten Anregungen für Innovationen im Umgang mit Multikulturalität und Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen.

Die Herausgeber:

İnci Dirim, Prof. Dr., Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaften, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Sektion für Allgemeine, International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft.

Katrin Hauenschild, Prof. Dr., Universität Hildesheim, Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht.

Birgit Lütje-Klose, Prof. Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft.

Jessica M. Löser, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogik, Leibniz Universität Hannover.

Isabel Sievers, Koordinatorin des interdisziplinären Studien- und Forschungsbereichs Interpäd (Interkulturelle Pädagogik) an der Leibniz Universität Hannover.

İnci Dirim/Katrin Hauenschild/Birgit Lütje-Klose/
Jessica M. Löser/Isabel Sievers (Hrsg.)

Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen

Beispiele aus verschiedenen nationalen Kontexten

Brandes & Apsel

Sie finden unser Gesamtverzeichnis mit aktuellen Informationen
im Internet unter: www.brandes-apsel-verlag.de
Wenn Sie unser Gesamtverzeichnis in gedruckter Form wünschen,
senden Sie uns eine E-Mail an: info@brandes-apsel-verlag.de
oder eine Postkarte an:
Brandes & Apsel Verlag, Scheidswaldstr. 22, 60385 Frankfurt a. M., Germany

Bildung in der Weltgesellschaft 1

wissen & praxis 149

1. Auflage 2008

© Brandes & Apsel Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und
Verbreitung sowie der Übersetzung, Mikroverfilmung, Einspeicherung und
Verarbeitung in elektronischen oder optischen Systemen, der öffentlichen
Wiedergabe durch Hörfunk-, Fernsehsendungen und Multimedia sowie der
Bereithaltung in einer Online-Datenbank oder im Internet zur Nutzung
durch Dritte.

Korrektorat: Caroline Ebinger, Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt am Main

Umschlag: Antje Tauchmann, Frankfurt am Main

DTP: Franziska Gumprecht, Brandes & Apsel Verlag, Frankfurt am Main,

Druck: Impress, d.d., Printed in Slovenia

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem und chlorfrei
gebleichtem Papier.

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-86099-349-1

INHALT

Vorwort 7

İnci Dirim, Katrin Hauenschild, Birgit Lütje-Klose

Einführung:

Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen 9

Beispiele aus außereuropäischen Staaten

Heike Niedrig

Südafrika: Schulerfolg und Sprachenpolitik in den Postapartheidschulen 25

Liliana Lazarte de Moritz

Bilinguale und interkulturelle Bildung in Peru 41

Jessica M. Löser

Der Settlement Worker in School

Ein kanadisches Unterstützungsmodell für Familien
mit Migrationshintergrund 55

Birgit Lütje-Klose, Christina Tausch

Mehrsprachige Kinder mit Migrationshintergrund
in amerikanischen Schulen

Die Language Policy Debatte und ihre Folgen 67

Beispiele aus europäischen Staaten

Andy Hancock

Language diversity and community cohesion:
the challenges for educationalists in multilingual Scotland 81

Eva Norén	
Bilingual Mathematics Classrooms in Sweden	95
Ed Elbers	
Zwischen Multikulturalität und Integration	
Erfahrungen mit kultureller Diversität in niederländischen Schulen	107
Isabel Sievers	
Frankreich: La Grande Nation und ihre Immigranten	119
Natalie Eckert, Andrea Young, Christine Hélot	
Sprachliche und kulturelle Vielfalt als Ressource begreifen	
Ein Language Awareness-Schulprojekt	
an einer französischen Grundschule	129
Silja Peter	
Schulischer Umgang mit der Zweisprachigkeit autochthoner	
Minderheiten in Katalonien	145
Mehmet Canbulat	
Multikulturalität an türkischen Schulen	155
Olga Frik	
Ethnokulturelle Schulen in der russischen Hauptstadt	165
Quer gelesen	
Jessica M. Löser, Birgit Lütje-Klose, Isabel Sievers	
Quer gelesen: Migration und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext –	
Ein international vergleichender Kommentar	179
Die Autorinnen und Autoren	191

VORWORT

Den Mitgliedern der 1985 gegründeten Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik (Interpäd) an der jetzigen Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover ist es gelungen, die Bereiche Entwicklungspädagogik, Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Interkulturelle Bildung in ihren wechselseitigen Perspektiven zusammen in Forschung, Lehre und gemeinsamen Projekten weiterzuentwickeln.

Die Bildungsfrage in der Migrationsgesellschaft und in ihrer Schlüsselbedeutung für die globale Entwicklung bildet den gemeinsamen Fokus, der nunmehr in einer neuen Reihe systematischer bearbeitet werden soll: Bildung in der Weltgesellschaft. Die gewählten Begriffe benennen einerseits die Klammer unserer Forschungsschwerpunkte (Bildung), wollen aber andererseits anzeigen, dass die Problemfelder von globaler Migration und Nachhaltiger Entwicklung trotz vielfältiger Interdependenzen nicht ineinander aufgehen.

Globale Migration und Integration der Migranten in den jeweiligen Ländern war der Gegenstand einer internationalen Ringvorlesung, die Interpäd im Wintersemester 2006/2007 an der Philosophischen Fakultät der Leibniz Universität Hannover veranstaltet hat. Die Ausgangsfragen waren:

- Warum haben deutsche Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und jene aus unteren Sozialschichten in der PISA-Studie so schlechte Ergebnisse erzielt?
- Was machen die Länder, die bessere Ergebnisse vorweisen, anders?
- Sind strukturelle Barrieren entscheidend?
- Stellen die Elternhäuser die entscheidenden Weichen oder
- haben pädagogische Konzepte den maßgeblichen Einfluss?
- Liegt es an dem Umgang der Mehrheiten mit den Minderheiten eines Landes oder
- an anderen Faktoren, und wenn ja, an welchen?

Da wir eine gewisse Bandbreite von Beispielländern darstellen wollten, waren wir bestrebt, deren Zahl über die Ringvorlesung hinaus zu erweitern, so dass

nunmehr Abhandlungen aus elf nationalen Kontexten vorgestellt werden können.

Wer selbst Erfahrungen hat sammeln können, was das Zauberwort von der »Internationalisierung der Forschung« in der Praxis bedeutet und welche Klippen und Sackgassen ein internationales Kooperationsprojekt zu überwinden hat, wird unsere Freude darüber nachvollziehen können, dass dieses Werk nun gedruckt der interessierten Leserschaft übergeben werden kann.

Wir hoffen, dass der Band Sie neugierig auf unsere Arbeit macht. Über Anregungen, Kritik und Rückmeldungen freuen wir uns.

Hannover, 1. November 2008

Asit Datta und Harry Noormann

EINFÜHRUNG:

ETHNISCHE VIELFALT UND MEHRSPRACHIGKEIT AN SCHULEN

Der Umgang mit ethnischer und sprachlicher Vielfalt ist im Zuge der internationalen Schulleistungsuntersuchungen in Deutschland und in vielen anderen Staaten zu einer zentralen bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Frage geworden. Die internationalen Studien haben vor allem die Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund offenkundig gemacht.

Die Ergebnisse der internationalen PISA-Studie, in der der Schulerfolg bzw. -misserfolg vor allem an den Kompetenzen in der jeweiligen Schulsprache festgemacht wird (vgl. Stanat/Christensen 2006), bestätigen erhebliche Leistungs-nachteile von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Nach den Daten des Statistischen Bundesamtes beendeten doppelt so viele ausländische wie deutsche Schülerinnen und Schüler im Jahr 2005 die Schullaufbahn ohne Abschluss, und 51% von ihnen erreichten keinen beruflichen Abschluss (vgl. Statistisches Bundesamt 2005). Darüber hinaus werden die in Deutschland seit Jahren wiederholt erzielten Untersuchungsergebnisse zur Überrepräsentation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Förderschulen bestätigt (vgl. Diefenbach 2004; Kornmann/Kornmann 2003).

Die Ergebnisse der anderen an der zweiten PISA-Studie beteiligten Staaten zeigen, dass Deutschland mit dem Problem des überproportional häufigen Schulversagens der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht allein steht: In den meisten PISA-Ländern finden sich deutlich niedrigere Testergebnisse für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Hinblick auf Mathematik und Lesekompetenz. Zugewanderte Schülerinnen und Schüler der ersten Generation erreichen demnach in vielen Staaten zu über 40% nicht die grundlegenden Kompetenzen im Lesen und Schreiben (definiert als Nicht-erreichen der Stufe 2 der 5-stufigen Kompetenzskala) (vgl. Stanat/Christensen 2006, 9). Neben Deutschland trifft diese Sachlage z. B. auch auf Frankreich und Schweden zu. Allerdings unterscheidet sich die deutsche Situation von der der

meisten anderen Staaten dadurch, dass hier auch die Schülerinnen und Schüler der zweiten Einwanderungsgeneration noch zu über 40% den Anforderungen der Kompetenzstufe 2 nicht genügen. Weltweit zeigen diese Schülerinnen und Schüler überwiegend zu einem weit größeren Anteil ein höheres Kompetenzniveau als die erste Generation: So ist in den USA unter Einbeziehung des Bildungsabschlusses der Eltern in der zweiten Generation fast kein Unterschied mehr zu Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund festzustellen, und in anderen klassischen Einwanderungsländern wie Kanada und Australien schneidet diese Gruppe sogar besser ab als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Stanat/Christensen 2006, 9f.).

Allerdings spielen die sozioökonomischen Rahmenbedingungen für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine erhebliche Rolle. Auch dies zeigt sich in der PISA-Studie 2003: So haben die Eltern dieser Schülergruppe in den meisten europäischen Staaten und den USA im Durchschnitt einen geringeren wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Status als die Eltern von Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund, weiterhin haben sie weniger Schuljahre absolviert. In Deutschland sind die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen dabei am größten (vgl. Stanat/Christensen 2006, 91). Diese Ergebnisse korrelieren hoch mit den erreichten Schulleistungen, allerdings bestehen hier erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungssystemen. In Deutschland ist der Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Status der Familien und den Schulleistungen der Kinder wiederum im internationalen Vergleich am stärksten ausgeprägt: So ist die Chance, ein Gymnasium zu besuchen, in Deutschland für ein Kind aus dem höchsten sozioökonomischen Quartil 6,86 Mal höher als für ein Kind aus dem niedrigsten Quartil (vgl. Ehmke/Siegle/Hohensee 2005).

Für die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen besuchen und damit in der eklatantesten Weise von Bildungsbenachteiligungen betroffen sind, wird der Zusammenhang von sozioökonomischem Status und Schulleistungen in Deutschland durch eine Vielzahl von Studien bestätigt (vgl. Klein 2001; Koch 2004; Wocken 2007). Gerade in dieser Schulform sind Kinder mit Migrationshintergrund um mehr als das Doppelte überrepräsentiert (vgl. Kornmann/Kornmann 2003; Diefenbach 2004). Allein die Kinder und Jugendlichen ohne deutschen Pass stellen 15% aller Schülerinnen und Schüler dieser Schulform. Da Familien und damit auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eklatant häufiger von Armut, Arbeitslo-

sigkeit und sozialer Randständigkeit betroffen sind als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 2008), stellt dieser Zusammenhang eine gewichtige Erklärungshypothese für ihre Bildungsbenachteiligung dar. Auch in der PISA-Studie 2006 werden diese Ergebnisse bestätigt: »Der sozioökonomische Status, die Verfügbarkeit von Kulturgütern in der Familie und das Bildungsniveau der Eltern gelten dabei als bedeutsame Bedingungsfaktoren für die Kompetenzunterschiede [...]« (Walter/Taskinen 2007, 356). Die Auswertungen der PISA-Studie 2003 zeigen eine höhere Lernbereitschaft und positivere Einstellung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zur Schule im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund (vgl. Stanat/Christensen 2006, 8). Diese Einstellung scheint allerdings leider bei Weitem nicht ausreichend, die oben genannten vielfältigen Probleme zu schultern.

Die angesprochenen gravierenden Unterschiede zwischen den verschiedenen Staaten im Hinblick auf die Bildungsbeteiligung und den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind auch nach Analyse der PISA-Berichtersteller nur zum Teil durch den sozioökonomischen Hintergrund oder die Nutzung der Erstsprache als alleinige Familiensprache zu erklären. Vielmehr ist nach der Qualität der Schulsysteme allgemein im Hinblick auf die schulische und – speziell – sprachliche Förderung zu fragen. Das betrifft neben der Frage der Eignung der ergriffenen Maßnahmen und der für diese Maßnahmen in sehr unterschiedlichem Umfang zur Verfügung gestellten materiellen Ressourcen auch die Frage der Qualifikation des Lehrpersonals. Staaten, in denen die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund relativ gering sind oder der Leistungsabstand für die zweite Migrantengeneration deutlich kleiner ist als für die erste, weisen in der Regel fest etablierte Sprachförderprogramme mit relativ klar definierten Zielen und Standards auf (vgl. Stanat/Christensen 2006, 10f.). Deutlich wird, dass die beschriebene Problematik vielschichtig ist und dass ihre Ursachen weiterer Analysen bedürfen.

Da es den Schulsystemen in anderen Ländern den PISA-Ergebnissen zufolge deutlich besser gelingt als dem deutschen, bestehende soziale und sprachliche Benachteiligungen auszugleichen, lohnt sich der Quervergleich mit anderen nationalen Bildungssystemen in besonderer Weise. Nimmt man z. B. die klassischen Einwanderungsländer USA, Kanada oder auch die neuen Einwanderungsländer Schottland und Schweden (alle im vorliegenden Band mit verschiedenen As-

pekten ihrer Bildungssysteme thematisiert) in den Blick, so fällt auf, dass dort in noch weit höherem Maße als in Deutschland in die diagnosegestützte Sprachförderung investiert wird (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 166ff.), und dass in diesem Zusammenhang mit der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler unterschiedlich umgegangen wird.

In Deutschland konzentrieren sich die bildungspolitisch initiierten Maßnahmen in hohem Maße auf die Förderung von Deutsch als Zweitsprache, wobei Fragen nach der Berücksichtigung der Herkunftssprachen unterschiedlich bewertet werden. Derzeit werden der Entscheidung für oder gegen den Einbezug der Herkunftssprachen vor allem ökonomische und spracherwerbstheoretische Argumente zugrunde gelegt. Spracherwerbstheoretische Erkenntnisse verweisen auf miteinander zusammenhängende Entwicklungen zwischen den Sprachen eines Individuums (Cummins 2008). Das bedeutet, dass die Förderung der Erstsprachen positive Transfereffekte auf die zweitsprachliche Entwicklung erwarten lässt (August/Shanahan 2006). Daraus kann zwar kein linearer und kausaler Zusammenhang abgeleitet werden, allerdings wird der Sinn des Einbezugs der Herkunftssprachen in die Sprachförderung deutlich. Auch wenn in dieser Sichtweise den Herkunftssprachen lediglich eine »Hilfsfunktion« für den Erwerb des Deutschen zugesprochen wird und kein Bildungswert an sich, wird damit die Notwendigkeit belegt, die Sprachlichkeit der mehrsprachigen Kinder auf dem Weg des Erwerbs der Unterrichtssprache Deutsch ganzheitlich zu betrachten und zu fördern. Untersuchungen aus den USA zeigen, dass die besten Ergebnisse erzielt werden, wenn in Two-Way-Immersion-Modellen die Sprache der Mehrheit und eine Minderheitensprache über einen langen Zeitraum hinweg miteinander verzahnt unterrichtet werden (Reich/Roth u. a. 2002, 37f.). Die Gegner einer zweisprachigen Bildung hingegen lehnen dies mit dem Argument der zeitlichen Belastung von Schülerinnen und Schülern und aus ihrer Perspektive fraglichen Verwertung herkunftssprachlicher Kompetenzen auf dem Arbeitsmarkt ab (Hopf 2005; Esser 2006). Integrationstheoretische Modelle werden herangezogen, um die Nutzlosigkeit mehrsprachiger Bildung zu untermauern (Esser 2006). Diese Diskussion unterliegt der Problematik bestehender Machtverhältnisse, die sehr selten reflektiert werden (vgl. Mecheril/Quehl 2006). In der Diskussion über die Tauglichkeit von Modellen sprachlicher Bildung werden solche zweisprachigen Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler neben dem Deutschen in einer der sogenannten »Weltsprachen« Französisch und Englisch unterrichtet werden, kaum in Frage gestellt (vgl. Wode 1994). Obwohl es

um sprachliche Bildung geht, verlaufen zwei Diskussionslinien nebeneinander: Elitebilingualismus mit Sprachen wie Englisch oder Französisch einerseits und Bilingualismus von Kindern mit Migrationshintergrund mit Minderheitensprachen andererseits, wobei die Urteile über den Erfolg der Programme offenbar nach unterschiedlichen Wertmaßstäben gefällt werden: Englischunterricht ab Klasse 1 oder Fachunterricht auf Englisch bereits in der Grundschule sind allgemein akzeptiert. Es kann der Eindruck entstehen, dass der Erwerb mehrerer Sprachen eher Kindern der Mehrheit zusteht und nicht Migrantenkindern.

Generell lässt sich sagen, dass in der deutschen erziehungswissenschaftlichen Debatte derzeit die Gegner mehrsprachiger Bildung für Migrantenkinder bzw. des Einbezugs der Herkunftssprachen in die Deutschförderung zu dominieren scheinen. In der Praxis kann eine Konzentration von Deutschfördermaßnahmen vor allem im vorschulischen Bereich beobachtet werden, die im Laufe der Grundschulzeit deutlich abnehmen (vgl. Lütje-Klose 2008; Koch 2008). Einzelne Projekte und Modellversuche erproben Konzepte einer mehrsprachigen Bildung, sie stellen aber Ausnahmen dar, z. B. der Schulversuch Bilinguale Grundschule in Hamburg (vgl. u. a. Roth/Neumann/Gogolin 2007). Das BLK-Programm FörMig (BLK-Programm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, s. <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>) scheint geeignet, eine ressourcenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit großflächiger in die Praxis einzubringen. In einem wenig wertschätzenden Klima erscheinen die Herkunftssprachen allerdings zuweilen sogar als Störfaktor, so dass sich Schulen mitunter für eine strikte Unterbindung ihres Gebrauchs auch in Pausensituationen entscheiden. Dieser Eingriff in die Privatsphäre von Kindern und Jugendlichen, der als Sprach- oder sogar in gewisser Hinsicht Sprechverbot interpretiert werden kann, wird mit dem Begriff »Sprachgebot« verschleiert und damit begründet, dass die alleinige Verwendung des Deutschen auf Pausenhöfen sowohl der Einhaltung von Höflichkeitsregeln unter den Schülerinnen und Schülern diene als auch der Entwicklung ihrer Deutschkompetenzen. Dass zu derart drastischen Maßnahmen gegriffen werden muss, spricht für die Hilflosigkeit im pädagogischen Umgang mit sprachlicher Vielfalt.

Die Sprachfördermaßnahmen in den oben genannten Staaten sind im Vergleich zur geschilderten Situation in Deutschland nicht nur weitaus umfangreicher und vielfältiger, sie zeichnen sich auch dadurch aus, dass sie sich auf die gesamte Schulzeit sowie die Übergangsphase zum Beruf erstrecken. Damit entsprechen diese Maßnahmen der empirischen Erkenntnis, dass der (Zweit-)Spracherwerb

ein mehrjähriger Prozess ist, der langfristig unterstützt werden muss, um Bildungsbenachteiligungen zu vermeiden (vgl. Reich/Roth u. a. 2002, 41).

Als ein weiterer Bezugsrahmen der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigt sich in einigen Ländern das Feld der »Kultur«. In Deutschland besteht eine in die Anfänge der Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg zurückreichende Tradition, Unterschiede in der Bildungsbeteiligung mit kulturellen Differenzen zu erklären. Dabei wurden jahrelang häufig als »anders« empfundene kulturelle Praktiken fokussiert; diese Eigenschaften wurden zu Bildern von Kultur verdichtet, die dazu genutzt wurden, auf eine essentialisierende Weise den Nachweis für unüberbrückbare Differenzen zwischen Schule und Elternhaus zu erbringen. Die Konzentration auf kulturelle Differenzen konnte auch dazu dienen, die Schwierigkeiten des Bildungssystems mit der erfolgreichen Integration von Kindern mit Migrationshintergrund zu verschleiern oder sogar zu »rechtfertigen« und damit das Bildungssystem und seine Akteure zu entlasten: Bestehende Differenzen wurden zu Lasten von Migrantenfamilien ausgelegt und kulturelle Eigenschaften als Bildungshindernisse dargestellt. Vordergründig »ausländerfreundlich« erscheinende kulinarisch-folkloristische Veranstaltungen an Schulen dienten letztlich oft nur dazu, die bestehenden Vorurteile zu untermauern, bestenfalls oberflächliche Lösungsversuche anzubieten und voneinander strikt getrennte Gruppierungen zu konstruieren. Damit fand keine ausreichende Auseinandersetzung mit den angesprochenen Problematiken um Migrantenkinder statt und Fragen der Didaktik, der Methodik, der Qualifikation von Lehrkräften sowie der Diskriminierung von Kindern mit Migrationshintergrund wurden oft nur unzureichend reflektiert (vgl. zur Analyse der »institutionellen Diskriminierung« im deutschen Bildungssystem Gomolla/Radtke 2002). Diese konstruierten Bilder von Kultur haben den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nicht verbessert, sondern vielmehr Vorurteile und Stereotype gefördert (vgl. Krüger-Potratz 2005, 203f.). Sprache und Kultur stellen also – trotz der oben diskutierten Erkenntnis, dass sozioökonomische Aspekte im Hinblick auf den Bildungserfolg mindestens eine ebenso wichtige Rolle spielen – nach wie vor Eckpfeiler der Debatten um den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen dar. Letztlich wurden Differenzen zwischen den Erwartungen und Haltungen der deutschen Schule auf der einen Seite und den Migrantenfamilien in Deutschland auf der anderen Seite jahrelang auf eine spezifische Art und Weise diskutiert, so dass »die Differenz zwischen Schülern und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund so [fortge-

schrieben wurde], dass der Umstand des Migrationshintergrundes als Nachteil für gesellschaftliche Teilhabe bestätigt [wurde]« (vgl. Mecheril 2004, 72).

Das Scheitern des lange tradierten Verständnisses von Kultur und kultureller Differenz als Referenz für die Erklärung der Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund hat schließlich in Deutschland dazu geführt, nach neuen Wegen und Konzepten auf diesem Feld zu suchen, z. B. mit der Vorstellung der »Transkultur«, in der verschiedene kulturelle Orientierungen zu einem übergeordneten Neuen verschmelzen (vgl. z. B. Bolscho/Hauenschild 2008). Die Kulturdebatte in Deutschland ist derzeit damit an einem existentiellen Punkt angekommen, an dem sich die Frage stellt, ob es möglich sein wird, dieses Konzept in Bildungskontexten anders und zwar ressourcenorientiert und -aktivierend zu nutzen. Der Blick in andere Länder, vor allem nach Kanada, zeigt allerdings, dass dort das Konzept »Kultur« im Umgang mit ethnischer und sprachlicher Vielfalt als gemeinhin akzeptierte Referenzgröße gilt. Das gute Abschneiden dieses Staates in den PISA-Studien macht darauf neugierig, wie dieser Begriff dort verwendet, operationalisiert und tradiert wird. Auch in anderen Staaten finden sich interessante Projekte, in denen die verschiedenen Familienkulturen zum Bildungsprojekt gemacht werden, z. B. in Frankreich, aus dem im vorliegenden Band ein Schulprojekt vorgestellt wird.

In Deutschland scheint allerdings – und damit wäre eine andere Dimension der Problematik angesprochen – nach den Ergebnissen der PISA-Studien eine Zeit angebrochen, in der vermehrt mess- und quantifizierbare Aspekte von Bildung in Augenschein genommen werden. Es besteht die Gefahr einer eingeschränkten Rationalität, mit der alles, was nicht sehr direkt »verbuchbar« erscheint (z. B. der langfristige Förderprozess von Herkunftssprachen) Gefahr läuft, unberücksichtigt zu bleiben. Die Quantifizierung von Bildungserfolgen wird der Qualität von Bildung aber nur dann gerecht, wenn sie durch tiefere Einblicke in Bildungsprozesse ergänzt wird. Ein exemplarisches Feld, auf dem diese Problematik besonders stark sichtbar wird, ist das der Sprachstandsdiagnostik. So sehr es wichtig erscheint, handhabbare Instrumente für die Fundierung der Sprachförderung zu konstruieren, ist es aus unserer Sicht genauso wichtig, an der pädagogischen Haltung zur Sprachstandsdiagnostik und der Einbettung der Instrumente in ein umfassendes pädagogisches Handlungskonzept zu arbeiten, die eine angemessene Umgangsweise mit den Instrumenten erst ermöglicht (vgl. Dirim/Lütjeklöse/Willenbring 2008).

Wir greifen damit ein Problemfeld auf, das wir hier nur in einigen wenigen Aspekten ausleuchten können: Mit dem Trend zur output-, Kompetenz- und Effizienzorientierung im deutschen Bildungssystem läuft der bildungspolitische und erziehungswissenschaftliche wie auch öffentliche Diskurs um den schulischen Umgang mit ethnischer und sprachlicher Vielfalt Gefahr, hinter den aktuellen Diskussionsstand Interkultureller Pädagogik zurückzufallen und defizit- und differenzbetonte Argumente (wieder) in den Vordergrund zu spielen. Innovative Konzepte, die auf ressourcenorientierte, lebensweltbezogene, individualisierende und kontextualisierende Bildungsprozesse setzen, drohen zugunsten einer »Sonder«-Pädagogik für eine bedürftige Minderheitengruppe aus dem Blick- und Handlungsfeld zu geraten. Nach nunmehr fast 40 Jahren andauernden Debatten um Migration, Integration und Bildung scheint der Umgang mit Mehrheiten und Minderheiten noch nicht hinreichend geklärt. Dass Deutschland ein durch Zu- und Abwanderung gekennzeichnetes Land ist, wird zunehmend akzeptiert. Dass jedoch soziokulturelle Vielfalt und Heterogenität auf allen gesellschaftlichen Ebenen Merkmale sind, findet nach wie vor nicht flächendeckend Anerkennung. Und dass Kinder seit Jahrzehnten dauerhaft in Deutschland lebender Familien mit Migrationshintergrund im und durch das Bildungssystem benachteiligt sind, muss bisherige Integrationsbemühungen grundlegend in Frage stellen.

Unser Anliegen ist es daher, mit verschiedenen Beispielen aus unterschiedlichen nationalen Kontexten Chancen und Grenzen, Möglichkeiten und Hindernisse für den Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen zu thematisieren, zu illustrieren und in die wissenschaftliche Diskussion einzubringen. Daran schließt die Frage der Nützlichkeit von bestimmten Vorgehensweisen an, nach den »Highlights«, von deren Kenntnis andere Bildungssysteme profitieren können. Da die Voraussetzungen und Bedingungen in den einzelnen Staaten und teils auch innerhalb dieser Staaten unterschiedlich sind, schlagen wir zunächst vor, von nationalen Kontexten zu sprechen. Damit möchten wir die Differenzen innerhalb von föderalistischen Nationalstaaten, aber auch einzelne Projekte innerhalb von zentralistischen Nationalstaaten auf der begrifflichen Ebene berücksichtigen, auf die immer die Verfasstheit des jeweiligen Nationalstaates als Rahmen einwirkt. Erfolgreiche Maßnahmen aus unterschiedlichen nationalen Kontexten können nicht direkt auf den bundesdeutschen Kontext übertragen werden. Die Rezeption der Erfolgsbedingungen muss mit einer sorgfältigen Kontextanalyse einhergehen, die sich auch auf das zugrunde

gelegte Verständnis von Migration, Integration und Bildung, auf bildungspolitische Rahmungen, auf gesellschaftliche Erwartungen oder auf individuelle Erfahrungen von Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher und ethnischer Vielfalt an Schulen erstreckt.

Diese erziehungswissenschaftlichen Probleme waren im Wintersemester 2006/2007 Gegenstand einer Ringvorlesung der Arbeitsgruppe Interkulturelle Pädagogik der Universität Hannover. Die Sitzungsbeiträge aus verschiedenen Ländern wurden durch weitere Berichte ergänzt und liegen mit diesem Sammelband nun als Publikation vor. In allen Beiträgen wird auf den bildungspolitischen Umgang mit allochthoner und autochthoner sprachlich-kultureller Heterogenität eingegangen; die gewählten Schwerpunkte zeugen von den unterschiedlichen Interessen und Zugängen der Autorinnen und Autoren. Sie sind aber auch ein Ergebnis der unterschiedlichen Zielsetzungen und Voraussetzungen der einbezogenen nationalen Kontexte. Entstanden sind qualitative Einblicke, die dem interessierten Publikum einen Blick »über den eigenen Tellerrand hinaus« ermöglichen.

Der Band versammelt vorwiegend Beiträge aus Europa, aber auch die Beispiele aus anderen Kontinenten geben uns auf unterschiedlichen Ebenen Einblicke in den Umgang mit ethnischer Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen: Es werden sowohl Hindernisse aufgezeigt und Probleme diskutiert als auch gelungene Beispiele beschrieben und neue Perspektiven eröffnet.

Heike Niedrig berichtet in ihrem Beitrag zu Südafrika von einer Integrationspolitik, die angesichts der spezifischen historischen Entwicklungen die Förderung von Mehrsprachigkeit im Bildungssystem auf programmatischer Ebene ausdrücklich befürwortet. Dass die Umsetzung in der Praxis hinter dem bildungspolitischen Willen zurückbleibt, führt sie auf unausgehandelte Über- und Unterordnungsverhältnisse, auf Machtkonflikte zurück, denen im Bildungssystem nur mit der Gleichberechtigung verschiedener Sprachen in einer »Doppelstrategie« begegnet werden könne.

Mit dem Verhältnis von sprachlichen Minderheits- und Mehrheitskonflikten setzt sich auch *Liliana Lazarte de Moritz* in ihrem Beitrag zu Peru auseinander. Sie beschreibt die Benachteiligungen von Schülerinnen und Schülern mit indigener Sprache – obwohl auf bildungspolitischer Ebene Programme zur »bilingualen interkulturellen Bildung« seit fast einem Jahrzehnt vorangetrieben werden.

Jessica M. Löser stellt demgegenüber ein gelungenes Beispiel integrativer Bildungspolitik aus Kanada – als einem klassischen Einwanderungsland – vor, bei

dem staatliche Regulationen erfolgreich umgesetzt werden. Sie beschreibt den »Settlement Worker in School« als ein praktisches Unterstützungssystem für Familien mit Migrationshintergrund.

Ebenso wie Kanada sind die USA durch Einwanderung geprägt. Im Beitrag von Birgit Lütje-Klose und Christina Tausch werden am Beispiel Kaliforniens Probleme des Umgangs mit ethnischer Vielfalt vor allem im Hinblick auf den schulischen Umgang mit Mehrsprachigkeit diskutiert. Sie beschreiben die Folgen des Prinzips »English only«, das bilinguale Modelle zunehmend in den Hintergrund drängt.

Vergleichbare Beispiele problematischer wie auch gelungener Integrations- und Bildungspolitik sind im europäischen Raum zu finden: Während Andy Hancock aus Schottland von Problemen durch die mangelnde Unterstützung mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler berichtet, zeigen Eva Norén für Schweden und Ed Elbers für die Niederlande (kritisch) konstruktive Umsetzungsmöglichkeiten auf.

Die Beispiele aus Frankreich dokumentieren zweierlei: Isabel Sievers beschreibt die gesellschaftspolitischen Schwierigkeiten, die aus den politischen Trends hin zu einer quasi »sprachlichen und kulturellen Einheitspolitik« unter dem Vorzeichen der égalité erwachsen. Wie diesen gesellschaftlichen Herausforderungen begegnet werden kann, zeigen Natalie Eckert, Christine Hélot und Andrea Young in ihrem Bericht über ein Grundschulprojekt im elsässischen Didenheim, bei dem Lehrerinnen und Lehrer in Kooperation mit Eltern einen ressourcenorientierten Ansatz zum Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität in Anlehnung an das Konzept »Awareness of Language« nach Hawkins umgesetzt und ausgestaltet haben.

Die Situation in Spanien ist vielschichtiger: Silja Peter beschreibt in ihrem Beitrag, wie in Katalonien eine zurückgedrängte Sprache (Katalanisch) durch politische Initiativen bis hin zur Anerkennung als Amtssprache gefördert und als Unterrichtssprache durchgesetzt wurde. Negative Folgen ergeben sich inzwischen für Kinder aus Familien, die die vormalige Amtssprache (Kastilisch) sprechen und jetzt zur sprachlichen Minderheit zu werden drohen.

Daran schließen die Beiträge von Mehmet Canbulat aus der Türkei und Olga Frik aus Russland an: Während sich Mehmet Canbulat generell mit Demokratisierungstendenzen in der Türkei im Spannungsverhältnis von »Homogenisierung« und Anerkennung von Multikulturalität in Leben und Schule auseinandersetzt, zeigt Olga Frik auf, wie über staatliche Initiativen Wege zum gelungenen schulischen Umgang mit ethnischer Vielfalt durch die Einführung »ethnokultureller Schulen« gegangen werden können.

Mit der Darstellung von Beispielen für den Umgang mit ethnischer Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen aus außereuropäischen und europäischen Nationen hoffen wir, Anregungen für konstruktive Lösungen im (bildungs-)politischen Diskurs um die Auseinandersetzungen mit kultureller Diversität und Heterogenität zu geben und zur Akzeptanz ethnischer Vielfalt in Alltag und Schule beizutragen.

Literatur

- August, D./Shanahan, T. (Hrsg.) (2006): *Developing literacy in second-language learners*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Bolscho, D./Hauenschild, K. (erscheint 2008): *Interkulturalität und Transkulturalität. Überlegungen zu Perspektiven für Bildung*. In: Dirim, İ./Mecheril, P. (Hrsg.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster: Waxmann
- Cummins, J. (2008): *Total Immersion or Bilingual Education? Findings of International Research on Promoting Immigrant Children's Achievement in the Primary School*. In: Ramseger, J./Matthea, W. (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS, 45-56
- Diefenbach, H. (2004): *Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung*. In: Becker, W./Lauterbach, H. (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Wiesbaden: VS, 225-249*
- Dirim, İ./Lütje-Klose, B./Willenbring, M. (erscheint 2008): *Dialogische Sprachstandsdiagnostik für mehrsprachige Kinder in der Grundschule. Eine exemplarische Veranschaulichung*. In: Dirim, İ./Mecheril, P. (Hrsg.): *Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter*. Münster: Waxmann
- Ehmke, T./Siegler, T./Hohensee, F. (2005): *Soziale Herkunft im Ländervergleich*. In: Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U./Deutschland, P.-K. (Hrsg.): *PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann, 233-264*
- Esser, H. (2006): *Migration, Sprache und Integration*. Frankfurt a. M./New York: Campus Verlag
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich

Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 51, 236-251

Klein, G. (2001): Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 52 (2), 51-61

Koch, K. (2004): Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil I: Sozioökonomische Bedingungen. In: Sonderpädagogische Förderung, 49 (2), 181-200. Teil 2: Sozialisationsbedingungen in Familien von Förderschülern. In: Sonderpädagogische Förderung Heft 49 (4), 411-427

Koch, K. (2008): Zweitspracherwerb von Grundschulkindern nichtdeutscher Herkunftssprache im Kontext institutioneller Unterstützungsleistungen (ZwerG). Göttingen (Habilitationsschrift)

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann

Konsortium Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann

Kornmann, R./Kornmann, A. (2003): Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 54, 286-289

Krüger-Potratz, M. (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann

Lütje-Klose, B. (erscheint 2008): Prävention von Sprach- und Lernstörungen bei mehrsprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. Ausgewählte Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur vorschulischen Sprachförderung. In: Dirim, İ./Mecheril, P. (Hrsg.): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster: Waxmann

Mecheril, P. (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz

Mecheril, P./Quehl, Th. (2006): Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations-)pädagogischen Zusammenhangs. In: Mecheril, P./Quehl, Th. (Hrsg.): Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann, 355-383

Reich, H./Roth, H. J. u. a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport

Roth, H.-J./Neumann, U./Gogolin, I. (2007): Schulversuch Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg. Bericht 2007. Abschlussbericht über die italienisch-deutschen, portugiesisch-deutschen und spanisch-deutschen Modellklassen. http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/institute/interkultur/Bericht_2007.pdf (04.09.2008)

- Stanat, P./Christensen, G. (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Berlin: OECD/BMBF, Bildungsforschung Band 19
- Walter, O./Taskinen, P. (2007): Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten. In: PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u. a.: Waxmann, 337-366
- Werning, R./Löser, J. M./Urban, M. (2008): Cultural and Social Diversity: An Analysis of Minority Groups in German Schools. *The Journal of Special Education*. 42, 47-54
- Wocken, H. (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung«. In: Demmer-Dieckmann, I./Textor, A. (Hrsg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35-59
- Wode, H. (1994): Bilinguale Unterrichtserprobung in Schleswig-Holstein. Kiel: I & f Verlag