

Bender-Szymanski, Dorothea

Wohin steuert unser Bildungssystem angesichts zunehmender sprachlich-kultureller Heterogenität?

Frankfurt, Main : Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 2005, 6 S.

urn:nbn:de:0111-opus-69548



Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird 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.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Wohin steuert unser Bildungssystem angesichts zunehmender sprachlich-kultureller Heterogenität?

Spätestens seit Veröffentlichung der PISA-Ergebnisse im Jahr 2001 hat die Debatte um die Bildungssituation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund neue Nahrung erhalten. Das gilt auch für Frankfurt ¹, denn hier zeigen sich vergleichbare Trends wie in der TIMS- und PISA-Studie oder dem Bildungsbericht für Deutschland ²:

Frankfurter Schülerinnen und Schüler mit ausländischem Pass werden schon bei der Einschulung prozentual häufiger zurückgestellt als jene mit deutschem Pass; sie wiederholen selbst in der Grundschule, aber auch in der 5., 7. und 11. Jahrgangsstufe häufiger die gleiche Schuljahrgangsstufe. Beim Übergang in die Sekundarstufe, einer entscheidenden Nahtstelle für die weitere Schulkarriere, werden sie eher in Haupt- und Realschulen aufgenommen. Sie verlassen häufiger schon aus unteren Schuljahrgangsstufen die allgemeinbildende Schule, und sie erhalten weniger höherwertige Schulabschlüsse. Die Ungleichverteilung ³ zu Ungunsten der Schülerinnen und Schüler ohne deutschen Pass, nach dem die Schüler in den amtlichen Statistiken kategorisiert werden, der an sich aber keine Erklärungskraft hat, zieht sich von der Einschulung bis zur Schulentlassung durch.

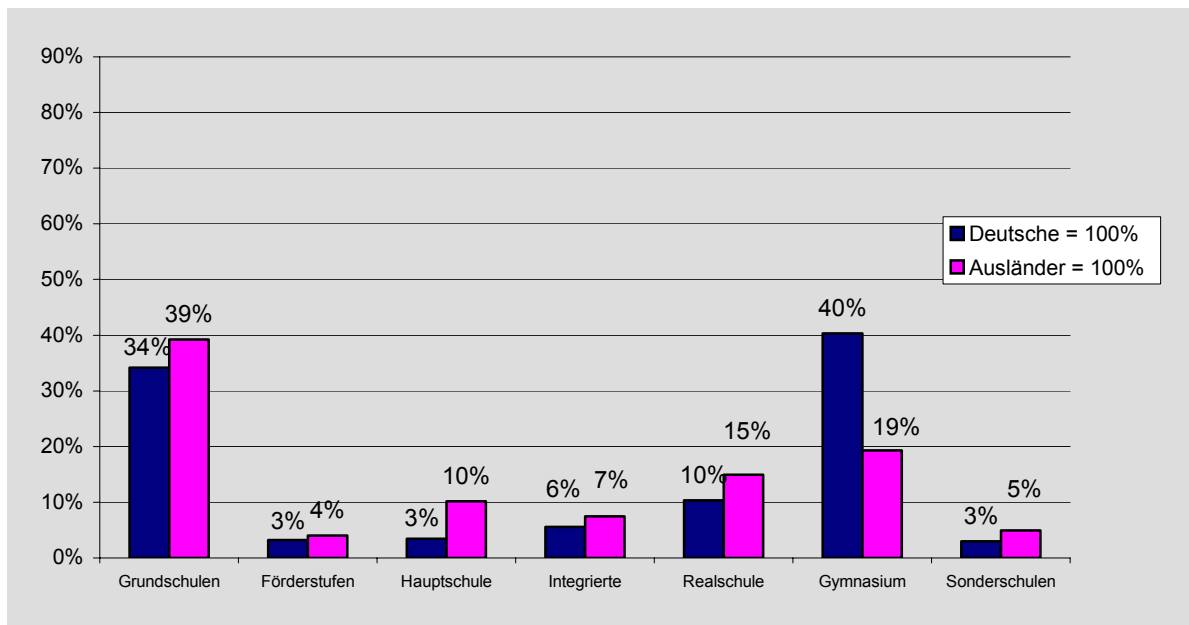


Abb. 1: Verteilung der Frankfurter Schüler/innen über alle allgemein bildenden Schulen. Die Prozentanteile der Schüler pro Schulform beziehen sich jeweils auf alle Schüler/innen mit deutschem Pass (100%) bzw. ohne deutschen Pass (100%).

¹ Plath, I., Bender-Szymanski, D. & Kodron, Ch. (2002). Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. http://www.dipf.de/publikationen/migrationserfahrungen_gesamt.pdf

² Avenarius, H., Ditton, H., Döbert, H., Klemm, K., Klieme, E., Rürup, M., Tenorth, H.-E., Weishaupt, H. & Weiß, M. (2003). *Bildungsbericht für Deutschland*. Erste Befunde. Opladen: Leske + Budrich. http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/bildungsbericht_1610b.pdf

³ Eine Beurteilung der Bildungsbeteiligung „ausländischer“ Schüler über die zum Vergleich herangezogene Bildungsbeteiligung „deutscher“ Schüler ist statistisch legitim, aber als normativer Standard problematisch, denn es stellt sich die Frage, ob die Verteilung der Anteile der „deutschen“ Schüler über die Schulformen bereits als „optimal“ anzusehen ist. Die erheblichen Überschneidungen in den Leistungsverteilungen zwischen den Schulformen sind in diesem Zusammenhang bedenkenswert [siehe z.B. Artelt, C., Stanat, P., Schneider, W. & Schiefele, U. (2001). Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In J. Baumert, E. Klieme, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 121].

Angesichts sinkender Schülerzahlen „bei gleichzeitig starker sozialer und wachsender migrationspezifischer Heterogenität“ hält der Bildungsbericht für Deutschland die Zielsetzung, „den Heranwachsenden aus allen Schichten, Ethnien und Regionen gleiche Bildungschancen zu bieten“, für eine „riesige Herausforderung an das Bildungssystem und an die dieses System tragende Gesellschaft“⁴. Der Umgang mit Migration wird unter Bezug auf empirische Befunde ausdrücklich als „ein eigenständiges Problem des Bildungssystems“⁵ hervorgehoben. Auch die Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ erklärt die Notwendigkeit der Berücksichtigung der Integration von Migranten zu einem Systemziel⁶.

Wie kann das Bildungswesen der Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund gerechter werden? Ich greife im Folgenden auf zwei wissenschaftliche Analysen zurück:

- Die erste Analyse beleuchtet die *lokale* Ebene und basiert auf einer Fragebogenuntersuchung bei allen Frankfurter Schulleitungen, deren Ergebnisse Aussagen über die Bildungsqualität von mehrsprachig-mehrkulturellen Schulen erlauben; die Rücklaufquote betrug 80 %⁷.
- Die zweite Analyse beruht auf einem ersten *internationalen* Vergleich der Schulsysteme von leistungsstarken PISA-Teilnehmerstaaten (Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden), kontrastiert mit der deutschen Situation⁸. Warum sind diese Länder erfolgreicher als Deutschland, dem international beobachteten Zusammenhang zwischen ethnischer Herkunft und Kompetenzerwerb entgegenzuwirken? Ein *strukturelles* Unterscheidungsmerkmal hebe ich zu Beginn hervor: In allen Vergleichsstaaten lernen die Schüler gemeinsam über mindestens acht Schuljahre, verbunden mit einer stärkeren Individualisierung der Unterrichts- und Lernprozesse und einer späten und offenbar auch behutsamen äußeren Leistungsdifferenzierung. Dies widerlegt die Auffassung, dass ein hohes Leistungsniveau nur über vermeintlich leistungshomogene Lernmilieus durch frühe äußere Differenzierung erreicht werden kann.

Förderung der Herkunftssprache

Zu den Bildungsressourcen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund zählt ihre Zweisprachigkeit. Die Vertragsstaaten, die die UN-Konvention über die Rechte des Kindes verein-

⁴ ebenda S. 18.

⁵ ebenda S. 229.

⁶ Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. und Vollmer, H. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn, S. 12.

http://www.dipf.de/publikationen/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf

Vgl. dazu auch einschlägige Gutachten wie z.B. das Gutachten zur „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ [Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Gutachten. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Bonn, H. 107.] <http://www.blk-bonn.de/papers/heft107.pdf>,

das Gutachten zum Programm „Demokratie lernen und leben“ [Edelstein, W. & Fauser, P. (2001). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm*. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (Hrsg.), Bonn, H. 96], das als gesonderten Schwerpunktbereich „Interkulturelles Lernen – Interkulturelle Kooperation“ (49 ff.) ausweist. <http://www.blk-demokratie.de/download/Expertise.pdf>,

siehe auch die Stellungnahme der Präsidentin der Kultusministerkonferenz zum Abschluss der Europäischen Erziehungsministerkonferenz des Europarates 2003 zum Thema „Interkulturelle Bildung – Demokratie stärken und Vielfalt gestalten“ (KMK-Pressemitteilung Bonn, 12.11.2003).

⁷ siehe Fußnote 1; vgl. auch Bender-Szymanski, D. (2004). Analyse der Bildungsbedingungen an Frankfurter Schulen. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.), *Förderung von Migrantinnen und Migranten in der Sekundarstufe I*. Bonn, S. 150-161;

Bender-Szymanski, D., Kodron, Ch. und Plath, I. (2004). Die Bildungssituation von Migrantenkindern. *Praxis Schule 5-10*, 6, S. 12-17.

⁸ Klieme, E., Döbert, H., van Ackeren, I., Bos, W., Klemm, K., Lehmann, R., von Kopp, B., Schwippert, K., Sroka, W. und Weiß, M. (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Bonn. <http://www.bmbf.de/pub/pisa-vergleichsstudie.pdf>

bart haben, und die in Deutschland 1992 in Kraft getreten ist, stimmen darin überein, dass die Bildung des Kindes auch darauf gerichtet sein muss, dem Kind die Achtung vor seiner kulturellen Identität und seiner Sprache zu vermitteln (Art. 29 Abs. 1 c). Das Dokument des Kopenhagener Treffens der Konferenz über die menschliche Dimension der KSZE vom 29. Juni 1990 hebt ausdrücklich das Bemühen um die Möglichkeit der Unterrichtung in der Muttersprache hervor. Die Bestimmungen der Richtlinie des Rates der Europäischen Gemeinschaft über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern aus EG-Staaten (1977) verpflichten die Mitgliedsstaaten, geeignete Maßnahmen zu treffen, unter Koordinierung mit dem Regelunterricht die Unterweisung in der Muttersprache zu fördern (Art. 3). Die „Verpflichtung für die staatliche Schule“ zu einem mindestens den Regelunterricht ergänzenden, freiwilligen Angebot muttersprachlicher Unterweisung lässt sich auch verfassungsrechtlich untermauern⁹.

Selbst wenn in der Bundesrepublik noch erheblicher Forschungsbedarf besteht, belegen neueste wissenschaftliche Erkenntnisse aus den USA, dass der Unterricht in der Herkunftssprache für das Erlernen der Zweitsprache von Vorteil ist (insbes. „paired bilingual models“)¹⁰. Schon eine Alphabetisierung in der Herkunftssprache verbessert die Leistungen in der Zweitsprache. Am wenigsten bewährt hat sich ein Unterricht nur in der Zweitsprache, unabhängig von einer speziellen Förderung (Stagnation nach anfänglichen Fortschritten, insbesondere in kontextreduzierter und abstrakter Schulsprache). Ein Unterricht in beiden Sprachen mit Lernprogrammen in der Zweitsprache, die an die Bedürfnisse der Schüler angepasst sind, wie er zum Beispiel im Frankfurter KOALA-Projekt praktiziert wird¹¹, könnte die heftige Debatte über bilinguale Erziehung beenden (s. Fußnote 10), und man könnte sich auf die Entwicklung von Qualitätskriterien konzentrieren.

Unsere Untersuchung zeigt, dass 73 % der Frankfurter Schulleiterinnen und Schulleiter prinzipiell für die Förderung von Mehrsprachigkeit sind. Herkunftssprachlicher Unterricht wird an der Mehrheit der Frankfurter Schulen für insgesamt 15 Sprachen erteilt: An allen Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen, an 86 % der Grundschulen mit Förderstufe, an 80 % der Grund- und Hauptschulen, an 77 % der Grundschulen sowie an je unter 50 % der übrigen Schulformen (Stand 2002). Er wird von den Schulleitungen sehr positiv eingeschätzt (z.B. Lehrerkompetenz und Schülermotivation) und als Aufgabe der Schule angesehen.

Obwohl Rahmenpläne für den muttersprachlichen Unterricht und vom Fachberaterzentrum entwickelte Materialien vorhanden sind, ist die Entwicklung der Rechtslage in Hessen gegenläufig: Im Schuljahr 2000/2001 entfiel die Versetzungsrelevanz, 2002 wurde die bis dahin gesetzlich verankerte Förderung der Zweisprachigkeit im „Zweiten Gesetz zur Qualitätssicherung in hessischen Schulen“ gestrichen; die Reform sieht faktisch das Abtreten dieses Bereichs an die Konsulate vor. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit der Herkunftssprache als zweiter Fremdsprache geht gegen Null. Die Schüler können also ihre herkunftssprachlichen Fähigkeiten für ihre Laufbahnqualifikation nicht (mehr) nutzen. Entsprechend wird von Frankfurter Schulleitungen mindestens die Wiedereinführung der Versetzungsrelevanz gefordert; entsprechend formuliert Hopf (2005, 248 f)¹²: „Vor allem sollten die vorhandenen Kompetenzen in den Herkunftssprachen als Fremdsprachenleistungen in die Zeugnisse eingehen. [...] Den hohen Wert der Herkunftssprachen und –kulturen explizit

⁹ Langenfeld, Ch. (2001). *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten*. Eine Untersuchung am Beispiel des allgemeinbildenden Schulwesens in der Bundesrepublik Deutschland. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 580.
Langenfeld, Ch. (1998). *Integration und kulturelle Identität zugewanderter Minderheiten: Eine Herausforderung für das deutsche Schulwesen – Einführung in einige grundrechtliche Fragestellungen*. *Archiv des öffentlichen Rechts*, Bd.123, S. 375-407.

¹⁰ Slavin, R. E. und Cheung, A. (2003). *Effective Reading Programs for English Language Learners. A Best-Evidence Synthesis*. Report No. 66. Baltimore: The Johns Hopkins University.

¹¹ Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht am Beispiel Deutsch-Türkisch (KOALA), Berrin Nakipoglu-Schimang, Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt a. M., Fachberaterzentrum „Unterricht für Zugewanderte Schülerinnen und Schüler/Integration“; <http://www.koala-projekt.de>

¹² Hopf, D. (2005). Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 2,236-251.

und auch für die Schüler ohne Migrationshintergrund sichtbar herauszustellen, gehört deshalb durchgängig zu den zentralen Aufgaben von Schule und Unterricht.“

In *Nordrhein-Westfalen* hält die Regierung nicht nur am Angebot des muttersprachlichen Unterrichts fest, sondern strebt die weitere Qualitätsentwicklung und -sicherung an: durch bereits von Klasse 1 - 6 vorhandene verbindliche Lernziele, durch Leistungsstandards, Prüfungen mit Zeugnisnote und Stellenzuschläge, wenn der Unterricht an Stelle einer Fremdsprache angeboten wird. In *Baden-Württemberg* können sich Hauptschüler ihre Herkunftssprachenkenntnisse in elf, künftig in dreizehn Sprachen nach Prüfung im Abschlusszeugnis zertifizieren lassen. In leistungsstarken PISA-Ländern – mit Ausnahme von Frankreich – wird die Herkunftssprache mit der Zielsprache kombiniert gefördert. In den Niederlanden ist die Vermittlung der Muttersprache seit 1998 gesetzlich geschützt, wird für alle Sprachgruppen angeboten und, wie alle anderen Fächer, vom nationalen Schulinspektorat auf die Qualität hin überprüft. Fazit: „Wenn man die deutsche Sprache bei Migranten fördern will, dann muss man auch deren Muttersprache fördern.“¹³

Lehrerbildung

50 % der Frankfurter Schulleiterinnen und Schulleiter begründen den mangelnden Schulerfolg der Zielgruppe mit einer unzureichenden universitären Vorbereitung der Lehrkräfte auf die sprachlich-kulturelle Heterogenität der Schule. Deutschförderangebote werden von Deutschlehrern meist ohne spezielle Ausbildung für *Deutsch als Zweitsprache* (DaZ) durchgeführt. Der Förderschwerpunkt „Entwicklung der Bewusstheit für Unterschiede in Sprachgebrauch und Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten“ wird in seiner Wichtigkeit in Deutschförderkursen von nur relativ wenigen Schulleitern hoch eingeschätzt – ein bedenkenswerter Befund angesichts der Bedeutung der Erstsprache für das Zweitsprachenlernen (Deutungs- und Bedeutungsmuster, kulturabhängige Inhalte, grammatische Strukturen):

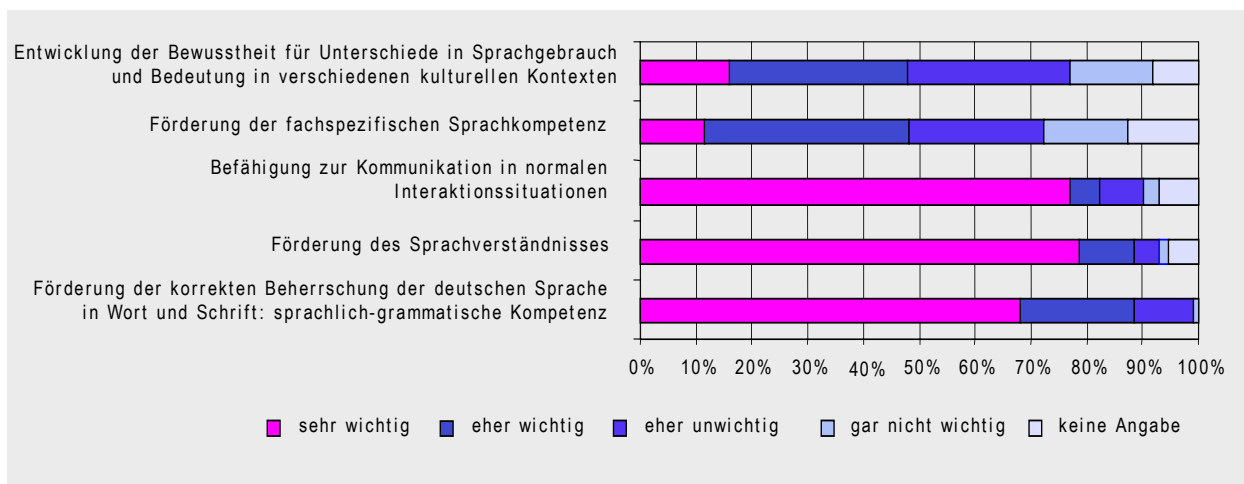


Abb. 2: Wichtigkeit der Förderschwerpunkte in Deutschförderangeboten.

Entsprechend belegen die Antworten der Schulleiter eine kritische Einschätzung der Förderkonzepte und der methodisch-didaktischen Kompetenz der Lehrer. Auch im neuen Hessischen Lehrerbildungsgesetz (HLbG) ist DaZ nicht verbindlich vorgesehen. Für die Lehrämter an Hauptschulen, Realschulen und Förderschulen kann DaZ aus einem umfangreichen Kanon von 21 Fächern ausgewählt werden. Für die Lehrämter an Grundschulen und Gymnasien kann „mit Genehmigung durch das Kultusministerium“ nach Beendigung des 1. Staatsexamens und weiteren Studien eine Erweiterungsprüfung für DaZ abgelegt werden. Für das Lehramt an beruflichen Schulen findet sich DaZ

¹³ „Die Sprache ist alles.“ Auch ältere Einwandererkinder müssen weiter gefördert werden. Ein Gespräch mit dem Hamburger Erziehungswissenschaftler Wilfried Bos. *Die Zeit*, 2, 5.1. 2005, S. 64.

gar nicht. Weder in den Zielen und Inhalten der Lehrerbildung noch in den Grundqualifikationen und dem Nachweis der Qualifizierung wird ein expliziter Bezug zur sprachlich-kulturellen Heterogenität von Schule hergestellt. Kann man also auch weiterhin „ein ‚normales‘ Lehramtsstudium erfolgreich absolvieren, ohne sich mit der Frage nach den Folgen sprachlicher, nationaler, ethnischer und kultureller Heterogenität in den Klassen für den Fachunterricht, für die Unterrichtssprache und für das Schulleben auseinandergesetzt zu haben.“¹⁴? Als Konsequenz aus den Befunden der internationalen Vergleichsstudie läßt sich die Notwendigkeit einer hoch qualifizierten Ausbildung ableiten, damit die Bildungseinrichtungen – Schulen wie Kindergärten – und ihr Lehrpersonal die Aufgabe der Integration, der Differenzierung und der individuellen Förderung bewältigen können.

Lehrerfortbildung

Wer ungenügend ausgebildet ist, kann sich fortbilden. Eine von den Schulleitungen sehr positiv bewertete schulinterne Fortbildung durch interkulturelle Projekte oder Supervisionen durch bikulturelle Tutoren findet nur an maximal 1/4 aller Frankfurter Schulen statt. Außerschulische Fortbildungskurse zu interkulturellen Themen besuchten nur 1 % aller Frankfurter Lehrerinnen und Lehrer. Von den – begrenzten – Angeboten mussten 36 % wegen einer zu geringen Nachfrage ausfallen, selbst jene mit einem direkten methodischen und didaktischen Unterrichtsbezug. In allen PISA-starken Vergleichsländern gilt eine gezielte Fortbildung als selbstverständliche, kontinuierliche, oft verpflichtende Aufgabe für jeden einzelnen Lehrer – auch in den Ferien, verbunden mit finanzieller Unterstützung, Gehaltserhöhung oder Aufstiegsmöglichkeiten. Es bleibt abzuwarten, wie das Amt für Lehrerbildung (AfL) sich dieser Aufgabe stellen wird.

Kooperation zwischen Schule und Elternhaus

In Schulqualitätsstudien wird das Engagement der Eltern für die Schullaufbahn ihrer Kinder als zentrales Merkmal guter Schulen genannt. Für PISA-starke Länder wird die Einbindung des Elternhauses als ein Leitprinzip belegt: So gibt es beispielsweise in Kanada *Parenting Centres*, um intensiv mit den Eltern zu kooperieren und eine häusliche Lernunterstützung zu erreichen. Auch in Frankfurt kooperieren Schulen innovativ mit den Eltern anderer Herkunftssprachen, zum Teil mit herkunftssprachlichen Lehrkräften als Mediatoren und unter Einbindung in mehrsprachig-mehrkulturelle Kooperationsnetze wie dem *Verein für Kultur und Bildung*, die auch der Konfliktintervention und –prävention dienen:

- Eltern werden in Unterrichtsprojekte und Projekttag einbezogen – immerhin an 40 % der Schulen.
- Eltern nehmen an der Gestaltung und Durchführung von Klassenfahrten, Exkursionen oder Schulfreizeiten teil, auch muslimische Mütter als Betreuungspersonen für alle Mädchen – aber nur an maximal 28 % der Schulen.
- Eltern werden in Angebote zur Konflikt- und Lebensbewältigung einbezogen, aber an nur 13 % der Schulen, und sind an der Durchführung von Arbeitsgemeinschaften beteiligt (6 %).
- Eltern können an bildungsbezogenen Informationsveranstaltungen z.T. auch in ihren Herkunftssprachen teilnehmen, aber nur an 17 % der Schulen.
- Eltern lernen in Projekten wie „Mama lernt Deutsch“, „mitSprache“ oder „Ausbildungsorientierte Elternarbeit“, aber bislang nur an wenigen Schulen.
- Nicht zuletzt kooperieren einige Schulen erfolgreich mit der schulexternen Einrichtung für Roma-Kinder, der *Schaworalle*. Dieses in der Bundesrepublik einmalige Modell strebt die Regelbeschulung der Roma-Kinder an und ersetzt isolierte Einzelmaßnahmen durch stark miteinander verzahnte Maßnahmenbündel. Inhaltlich ist es ein offenes Konzept, das auf Vertrauensbildung setzt und kulturelle Besonderheiten unter verantwortlicher Mitwirkung von Roma-Angehörigen integriert.

¹⁴ Krüger-Potratz, M. (2001). Integration und Bildung: Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. In K. J. Bade (Hg.), *Integration und Illegalität in Deutschland*. Osnabrück: Rat für Migration, S. 33.

Die Folge dieser Kooperationen ist eine höhere Identifikation der Eltern mit der Schule und auch eine stärkere Unterstützung der Kinder bei den Hausaufgaben. Einen Erfahrungsaustausch über bewährte Kooperationsformen pflegt jedoch nicht einmal 1/3 aller Schulen.

Evaluation und Beratung

Eine entscheidende Chance zur Qualitätsverbesserung von Schule ist ihre interne und externe Evaluation. Die Frankfurter Schulleitungen geben mehrheitlich an, bei ihren bildungsbezogenen Entscheidungen darauf zu achten, die Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen nicht zu benachteiligen. Weniger als die Hälfte überprüft jedoch an wichtigen Übergangsstellen im Bildungsverlauf dieser Zielgruppe ihre Empfehlungs- und Überweisungspraxis, unterzieht die Fördermaßnahmen einer regelmäßigen Erfolgskontrolle und entwickelt Optimierungsstrategien. Eine externe Evaluation zur Erfolgsbeurteilung der Fördermaßnahmen hält nur 1/3 der Schulleiter für notwendig. Die Aufklärung über Evaluation als Chance zur Qualitätsverbesserung von Schule ist also dringend erforderlich: Die internationale Vergleichsstudie belegt für die dort einbezogenen Länder die regelmäßige Durchführung von Evaluationen, die von den Lehrerinnen und Lehrern als Chance zur Entwicklung und nicht als Beurteilungssystem verstanden werden. Sie belegt ebenso die Bedeutung externer Unterstützung für den Umgang mit heterogenen Schülerpopulationen in Form regelmäßiger Beratung durch Expertenteams in den Schulen. Mittlerweile können sich Frankfurter Schulen im Bedarfsfall an das beim Staatlichen Schulamt angesiedelte Fachberaterzentrum wenden. Es bleibt abzuwarten, ob und wie auch das neue Hessische Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) diesen Aspekten in Bezug auf die besondere Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund Rechnung trägt.

Resumee

Wohin sollte unser Bildungssystem angesichts wachsender sprachlich-kultureller Heterogenität zur Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit steuern? „Wer von den bei PISA erfolgreicherer Ländern lernen will, muss vor allem die sozialen und migrationsbedingten Disparitäten ernst nehmen und in den Mittelpunkt pädagogischer Innovationen stellen“¹⁵. Ein Schritt in diese Richtung wäre die Einrichtung eines *Ethnic Monitoring*, das regelmäßig stadtteil- und schulbezogene Daten über die Bildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen zur Verfügung stellt.

In allen Vergleichsländern haben die Bemühungen um die Kompensation unterschiedlicher Lernausgangsbedingungen bildungspolitischen Vorrang. Der Situation von Migrantenkinder gilt ein besonderes Augenmerk. Nur ein Teil der Länder arbeitet mit speziellen Eingangskursen. Zumeist werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in den regulären Klassen besonders gefördert. Leitprinzipien sind dabei die Wertschätzung kultureller Pluralität, eine Kombination der Förderung in der Mutter- und Zielsprache und eine starke Einbindung des Elternhauses. Welche pädagogischen Strategien im Einzelnen angemessen sind, lässt sich dem Vergleich nicht entnehmen: „Vermutlich kommt es auf flexible, dezentrale Lösungen an, die sich an verbindlichen Zielen orientieren. Wichtig erscheint aber, dass Bildung als zentrale gesellschaftliche Aufgabe wahrgenommen wird“¹⁶, und dass interkulturell kompetente Personen mit und ohne Migrationserfahrungen gleichberechtigt und gemeinsam an Konzepten zur Schaffung von mehr Bildungsgerechtigkeit nicht nur für Migrantenkinder arbeiten.

Priv. Doz. Dr. habil. Dorothea Bender-Szymanski

Diplom-Psychologin und Lehrerin

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main
Arbeitseinheit „Bildung und Kultur“

¹⁵ Klieme, E. (2003). Fragestellungen, zentrale Befunde und Konsequenzen der Studie „Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten“. *TiBi* Nr. 7 <http://www.dipf.de/publikationen/tibi/tibi.htm>

¹⁶ ebenda.