

Allemann-Ghionda, Cristina; Auernheimer, Georg; Grabbe, Helga
Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 250-266. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51)

urn:nbn:de:0111-opus-73818



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

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

Zeitschrift für Pädagogik · 51. Beiheft

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf

Herausgegeben von
Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2006 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41152

Inhaltsverzeichnis

Cristina Allemann-Ghionda/Ewald Terhart

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft	7
--	---

1. Grundlagen

Renate Girmes

Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung	14
---	----

Andreas Frey

Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten	30
--	----

Frank Lipowsky

Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler	47
--	----

Andrew J. Wayne/Peter Youngs

Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung	71
--	----

Ken Zeichner

Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten	97
---	----

2. Forschungsbeiträge

2.1 Universitäre Phase

Manfred Lüders/Sabine Eisenacher/Steffen Pleßmann

Der Umgang mit Studienzeit. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehramter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft	116
---	-----

Tina Hascher

Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum:
Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien
in der Lehrerbildung 130

Johannes Mayr

Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen
zu den „Standards in der Lehrerbildung“ 149

Rainer Lersch

Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden
Phasen der Lehrerausbildung 164

2.2 Vorbereitungsdienst

Christian Reintjes

Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen
Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit
Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen 182

Peter Menck/Michaela Schulte

Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat 199

Hermann Josef Abs

Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung 217

2.3 Beruf

Doris Edelmann

Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum.
Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in
Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse 235

Cristina Allemann-Ghionda/Georg Auernheimer/Helga Grabbe/Angelika Krämer

Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich
heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen 250

Wolfgang Fichten/Hilbert Meyer

Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen 267

Cristina Allemann-Ghionda/Georg Auernheimer/Helga Grabbe/Angelika Krämer

Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen

1. Zum Forschungsstand und zur Anlage der Untersuchung

Folgende Ausgangsüberlegungen standen am Anfang des Projekts „Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen“ (BeBeSch): Lehrpersonen haben bei Migrantenkindern – mehr noch als bei anderen Schüler/innen – Schwierigkeiten, deren Fähigkeiten und Leistungen adäquat zu beurteilen.¹ Fehleinschätzungen gibt es speziell hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen. Hier kommt es sowohl zur Überschätzung als auch zur Unterschätzung oder Verkennung sprachlicher Fähigkeiten. Zur Überschätzung deshalb, weil die Fähigkeiten in der mündlichen Kommunikation über Defizite hinwegtäuschen, die die Entwicklung der Bildungs- oder Schulsprache, d.h. einer situations- oder kontextunabhängigen Sprachvarianz, beeinträchtigen. Zur Unterschätzung deshalb, weil die Kompetenzen der Kinder in ihrer Erstsprache oder Familiensprache nicht wahrgenommen werden (können), oder weil die eingeschränkten Ausdrucksmöglichkeiten das Kind hemmen und es somit unwissend erscheinen lassen. Das Projekt wollte das Thema „Beurteilung“ auf der Mikroebene untersuchen und Anstöße für eine pädagogische Verständigung zwischen Lehrperson und Schüler/in über Kenntnisse, Fähigkeiten und Leistungsbereitschaft geben.

Zu diesem Zweck wurden drei Beurteilungsinstrumente und Interviewleitfäden entwickelt und neun Lehrpersonen zur Erprobung zur Verfügung gestellt: ein Selbsteinschätzungsbogen für die Schüler/innen (SEB/S), der gleiche für Lehrpersonen über die vermutete Selbsteinschätzung der Schüler/innen (SEB/L) und ein Beobachtungs- und Beurteilungsbogen (BOB) für die Lehrpersonen. Der SEB/S wurde nach einem Pretest 68 Grundschüler/innen, darunter 34 Migrantenkindern, zweimal vorgelegt. Ebenso haben die Lehrpersonen den SEB/L zweimal im Schuljahr 2003/2004 ausgefüllt. Der BOB wurde von den Lehrpersonen dreimal ausgefüllt: am Anfang, in der Mitte und am Ende des Schuljahres. Zusätzlich wurden die Lehrpersonen am Anfang des Schuljahres über ihre bisherigen Beurteilungspraktiken und am Ende des Schuljahres über ihre Erfahrungen mit den neuen Instrumenten und ihre Einschätzungen dazu intensiv befragt (halbstandardisierte Interviews).

Den Hintergrund bildete das im engeren Fachkreis seit langem diskutierte, in der breiteren pädagogischen Öffentlichkeit aber vor allem seit den internationalen Schulleistungsvergleichen wahrgenommene, überdurchschnittlich häufige Schulversagen von

1 Die explorative Untersuchung wurde im Zeitraum 2003-2004 mit Mitteln aus dem Innovationsfonds des Pädagogischen Forschungszentrums an der Universität zu Köln durchgeführt.

Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Migrantenkinder bleiben in der Grundschule viermal so häufig sitzen wie ihre Mitschüler/innen (Krohne u.a. 2004, S. 384). Migrantenkinder haben ein mehr als doppelt so hohes Risiko, auf eine Sonderschule für Lernbehinderte überwiesen zu werden als die anderen Kinder (Relativer Risiko-Index nach Kornmann 2003). Migrantenkinder haben eine fünfmal geringere Chance, eine Übergangsempfehlung für das Gymnasium zu bekommen als Kinder aus einer deutschsprachigen Familie, so ein Ergebnis von IGLU. Selbst bei vergleichbarem sozialen Status und gleicher Lesekompetenz sind die Chancen der Einheimischen um den Faktor 1,7 höher (Bos u.a. 2003). Migrantenkinder besuchen im Vergleich zu Einheimischen häufiger die Hauptschule (40% gegenüber 24%). In den höheren Bildungsgängen wie der Realschule (29% gegenüber 41%) oder dem Gymnasium (11% gegenüber 27%) sind Schüler/innen mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert. Rund 20% der Migrantenkinder verlassen jedes Jahr das Schulsystem ohne Schulabschluss, während es bei den Deutschen etwa 8% sind (Kristen 2004, S. 12).

Es kann nicht genug betont werden, dass diese prozentualen Verzerrungen eng mit der soziodemographischen Struktur der Migrantenbevölkerung zusammenhängen, mit anderen Worten: mit der Überrepräsentation – im Vergleich zur Gesamtbevölkerung – von Individuen und Familien mit geringerem sozioökonomischen Status und Bildungsniveau. Dies rechtfertigt aber keineswegs die häufig praktizierte „Erklärung“ des Schulversagens von Migrantenkindern aufgrund der angenommenen, familiär und ethnisch begründeten Unzulänglichkeiten.

Und doch: Die überproportional hohen Misserfolgsquoten werden von einigen wissenschaftlichen Autor/innen mit Defiziten erklärt, die den Kindern oder Familien zugeschrieben werden – ein auch in der Bildungspolitik und im Schulalltag verbreiteter und beliebter Erklärungsmodus. Verwiesen wird auf sprachliche Defizite, wobei meist einseitig die Lexik in den Blick genommen wird, sodann auf allgemeine Sozialisationsdefizite und auf einen Mangel an familiären Ressourcen, mit anderen Worten: auf die ‚Bildungsferne‘ vieler Elternhäuser, wobei oft mangelhafte Informiertheit über das deutsche Schulsystem ins Feld geführt wird. In differenzierteren Studien wurde ein Zusammenhang zwischen der Traditionsverhaftetheit und dem ‚problematischen‘, d.h.: rückwärts gewandten Familiensystem einiger Migrantenfamilien einerseits und den Schulschwierigkeiten ihrer Kinder andererseits nachzuweisen versucht, so etwa bei Lanfranchi (1995) für die deutsche Schweiz. Laut Kristen (2004) besteht der ‚zentrale Punkt‘ darin, dass Zuwandererfamilien nicht im selben Ausmaß wie Einheimische über die für den Bildungserfolg wichtigen Ressourcen verfügen. Aus dieser Sichtweise heraus ist es nur ‚logisch‘, dass Schulen mit einem sehr hohen Anteil von Migrantenkindern ein niedrigeres Leistungsniveau aufweisen.

Die Mehrheit der Bildungsforscher/innen macht demgegenüber nicht die Familien, sondern das Bildungssystem auf die eine oder andere Art für den schulischen Misserfolg verantwortlich. Dabei lassen sich vereinfachend vier Ansätze unterscheiden: (a) unzureichende Förderung der Zweitsprache, (b) unzureichende Würdigung und Förderung der Zweisprachigkeit, (c) Mängel der Unterrichtsqualität und schließlich (d) Formen der „institutionellen Diskriminierung“.

(a): Die Forderung nach systematischer Förderung der Zweitsprache, zurzeit wieder bildungspolitisch en vogue und jüngst von Hopf (2005) mit wissenschaftlicher Autorität unterstützt, bedarf der Präzisierung und Differenzierung. Denn die sprachlichen Defizite von Migrantenkinder sind nicht genereller Art; sie liegen weniger im Bereich der mündlichen als vielmehr im Bereich der schriftlichen Kommunikation. Sie bedürften, da sie individuell unterschiedlich sind, der differenzierten Diagnose und Förderung.

(b): Den einseitigen Befürworter/innen eines Mehr an Deutschförderung erwidern andere unter Berufung auf Cummins (1984), dass gerade die Kompetenzen im Bereich schriftlicher Kommunikation von einem angemessenen Entwicklungsniveau in der Erstsprache abhingen. Zumindest müssten die Kinder in die Lage versetzt werden, zwischen beiden Sprachsystemen eine Beziehung herzustellen. Der Zusammenhang zwischen einer qualifizierten Förderung der Zweisprachigkeit und dem Schulerfolg wurde in verschiedenen Arbeiten beleuchtet. Psycholinguistische Untersuchungen betonen die besonderen kognitiven Leistungen und Kompetenzen von zwei- und mehrsprachigen Personen (Wode 1995; Siebert-Ott 2001). In einer europäischen Vergleichsstudie gewannen aber Schiffauer u.a. (2002, S. 150ff.) den Eindruck, dass besonders in der deutschen Schule der Gebrauch der Familiensprachen als Zeichen der Integrationsunwilligkeit gedeutet und damit negativ gewertet wird (vgl. Auernheimer u.a. 1996).

(c): Die „School-Effectiveness-Forschung“ hat neben schulorganisatorischen auch unterrichtsbezogene Prozessvariablen identifiziert, von denen die Leistungsfähigkeit der Schulen, gemessen an den Leistungen der Schüler/innen, und zwar auch der „schwachen“ Schüler/innen, abhängt. Dazu werden zum Beispiel das Klassenklima, das Ausmaß der Binnendifferenzierung und die Rückmeldung der Lehrpersonen gerechnet (Peek/Neumann 2003; für die deutsche Schweiz Rüesch 1999). In der PISA-Studie wird aus den Testergebnissen geschlossen, dass unsere Schulen selbstreguliertes Lernen unzureichend fördern (Deutsches PISA-Konsortium 2001).

(d): Nicht mangelnde Förderung, sondern eine durch die Strukturen des Bildungssystems bedingte Benachteiligung von Migrantenkinder wird in der Theorie der „institutionellen Diskriminierung“ angenommen (Gomolla/Radtke 2002). Der Frage der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte sind Kornmann u.a. (1997) nachgegangen; für die deutsche Schweiz vgl. Haeberlin u.a. (2000). Prengel (1993) hat darauf aufmerksam gemacht, dass die Tendenz zur Homogenisierung der Lerngruppen die Tendenz zur Separation impliziert. In ihrer empirischen, europäisch vergleichenden Studie zeigt Allemann-Ghionda (1999), wie die insgesamt eher integrativen oder eher separierenden Strukturen der nationalen und regionalen Bildungssysteme und die ihnen zugrunde liegenden Konzeptionen der Differenz sich auf die Beschulung soziokulturell und sprachlich heterogener Klassen auswirken. Auch die wohnortbedingte Schulwahl ist zur strukturell bedingten Diskriminierung zu rechnen (Deutsches PISA-Konsortium 2001).

In einigen Publikationen über die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkinder wird die Beurteilungskompetenz der Lehrpersonen in Zweifel gezogen. Jungbluth, der dieser Frage in einer niederländischen Untersuchung empirisch nachgegangen ist – er verglich Lehrerurteile mit nonverbalen Intelligenztests –, kommt zu dem Ergebnis, dass

Schüler türkischer und marokkanischer Herkunft mit überdurchschnittlicher Intelligenz nicht als solche erkannt werden. Dabei ist aber nach seinen Analysen die Reproduktion sozialer Ungleichheit auf Schichtmerkmale und nicht auf Ethnizität zurückzuführen (Jungbluth 1994). Er konnte keinen Zusammenhang zwischen fremder Herkunft und ungünstigen Lehrerprognosen feststellen, wogegen Ludwig (2001) eine Untersuchung erwähnt, die einen solchen Zusammenhang bestätigte. Nach einer qualitativen Untersuchung von Weber (2003) spielt die ethnische Zugehörigkeit (kombiniert mit der sozialen Herkunft) von türkischen Schülerinnen der gymnasialen Oberstufe insofern eine Rolle, als diese von Lehrpersonen in der verbalen und nonverbalen Interaktion diskriminiert werden, obwohl oder weil sie die Bildungsleiter erklommen haben.

In unserem Projekt sind wir davon ausgegangen, dass eine förderdiagnostisch orientierte Beurteilung der Kompetenzen und Leistungen die Abkehr von der sozialen Bezugsnorm zugunsten der individuellen Bezugsnorm in Verbindung mit sachbezogenen Kriterien verlangt. Als angemessene Alternative zu Ziffernnoten mit ihrem beschränkten Informationswert werden seit den 1970er-Jahren Verbalbeurteilungen oder „Lernberichte“ betrachtet. Dieser Form der Schülerbeurteilung, die seit einer entsprechenden Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1970 unter anderem an den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen in den ersten Schuljahren üblich geworden ist, sollten die im Projekt entwickelten Instrumente dienen. Verbalbeurteilungen als solche erfüllen nämlich nicht unbedingt die an sie gestellten Erwartungen. Wie einschlägige Untersuchungen zeigen, orientieren sich die Lehrer/innen dabei meist an dem ihnen vertrauten Muster des klassischen Notenzeugnisses (Valtin 2002, S. 78). Dem Projekt lag die Annahme zugrunde, dass dies u.a. darauf zurückzuführen sei, dass den Lehrpersonen keine geeigneten Instrumente zur differenzierten Beurteilung zur Verfügung stehen.

Die Untersuchungen von Valtin (2002) zeigen, dass die Einführung von Verbalbeurteilungen an den Grundschulen – in diesem Fall an Berliner Grundschulen – die damit angestrebten Ziele in mehrfacher Hinsicht verfehlt. Erstens finden individuelle Bezugsnormen nur selten Verwendung (ebd., S. 79). Daher findet man auch selten eine Beschreibung von Lernprozessen. Stattdessen dominieren Eigenschaftszuschreibungen (ebd., S. 15). Die Kausalattributionen fallen äußerst pauschal aus: mangelnde Anstrengung, mangelnde Aufmerksamkeit, allgemeine geistige Fähigkeiten, Kenntnisse, Einstellungen (S. 86, 94). Daher sind die Beurteilungen auch förderdiagnostisch wertlos: „Vollständige förderdiagnostische Hilfestellungen fanden sich nur in zwei (von 247) Texten“ (ebd., S. 79). Die Rückmeldefunktion für Eltern und Schüler/innen ist äußerst gering, zumal die Lehrer/innen es vermeiden, „auf bestehende Probleme, vor allem aber auf deren mögliche Hintergründe einzugehen“ (ebd., S. 85). Auf die Kontextgebundenheit von Förderdiagnostik verweisen einige Autor/innen noch in anderer Hinsicht. Die individualisierte Leistungsbeurteilung sei nur sinnvoll, wenn sie in einen leistungs- oder aufgabendifferenzierten Unterricht eingebettet sei (Horstkemper 2004; Jachmann 2003; Valtin 2002, S. 112). Insgesamt ist die Problematik der Mechanismen der Beurteilung bisher noch zu wenig erforscht, und es besteht besonders auf der Mikroebene Datenmangel. Das Projekt „BeBeSch“ versteht sich in diesem Sinne als Forschungsbeitrag, dem weitere, breiter angelegte Untersuchungen folgen sollen.

2. Ergebnisse der Lehrerbefragung

An fünf Grundschulen im Raum Köln/Düren/Jülich wurden zu Beginn des Schuljahres 2003/04 mit neun Lehrpersonen explorative Interviewgespräche geführt, die zum Schuljahresende thematisch modifiziert wiederholt wurden. Es waren acht Grundschulklassen der dritten Jahrgangsstufe und eine Grundschulklasse der vierten Jahrgangsstufe beteiligt. Die Interviews bezogen sich auf den komplementären Teil der Untersuchung, in dem 68 Kinder sich selbst einschätzen mussten und von ihren Lehrpersonen beurteilt wurden (vgl. unten Abschnitt 3). Aus den Interviewleitfäden und dem erhobenen Korpus ergaben sich induktiv Themen oder Kategorien, die das Tertium Comparationis für den Vergleich der Aussagen der neun Lehrpersonen bildeten. Die Inhalte der Interviews wurden kondensiert, den Kategorien zugeordnet und dann nebeneinander verglichen (Quervergleich). Die Ergebnisse eignen sich für die Analyse von Strukturen auf der Mikroebene, innerhalb derer die einzelne Lehrperson handelt.

Zur allgemeinen Schulsituation

Die Lehrerschaft an Grundschulen befindet sich in einem Generationenwechsel. Die Grundpositionen und der Grad der Identifizierung mit dem Beruf gehen teilweise weit auseinander. Die Personalplanung und die Praxis der Stellenbesetzungen haben negativen Einfluss auf das Schulleben. Die Schulleitungen und Lehrpersonen fühlen sich den administrativen Entscheidungen ausgeliefert. Teamarbeit der Lehrpersonen ist nicht obligatorisch. Die aktuellen Reformen in der Grundschule in Nordrhein-Westfalen erlebt die Mehrheit der Befragten als oktroyiert, praxisfremd, unüberschaubar und überfordernd. Es wird eine Veränderung der Identität von Lehrpersonen (Abkehr von der Rolle als Bezugsperson im Klassenverband) befürchtet. Fast alle Lehrpersonen äußerten die Sorge, dass sie künftig noch weniger Zeit für das einzelne Kind haben werden. In den Grundschulen in Nordrhein-Westfalen gebe es „zu viele offene Baustellen“, wie eine Schulleiterin sagte.

Subjektive Bilanz des Schuljahres

Acht von neun Lehrpersonen haben das Schuljahr 2003/04 als sehr anstrengend und tendenziell negativ empfunden. Besonders die oben beschriebenen Unsicherheiten haben die Freude an der Arbeit überdeckt. Positiv haben Lehrpersonen die Zeiten erlebt, in denen das Klima in der eigenen Klasse angenehm war, wenn so genannten Problemkindern geholfen werden konnte oder diese die Klasse verlassen hatten. Die Erwartungen an Eltern zur Mitarbeit am Schulleben sind gering; eine gewisse Ängstlichkeit vor Elternbeschwerden wurde genannt.

Grundhaltungen zu Beurteilungen und Noten

Drei von neun Lehrpersonen haben zu ihrer beruflichen Beurteilungspflicht Probleme geäußert. Dabei spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle: von subjektiv erlebtem Leiden, ungerecht zu beurteilen, bis hin zur Haltung, dass Noten im Gegensatz zum pädagogischen Auftrag stehen. Diese Lehrpersonen erkennen sehr differenziert, dass die Beurteilungen der Selektion dienen und nicht zu einer Förderdiagnostik führen. Das Ansinnen, dem einzelnen Kind in seiner spezifischen Lernsituation gerecht zu werden, würde durch die Notengebung konterkariert. Diese drei Lehrpersonen empfinden die geforderte Beurteilungstätigkeit als Druck und Belastung. Doch sechs der neun befragten Lehrpersonen befürworteten das gängige Beurteilungssystem grundsätzlich. Argumente für die Notengebung sind:

- Man kenne seine Kinder und könne sie beurteilen;
- Noten oder Verbalbeurteilungen seien ein positiver Ansporn für Kinder;
- Kinder wollten sich vergleichen;
- Kinder müsse man fordern;
- Ohne Noten würden Eltern nicht mit den Kindern arbeiten.

Schwierigkeiten bei der Beurteilung sehen Lehrer/innen bei drei Gruppen von Schüler/innen:

- Bei Migrantenkindern, die unzureichend Deutsch können;
- bei sehr ruhigen Kindern;
- bei Kindern aus problembelasteten Familien.

Methoden und Techniken zur Erstellung von Beurteilungen

Der erste Eindruck ist entscheidend: Acht Lehrpersonen entnehmen Informationen den Schulakten, dem Anmeldeverfahren und/oder Aufnahmetests wie z.B. „Fit in Deutsch“; sieben Interviewte erkunden gezielt die Familienverhältnisse und bewerten diese; sechs von neun Befragten achten vor allem auf das Sozialverhalten des Kindes. Weitere Quellen des ersten Eindruckes sind Informationen von Kolleg/innen, Kenntnisse von Geschwistern, Aussagen anderer Kinder sowie – eher selten – Kontakte zum Kindergarten oder Hort. Alle Lehrpersonen sprachen davon, dass sie unvoreingenommen auf neue Kinder zugehen, um sich ein eigenes Bild zu machen. Alle neun Lehrpersonen stützen ihre Beurteilungen in den Zeugnissen auf Klassenarbeiten und Tests. Sieben Interviewte berichteten über regelmäßige oder sporadische Notizen, die sowohl die Leistungen als auch das Sozialverhalten der Kinder festhalten. Dabei benutzt kaum eine Lehrperson eine Systematik für seine oder ihre Notizen, sondern notiert aus der Erinnerung heraus zumeist negative Auffälligkeiten, weniger positive Entwicklungen. Nur ein Lehrer arbeitet mit einem transparenten System der Lernkontrolle, dem Kompetenzkartensystem (Nather 2004). Zusammengefasst: Jede der befragten Lehrpersonen praktiziert eine ei-

gene Arbeitsweise zur Lernkontrolle und zur Beurteilung von unsystematischen, subjektiven Notizen bis zum durchorganisierten System. Die Ergebnisse, also die Noten, werden jedoch gleichwertig eingestuft und dienen als Basis für den weiteren Bildungsweg der Kinder.

Beurteilungen von Kindern mit Migrationshintergrund

Einig sind sich die befragten Lehrpersonen darüber, dass Kinder schwer zu beurteilen sind, wenn sie die deutsche Sprache nicht schulgerecht beherrschen. Zwischen Sprachverständnis und Leistungskompetenz zu unterscheiden (zum Beispiel in Mathematik bei Textaufgaben), sei schwierig. Sechs Mal wurden allgemeine Probleme bei der Bewertung von Migrantenkindern benannt, die als Grundhaltungen zumindest dieser neun Lehrpersonen interpretiert werden können:

- Die Gefahr der Vergabe von ‚pädagogischen‘ Noten, so genannten ‚Mitleidsnoten‘;
- Migrantenkinder seien öfter verhaltengestört als deutsche (Begründungen: häufige Klassenwiederholungen, Sonderschulüberweisungen);
- Migrantenkinder hätten oft Bildungslücken durch Lebensbelastungen wie Krieg und Flucht;
- Migrantenkinder seien wegen kultureller Rollenzuschreibungen (Verhalten der Jungen gegenüber weiblichen Lehrpersonen; Bildungserwartungen der Eltern an Mädchen) kaum in das deutsche Schulsystem zu integrieren;
- Migrantenkinder hätten auch unabhängig vom Sprachvermögen generelle Verständnisprobleme.

Frühe Schultypprognosen

Die Lehrpersonen haben zu 68 Kindern Bildungsprognosen abgegeben. Diese Prognose bezog sich auf die Frage, welche Schulform ein Kind nach der Grundschule besuchen werde. Bei acht Kindern war die Perspektive noch offen, aber bei 60 Kindern waren die Lehrpersonen sich ziemlich sicher, auf welche Schule diese nach der Grundschule gehen werden. Der Zeitpunkt dieser Befragung war der Anfang des dritten Schuljahres. Ende des dritten Schuljahres hatten sich die Prognosen kaum verändert. Nur in wenigen Gesprächssequenzen haben einige Lehrpersonen Zweifel geäußert, Kinder so früh einer Schulform zuzuordnen. Es scheint zum Selbstverständnis und zur ‚Kompetenz‘ von Grundschullehrerinnen zu gehören, frühzeitig Kinder und ihre Bildungsperspektiven einzuschätzen und festzulegen. Damit ist dem Pygmalion-Effekt Tür und Tor geöffnet. Dieselben Lehrpersonen mit einer Ausnahme benutzen keine systematischen, transparenten und nachprüfaren Methoden, um Kinder zu beurteilen.

Mit welcher Verteilung ordnen Lehrpersonen diese 60 Kinder bereits am Anfang der dritten Grundschulklasse den weiterführenden Schulen zu? Nach Auffassung der Lehrpersonen werden 18 Kinder zum Gymnasium gehen, 17 zur Realschule, 20 zur Haupt-

schule, 4 zur Gesamtschule und ein Kind zur Sonderschule. Dabei werden deutsche Kinder häufiger als gymnasial geeignet angesehen als Migrantenkinder; die umgekehrte Tendenz gab es bei der Realschule. Die Hauptschule im Blick haben die befragten Lehrpersonen für sieben deutsche Kinder und 13 Migrantenkinder – hier zeigt sich ein klares Gefälle. Dass nur ein Kind für die Sonderschule vorgesehen war, liegt an bereits vollzogenen Sonderschulüberweisungen.

Welche Kriterien spielen für die befragten Grundschullehrpersonen eine wesentliche Rolle, wenn sie über die Bildungsperspektiven der Kinder sprechen? Dies sind Sprachkenntnisse, logisches Denken, Fleiß, eigenständiges Arbeiten, Sozialverhalten und der Schulbesuch der Geschwister. Aber das wichtigste Kriterium ist aus der Sicht der Lehrpersonen das Elternhaus. Durch die starke Gewichtung des familiären Hintergrunds wird der individuelle Lernprozess eines Kindes in hohem Maße an das familiäre Umfeld delegiert, wobei die subjektiven Einschätzungen der ‚Bildungsqualität‘ des Elternhauses auf Alltagstheorien der Lehrpersonen beruhen. Einige Zitate von befragten Lehrpersonen sollen hier als Beispiel dienen:

- Ein Junge, dessen Vater Deutscher und die Mutter Marokkanerin ist, erhielt die Bildungsprognose: „Er könnte die Realschule schaffen, wird aber wegen seiner Familie zur Hauptschule gehen müssen“;
- Ein deutscher Junge aus einer Aussiedlerfamilie wurde als leistungsschwach eingestuft, aber „er wird auf die Realschule gehen können, weil er in Mathe gut ist und die Eltern sehr fleißig sind“;
- Über ein leistungsstarkes deutsches Mädchen wurde gesagt: „Der Besuch des Gymnasiums hängt von der Entwicklung der Familie ab. Gymnasium bedeutet, dass die Eltern in der Lage sein sollten, das Kind zu unterstützen“.
- Ein Mädchen mit mittleren Leistungen hat folgende Perspektive: „Sie wird zur Hauptschule gehen, weil sie keinerlei Hilfe zu Hause hat. Die Mutter würde auch den Bus nicht bezahlen“. Im weiteren Verlauf des Gespräches stellte sich heraus, dass die Mutter drogensüchtig ist und sowohl die Schule als auch das Jugendamt hilflos sind.
- Am Schluss sei auf die Aussage zu einem Jungen aus einer Sinti-Familie verwiesen, über den gesagt wurde: „Er ist ein auffallend hoch begabter Junge, hat neun Geschwister und lebt in verwaorlosten Familienverhältnissen. Er wird von seinen Mitschülern und deren Familien ernährt. Er könnte das Gymnasium mit Leichtigkeit schaffen, aber durch seine Familie hat er keine Chance“.

3. Erfahrungen mit den Beurteilungsinstrumenten: Selbsteinschätzungsbogen (SEB) und Beobachtungsbogen (BOB)

Die Lehrpersonen sollten jeweils etwa ein Drittel der Schüler/innen ihrer Klasse benennen, die sie im Schuljahr mit den neuen Instrumenten (SEB und BOB) beobachten und beurteilen. Die Auswahl der Kinder war mit folgenden Items vorgegeben: männlich/

weiblich, ohne Migrationshintergrund/mit Migrationshintergrund, leistungsstark/leistungsschwach.

Der Selbsteinschätzungsbogen für Schüler/innen (SEB/S) enthielt Fragen zu kommunikativen Kompetenzen, persönlichkeitsbezogenen Fertigkeiten, Komponenten des Sprach- und Kommunikationsbewusstseins, Fragen nach Lerntechniken und heuristischen Fertigkeiten sowie nach Hör- und Leseverständnis, mündlicher Kommunikation und Schriftlichkeit. Der SEB orientiert sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Goethe-Institut Inter Nationes 2001) sowie an den Sprachenportfolios der Bundesländer Hessen, Nordrhein-Westfalen, Mecklenburg-Vorpommern, Thüringen und der Staaten Irland, Großbritannien und Frankreich. Zudem wurde der Lehrplan Deutsch für die Grundschule (MSJK 2003) berücksichtigt. Jeweils anschließend wurden die Lehrpersonen gebeten, die inhaltlich gleichen Bögen (SEB/L) für ihre jeweiligen Schüler/innen auszufüllen unter der Fragestellung: wie – glaubt die Lehrperson – schätzt ein Kind sich selbst ein? Selbst- und Fremdeinschätzung wurden gegenübergestellt. In den Erhebungen sollte ermittelt werden, wie viele und welche Wahrnehmungs- und Beurteilungsunterschiede es gibt.

Laut mehrheitlicher Aussage der Kinder stellte das Ausfüllen des SEB eine herausfordernde Aufgabe dar: nämlich über sich nachzudenken, seine Lernvorlieben und -strategien zu dokumentieren, seine Fähigkeiten einzuschätzen und sich dabei seine Sprachkompetenzen zu vergegenwärtigen. Die geschaffene Beurteilungshilfe für die Lehrpersonen (BOB) sollte es durch eine Reihe von Bedingungen und Kompetenzen beschreibende Kriterien ermöglichen, ein im Vergleich zur gängigen Praxis differenzierteres Schülerprofil zu erstellen. Durch Beobachten, d.h. zeitliches Dokumentieren jener zu differenzierenden Bedingungen und Kompetenzen, sollte jede Lehrperson dazu sensibilisiert werden, nicht nur Defizite, sondern Leistungspotenziale festzustellen und die Kompetenzen der Schüler/innen adäquaterer als bis dahin zu erfassen und zu beschreiben.

Der im Projekt entwickelte BOB ordnet die Beurteilungsaspekte den Bereichen soziale Fertigkeiten, Leistungsfähigkeit, sprachliche und persönlichkeitsbezogene Kompetenzen zu. Als Vorlage dienten Beurteilungshilfen für Beurteilungsgespräche und Lernberichte des Kantons Basel-Stadt (Kanton Basel-Stadt, 1998) sowie analoge Materialien des Kantons Zürich. Die im Projekt formulierte Kritik an diesen Vorlagen besteht darin, dass der Beurteilungsaspekt Sprache, insbesondere der mehrsprachige Hintergrund der Migrantenkinder, nicht ausreichend berücksichtigt ist. Diese Aspekte wurden im SEB/BOB entsprechend differenziert erhoben. Im Folgenden werden ausgewählte Resultate aus den Erhebungen vorgestellt.

Vertrauen in das eigene Beurteilungsvermögen

Lehrpersonen zeigen sich in der Grundeinschätzung „leistungsstark – leistungsschwach“ sicher, was angesichts subjektiver Beurteilungskriterien nicht immer plausibel erscheint (s. Ergebnisse aus den Interviews). Für die Erhebung musste der BOB dreimal im Schul-

jahr ausgefüllt werden. Der Vergleich zeigt, dass Angaben zur Detaileinschätzung häufig identisch blieben, in wenigen Fällen sogar negativer wurden. Nur für vier von 68 Kindern zeigte sich zum Schuljahresende eine positivere Gesamteinschätzung zugunsten des Kindes. Dies ist ein Hinweis darauf, dass innerhalb bestehender Strukturen und Gewohnheiten einzelne, punktuelle Hilfsmaßnahmen zur differenzierteren Beurteilung von Schüler/innen nicht automatisch den Weg in die Förderdiagnostik weisen.

Beachtung von Leistungsbereitschaft und Leistungsstärke

Bei der Frage zur Leistungsbereitschaft blieb innerhalb des Schuljahres für 43 von 68 zu beurteilenden Kindern das Urteil gleich. Alle 34 von den Lehrpersonen als leistungsstark genannten Kinder wurden bis Schuljahresende als leistungsbereit wahrgenommen. Bei knapp der Hälfte der leistungsschwach genannten Kinder wurde dagegen auch zum Schuljahresende nur eine gelegentliche oder seltene Leistungsbereitschaft beobachtet. Die Auswertung der SEBs zeigt ergänzend, dass sich jene Kinder selbst wenig unterrichtsinteressiert bis zu völlig desinteressiert darstellen. Einiges spricht dafür, dass einmal als schwach „verurteilte“ Kinder möglicherweise aus Resignation nur noch wenig Leistungseinsatz bieten. Bei der anderen Hälfte der leistungsschwachen Schüler/innen jedoch wurde zum Schuljahresende eine höhere Leistungsstärke notiert als zu Beginn des Jahres. Unter diesen Schüler/innen waren 12 Migrantenkinder aus verschiedenen Jahrgangsstufen.

Förderung und Stärkung des Selbstkonzepts

Der Zusammenhang von Schulleistungen und ‚Selbstkonzept der Fähigkeit‘ wurde bereits nachgewiesen (Helmke 1998). Die BOBs aller ‚leistungsschwachen‘ Kinder demonstrieren, dass persönlichkeitsbezogene Kompetenzen wie Konzentration, Durchhaltevermögen, Herausforderung suchen, planvoll arbeiten oder Unsicherheit das ganze Schuljahr über extrem niedrig beurteilt wurden. Die regelmäßige Beobachtung hätte hier zu sofortigen entgegenwirkenden Maßnahmen mit dem Ziel der angemessenen Förderung führen können – und nicht nur zu einer Stigmatisierung des Kindes.

Mehrsprachigkeit und Schulleistung bei Kindern mit Migrationshintergrund

An der Untersuchung haben 34 Kinder mit Migrationshintergrund teilgenommen. Kinder mit nord- oder mitteleuropäischem Migrationshintergrund sowie Kinder mit asiatischen Familiensprachen wurden alle als leistungsstark genannt. Schüler/innen mit Albanisch, Jugoslawisch oder Russisch als Erstsprache aber wurden der Kategorie „leistungsschwach“ zugeordnet. Es ist anzunehmen, dass die bewusste oder unbewusste Wertung der Herkunft oder der Familiensprache Einfluss auf die erwartete Schulleis-

tung dieser Kinder hat. Drei Lehrpersonen äußerten das Vorurteil, der sprachliche Hintergrund der Migrantenkinder stelle eine Behinderung auf dem Weg zur Lernzielerreichung und Leistungssteigerung dar.

Wachsendes Sprachbewusstsein

Das mehrsprachige Migrantenkid wird mit zunehmendem Alter bezüglich seiner bewussten und unbewussten Forderungen an kommunikative Fertigkeiten selbstkritischer (Oksaar 2003, S. 58). Man könnte erweiternd behaupten, dies treffe für alle Kinder zu, wie sich bei der Gegenüberstellung beider Schülerelbsteinschätzungen zeigt. Vor allem in den schulisch erworbenen Fertigkeiten, wie z.B. fehlerfreie Texte erstellen, Informationen in Texten finden, genaues und zusammenhängendes mündliches Darstellen sowie in der strategischen Kommunikation sahen sich Schüler/innen bei der zweiten Befragung differenzierter. Nur in wenigen Fällen sahen sich ein- und mehrsprachige Kinder bei der zweiten Erhebung kritischer, als ihre Lehrer/innen es taten. In der ersten Erhebung stuften Lehrpersonen generell ihre Schüler/innen in allen Teilkompetenzen geringfügig bis extrem niedriger ein, als die Kinder sich selbst einschätzten. In der zweiten Befragung allerdings stimmen Selbst- und Fremdeinschätzung mehrheitlich überein. Die im BOB dokumentierte Wahrnehmung der Lehrpersonen zu den sprachlichen Kompetenzen veränderte sich im Laufe des Schuljahres bei fast allen Kindern allerdings nicht. Vielleicht hatten schwächere Schüler/innen während des Schuljahres keine wirksame sprachliche Förderung erhalten können. Vielleicht verweist dies aber auch auf mangelndes Verständnis oder Interesse an einer differenzierten Betrachtung des Sprachvermögens.

Verständigung zwischen Schüler/in und Lehrperson

Fast alle am Projekt beteiligten Lehrpersonen sind monolingual aufgewachsen. Teilweise fiel es ihnen schwer, sich in die Lernsituation und die Fähigkeiten von mehrsprachigen Migrantenkindern hineinzudenken. Einige der befragten Lehrpersonen waren sich dessen bewusst, andere hatten eher den monolingualistischen Erwartungshorizont, der schulsprachliche Fähigkeiten ausschließlich in der deutschen Sprache beim Schulbesuch voraussetzt. Sprachkompetenz bedeutet mehr als ‚richtig‘ sprechen und schreiben zu können. Dennoch wurde die Sprachkompetenz der Kinder von allen neun Lehrpersonen hauptsächlich anhand korrekter Grammatik und Rechtschreibung beurteilt. Zudem erschweren Vorurteile und unzureichendes Wissen über die sprachliche Lebenswelt des Kindes jenes erforderliche Verständnis. Nur zwei von neun Lehrpersonen konnten etwas ausführlichere Angaben zur sprachlichen Lebenswelt ihrer Schüler/innen machen.

4. Perspektiven für Forschung und Entwicklung

Die Ergebnisse der explorativen Untersuchung „BeBeSch“ schließen an die bisherigen zu diesem Fragenkomplex vorliegenden Forschungsergebnisse an. Die Klage über kindliche Entwicklungsdefizite und familiäre Distanz zur Schule fällt, wenn ein Bildungssystem eher separierend ausgerichtet ist, im Grunde auf das Bildungssystem zurück, weil es in diesem Falle den Schulen offenbar nicht oder unzureichend gelingt, defizitäre Ausgangslagen zu überwinden, die Eltern zum Beispiel über das schulische Angebot oder über den Förderbedarf ihres Kindes zu informieren, ihnen die eigenen Erwartungen zu vermitteln und sie in die schulische Arbeit einzubinden. Ein Grundproblem ist die im deutschen System vergleichsweise starke Aufgabendelegation an das Elternhaus, sodass die Verantwortung für Schulversagen dorthin abgeschoben werden kann. Wie die internationalen Schulleistungsvergleiche zeigen, gelingt es dem deutschen System weniger als anderen Bildungssystemen, Unterschiede der familiären und somit sozioökonomischen Voraussetzungen auszugleichen (IZA 2004). Dies ist unter anderem auf Mängel der diagnostischen Kompetenz der Lehrpersonen zurückzuführen. Auch die übrigen Erklärungsansätze für den schulischen Misserfolg von Migrantenkindern verweisen direkt oder indirekt auf das Problem der Lerndiagnose. Gleich, ob man Sprachförderung einseitig als Förderung im Deutschen oder aber als Förderung von Zweisprachigkeit versteht – in jedem Fall setzt die Förderung Kenntnisse darüber voraus, über welche sprachlichen Kompetenzen der Schüler, die Schülerin verfügt und wo die Förderung ansetzen muss.

Die viel beschworene Binnendifferenzierung als ein Merkmal von Unterrichtsqualität verlangt eine differenzierte Beurteilung der Leistungen, der Stärken und Schwächen der Schüler/innen, wenn man Binnendifferenzierung – im Unterschied zum ‚offenen Unterricht‘ mit freier Aufgabenwahl – als eine Form individualisierter Aufgabenstellung versteht. Die Ergebnisse unseres Projekts illustrieren vorliegende Befunde und vertiefen sie. Sie holen die sonst meist ausgeblendete Perspektive der Schüler/innen hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und Leistungen an das Tageslicht und vergleichen deren Sichtweise mit derjenigen der Lehrpersonen. Zudem wurden Daten generiert, bei denen das Thema ‚Wahrnehmung der Mehrsprachigkeit‘ mit dem Thema ‚Praxis der Beurteilung‘ verknüpft wird.

Wir mussten zur Kenntnis nehmen, dass die defizitäre Beurteilungspraxis sich nicht oder nicht allein durch Hilflosigkeit der Lehrpersonen aufgrund fehlender geeigneter Diagnoseinstrumente erklären lässt. Vielmehr wurde die Hypothese gestärkt, dass das Interesse an solchen Instrumenten im deutschen Schulsystem begrenzt ist. Plausibel erscheint nämlich, dass die vielen und frühen Selektionsmöglichkeiten in diesem System keinen Bedarf an diagnostischer Kompetenz aufkommen lassen. Das hoch selektive und separierende deutsche System lässt, so darf man annehmen, im Gegensatz zu integrativen Systemen kaum das Bedürfnis nach einem Instrumentarium der Förderdiagnostik aufkommen. Die beherrschende Selektionslogik beeinflusst vermutlich auch die berufliche Sozialisation und den Habitus der Lehrpersonen. Schwierige oder schwache Schüler/innen kann man mit bestem Gewissen auf Vorbereitungsklassen oder Sonderschulen

verweisen, wenn die Repetition als Maßnahme nicht ausreichend erscheint. Die Hauptschule erscheint wie geschaffen, ‚schwache‘ Schüler/innen mit Sprachdefiziten zu versorgen. Eindrücklich ist die Aussage, dass Migrantenkinder besonders häufig verhaltensgestört seien; als eine „Begründung“ wird die Zuweisung zu Sonderklassen genannt (vgl. oben Abschnitt 2). Unsere Ergebnisse bestätigen, dass die Auslesefunktion die Praxis und das Denken sowohl der Lehrpersonen als auch der Eltern beherrscht, womit die soziale Bezugsnorm dominant bleibt. Hier kann daran erinnert werden, dass bei den Eltern die Akzeptanz von Verbalbeurteilungen mit zunehmender Nähe zum Übergang auf die mehrgliedrige Sekundarstufe abnimmt (Roos 2001; Valtin 2002, S. 14).

Die Untersuchung bestätigt im einzelnen geringes Verständnis für Formen der Schüler selbstbeurteilung und mangelndes Interesse daran. Dies steht im Gegensatz zur erziehungswissenschaftlichen Literatur, wo solche Formen zunehmend befürwortet werden (Schneider 2000; Winter 1996), eine Entwicklung, die auch mit der internationalen Konjunktur der Beurteilungsform „Portfolio“ (Allemann-Ghionda 2002), insbesondere des europäischen Sprachenportfolios, zusammenhängen mag.

Das Projekt „BeBeSch“ hat ein besonderes Augenmerk auf die unterschiedliche Wahrnehmung und Beurteilung der Sprachkompetenzen und der Leistungen (potenziell und aktuell) von einheimischen Kindern und Migrantenkindern im Vergleich gerichtet. Besonders auffällig war, dass die beteiligten Lehrpersonen nur stereotype, kaum reflektierte, nur negative Vorstellungen über Migrantenkinder und Mehrsprachigkeit äußerten. Ergebnisse der einschlägigen Forschung über die Mehrsprachigkeit insbesondere von Migrantenkindern und neuerer Beurteilungsinstrumente scheinen kaum bekannt zu sein. Ein Ziel des Projektes war die Sensibilisierung der Lehrpersonen für die Möglichkeit, weniger intuitive und dafür elaboriertere Beurteilungsinstrumente zu verwenden. Dieses Ziel wurde nur in geringem Maße erreicht, äußerten doch die meisten Lehrpersonen Vertrauen in ihre eigenen Beurteilungsmethoden und Unmut über die umständlichen SEB und BOB.

Forschungsperspektiven

Unsere Ergebnisse belegen mit Daten auf der Mikroebene, in welcher Weise die Mehrsprachigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund zum Faktor des Schulversagens gemacht wird. Das Jahrzehnte lang untersuchte Thema Schulerfolg/Schulversagen ist keineswegs erschöpft. Die im ersten Abschnitt dieses Beitrages definierten bisherigen Forschungsansätze müssen von einem weiteren gefolgt werden, in dem das Verhalten der Lehrpersonen, aber auch das Verhalten der Eltern bei der täglichen Interaktion mit den Schüler/innen und beim Treffen von relevanten Entscheidungen unter die Lupe genommen wird. Die tägliche Arbeit der Lehrperson ist jedoch nicht isoliert zu betrachten, sondern sie ist eine unter vielen Variablen in einem systemisch zu betrachtenden Zusammenspiel aller Faktoren (Helmke/Weinert 1997). Die spezifischen Lernbedingungen, Unterrichtsanforderungen und diagnostischen Aufgaben, die sich aus einem Migrations- und multikulturellen Umfeld ergeben, sind dabei stärker als bisher einzu-

beziehen, denn sie erzeugen Bedingungen, die sich teilweise erheblich von den Bedingungen vorwiegend monokultureller und einsprachiger Individuen und Gruppen unterscheiden. Mehr qualitative Forschung auf der Mikroebene scheint hierbei notwendig zu sein, weil sie die Ergebnisse der flächendeckenden Großuntersuchungen wie PISA etc. um ansonsten versteckte Informationen vertiefend ergänzen kann. Die diskrepanten Ansichten der Kinder und der Lehrpersonen liefern zwar keine empirische Evidenz für die tatsächliche Sprachkompetenz der Kinder. Sie machen aber hellhörig dafür, dass die Untersuchung der in Kindergärten und Schulen praktizierten Diagnose der vorhandenen Kompetenzen von Schüler/innen und die Analyse des tatsächlich erteilten Unterrichts einschließlich des Förderunterrichts in der Zweitsprache und des muttersprachlichen Unterrichts zu den vorrangigen Aufgaben zukünftiger Forschungsprojekte gehören sollten. Wie will man sonst die auch in wissenschaftlichen Publikationen immer wieder verbreitete These (vgl. Söhn 2005) widerlegen oder bestätigen, dass die frühe und schulische Förderung der Zweisprachigkeit von Migrantenkindern unmöglich und für den Erwerb der Schulsprache nicht gewinnbringend und daher nicht sinnvoll sei?

Entwicklungsperspektiven

Die Unkenntnis der meisten von uns interviewten (zum Teil älteren) Lehrpersonen bezüglich Mehrsprachigkeit, Migration, Diagnostik und Beurteilung macht darauf aufmerksam, dass die Lehrerbildung in früheren Zeiten oder gar bis vor kurzem diese Themen vernachlässigt hat. Fortbildungsangebote haben offenbar die hier beteiligten Lehrpersonen nicht erreicht. Die gegenwärtige Reform der Lehrerbildung, ob im Bachelor/Master-System oder nicht, sollte diesen Zug nicht verpassen. In der öffentlichen Debatte über die Wirksamkeit des deutschen Bildungssystems überwiegt, wenn vom Schulversagen der Migrantenkinder die Rede ist, das Argument: „Defizite“ der Familien, während die Kompetenzen der Lehrpersonen kaum Erwähnung finden. Im Hinblick auf eine effektivere Lehrerbildung, die ja zur Wirksamkeit des gesamten Bildungswesens nicht unwesentlich beiträgt, sind die hier untersuchten Themen (Verknüpfung von Wissen über Mehrsprachigkeit und Migration mit Diagnostik und Beurteilung) in die Curricula der Lehrerbildung der ersten und zweiten Phase verbindlicher als bisher zu verankern.

Angebote der Lehrerfortbildung können mit Vorteil an die Anwendung und Weiterentwicklung der von uns vorgeschlagenen Beurteilungsinstrumente anknüpfen. Mithilfe der Beurteilungsinstrumente SEB und BOB können – so unsere Annahme – während des Schuljahres Aussagen über Lern- und Leistungsentwicklung unter verschiedenen Aspekten getroffen werden. So werden nicht nur Stärken und Schwächen eines Schülers oder einer Schülerin markiert, sondern auch eine mögliche Entwicklungstendenz oder ein zu erwartendes Verhalten notiert, damit der individuelle Förderbedarf ermittelt werden kann.

Regelmäßige Einsicht in ein Portfolio mit Selbstbeurteilungsinstrumenten und der Dialog zwischen Lehrperson, Schüler/innen und Eltern in Form von konstruktiver

Lernbeurteilung können die sprachlichen Kompetenzen des Kindes stärken und weiter entwickeln.

Insgesamt gilt es, in die Baustelle ‚Reform der Lehrerbildung‘ so gezielt und verbindlich wie möglich das Vorhaben zu integrieren, die Kompetenzen der Lehrpersonen unter Bedingungen der soziokulturellen Heterogenität, der Migration und der Mehrsprachigkeit zu beschreiben und zu entwickeln (Auernheimer 2002; Allemann-Ghionda 2005). Doch die hierarchisch gegliederte Organisation des deutschen Bildungssystems mit seiner Dreigliedrigkeit – vergessen wir nicht, dass dieses Merkmal im internationalen Vergleich ein von der OECD mehrfach moniertes Exotikum darstellt – bleibt nach wie vor eine ungünstige Voraussetzung, um in der Schulpraxis das Bedürfnis nach ge-rechter und wissenschaftsbasierter Diagnostik und Beurteilung zu wecken.

Literatur

- Allemann-Ghionda, C. (1999): Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern: Lang.
- Allemann-Ghionda, C. (2002): Von der Rute zum Portfolio – ein internationaler Vergleich. In: Rhyn, H. (Hrsg.): Beurteilung macht Schule: Leistungsbeurteilung von Kindern, Lehrpersonen und Schule. Bern: Haupt, S. 121–141.
- Allemann-Ghionda, C. (2005): Kompetenzen der Lehrpersonen in einem mehrsprachigen und soziokulturell heterogenen Umfeld. In: Kostrzewa, F. (Hrsg.): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Eitorf: Gata, S. 11–24.
- Auernheimer, G. (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich.
- Auernheimer, G./v. Blumenthal, V./Stübiger, H./Willmann, B. (1996): Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Münster: Waxmann.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert, K./Walther, G./Valtin, R. (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Cummins, J. (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: Die Deutsche Schule 76, S. 187–198.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): Pisa 2000. Opladen: Leske + Budrich
- Goethe-Institut Inter Nationes/KMK/EDK/BMBWK (2001) (Hrsg.): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Haeberlin, U./Bless, G./Eckhart, M. (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern: Haupt.
- Helmke, A. (1998): Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Entwicklung im Kindesalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, S. 117–132.
- Helmke, A./Weinert, F.E. (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe, S. 71–76.
- Hopf, D. (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 51, S. 237–251.

- Horstkemper, M. (2004): Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität. In: Neue Sammlung 44, S. 201–214.
- IZA (2004): How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States (IZA Discussion Paper No 1284). <ftp://ftp.iza.org/dps/dp744.pdf>
- Jachmann, M. (2003): Noten oder Berichte? Die schulische Beurteilungspraxis aus der Sicht von Schülern, Lehrern und Eltern. Opladen: Leske + Budrich.
- Jungbluth, P. (1994): Lehrerwartungen und Ethnizität. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 113–126.
- Kanton Basel-Stadt (Hrsg.) (1998): Lernbeurteilung an den Primarschulen des Kantons Basel-Stadt. Basel: Kanton Basel-Stadt.
- Kristen, C. (2004): Migranten im deutschen Schulsystem: Zu den Ursachen ethnischer Unterschiede. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 52, S. 11–22.
- Kornmann, R. (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in ‚Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen‘. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich, S. 81–112.
- Kornmann, R./Klinge, C./Iriogbe-Ganninger, J. (1997): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Schulen für Lernbehinderte: Der alarmierende Trend hält an! In: Zeitschrift für Heilpädagogik 48, S. 203–207.
- Krohne, J.A./Meier, U./Tillmann, K.-J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, S. 373–391.
- Lanfranchi, A. (1995): Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern. Opladen: Leske + Budrich.
- Ludwig, P.H. (2001): Pygmalioneffekt. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Psychologie VerlagsUnion, S. 567–570.
- MSJK (= Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2003): Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen, Sprache. Frechen: Rittersbach.
- Nather, W. (2004): Das Kompetenzkartenmodell. In: Pädagogische Führung 15, S. 194–197.
- Oksaar, E. (2003): Zweitspracherwerb. Wege zur Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Verständigung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Peek, R./Neumann, A. (2003): Schulische und unterrichtliche Prozessvariablen in internationalen Schulleistungstudien. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske + Budrich, S. 139–159.
- Pregel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Roos, M. (2001): Ganzheitliches Beurteilen und Fördern in der Primarschule. Chur: Rüegger.
- Rüesch, P. (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Zürich: Orell Füssli.
- Schneider, G. (2000): Lernerfahrungen reflektieren und Lernerfolge beurteilen. In: Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen 1, S. 6–9.
- Siebert-Ott, G. (2001): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Die Wirksamkeit von schulischen Modellen zur Förderung von Kindern aus zugewanderten Sprachminderheiten: Ergebnisse der (Schul-) Forschung. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung.
- Söhn, J. (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. AKI Forschungsbilanz 2. Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Valtin, R. (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim: Juventa.
- Weber, M. (2003): Heterogenität im Schulalltag: Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen: Leske + Budrich.

- Winter, F. (1996): Schülerelbstbewertung. Die Kommunikation über Leistung verbessern. In: Bam-
bach, H./Bartnitzky, H./Ilsemann, C.v./Otto, G. (Hrsg.): Prüfen und Beurteilen. Seelze: Friedrich
Jahresheft, S. 34–37.
- Wode, H. (1995): Lernen in der Fremdsprache: Grundzüge von Immersion und bilinguaem Unter-
richt. Ismaning: Hueber.

Anschrift der Autorinnen und des Autors:

Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln, Philosophische Fakultät, Pädagogisches
Seminar, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, E-Mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de.

Prof. Dr. em. Georg Auernheimer, Universität zu Köln, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Seminar
für Pädagogik, Gronewaldstr. 2, 50931 Köln, E-Mail: georg.auernheimer@uni-koeln.de.

Helga Grabbe, M.A., Gleuelerstr. 227, 50935 Köln, E-Mail: via.cdonia@t-online.de.

Dipl.-Päd. Angelika Krämer, Am Kirchendriesch 41, 52355 Düren, E-Mail: ach.kraemer@t-online.de.