

**4**

**2 0 1 0**

## **Schule in der Einwanderungsgesellschaft**

**Andreas Heintze**

Sprachbildung als Schulreform

**Christoph Chlosta/Sara Fürstenau**

Sprachliche Heterogenität als Herausforderung  
für die Lehrerbildung

**Thomas Kemper**

Migrationshintergrund – eine Frage der Definition!

**Marc Thielen**

Jungen mit Migrationshintergrund in der Schule aus  
der Perspektive einer lebenslagen- und gendersensiblen  
Jugendforschung

### **Bericht**

**Edwin Stiller/Antonietta Zeoli**

Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte –  
für einen ressourcenorientierten Perspektivwechsel  
in der Personalentwicklung

### **Weiterer Beitrag**

**Sarah Frahm**

Lesekompetenz fördern in Klasse 6?

## INHALT

### EDITORIAL

**Bericht der Redaktion** ..... 285

*Marianne Krüger-Potratz*

**Editorial zum Schwerpunktthema:  
Schule in der Einwanderungsgesellschaft** ..... 286

### SCHULE IN DER EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT

*Andreas Heintze*

**Sprachbildung als Schulreform** ..... 289

*Christoph Chlosta/Sara Fürstenau*

**Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung** ..... 301

*Thomas Kemper*

**Migrationshintergrund – eine Frage der Definition!** ..... 315

*Marc Thielen*

**Jungen mit Migrationshintergrund in der Schule aus der Perspektive  
einer lebenslagen- und gendersensiblen Jugendforschung** ..... 327

### BERICHT

*Edwin Stiller/Antionietta Zeoli*

**Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte – für einen ressourcenorientierten  
Perspektivwechsel in der Personalentwicklung** ..... 338

## BLICK IN DIE QUELLEN

*Marianne Krüger-Potratz*

**Zur Geschichte des Umgangs mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität in Preußen und im Deutschen Reich**..... 347

## WEITERER BEITRAG

*Sarah Frahm*

**Lesekompetenz fördern in Klasse 6?**..... 360

REZENSIONEN ..... 373

**Die  
Deutsche  
Schule**

Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft

Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

**DDS**

**1**

2011

### Vorschau

#### Themenschwerpunkt: Innovationsstrategien im Bildungssystem

Im Kontext aktueller Bildungsreformen kommt dem Transfer innovativer Bildungskonzepte sowie der wissenschaftlichen Analyse erfolgreicher Implementationsprozesse und möglicher ‚Implementationsbrüche‘ immer größere Bedeutung zu. Die bildungspolitische bzw. -administrative Perspektive auf die Implementation und den Transfer von Innovationen gilt es dabei ebenso zu betrachten wie die Perspektive von Bildungsinstitutionen und ihren Akteuren bei der Rezeption von ‚Innovation‘. Das Anknüpfen an tradierte und überdauernde Handlungsmuster sowie der Anspruch der möglichst optimalen Nutzbarmachung des Innovationspotenzials von Steuerungsinstrumenten ergeben dabei ein grundlegendes Spannungsfeld.

In Heft 1/2011 der DDS setzen sich die Autor/inn/en analytisch und beschreibend mit innovationsbezogenem Transfer auseinander. Diskutiert werden unter anderem die begriffliche Auslegung von ‚Innovation‘, die Rezeption und Nutzbarmachung von Innovationsstrategien durch Steuerungsinstrumente anhand des Schulbuchs sowie der Prüfungsaufgaben im Abitur, ein alternatives Verständnis von Innovation und daraus resultierende theoretische und empirische Implikationen, die bildungspsychologische Sicht auf Innovations- und Transferprozesse sowie das Potenzial und die Bedingungen praxisnaher Initiativen für den Transfer von Innovationen am Beispiel eines Schulnetzwerkes.

Heft 1/2011 der Zeitschrift erscheint im März 2011.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • [www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

## CONTENTS

### EDITORIAL

**News from the Editorial Staff** ..... 285

*Marianne Krüger-Potratz*

**Editorial to the Focus Topic:  
Schools in the Immigration Society** ..... 286

### SCHOOLS IN THE IMMIGRATION SOCIETY

*Andreas Heintze*

**Language Education as School Reform** ..... 289

*Christoph Chlosta/Sara Fürstenau*

**Linguistic Heterogeneity as Challenge for Teacher Education**..... 301

*Thomas Kemper*

**Migration Background – a Question of Definition!** ..... 315

*Marc Thielen*

**Male Migrants at School from the Perspectives of a Manchild  
and Youth Research Related to Living Conditions and to Gender** ..... 327

### REPORT

*Edwin Stiller/Antonietta Zeoli*

**Teachers with Migration Background – Towards a Resource  
Oriented Change of Perspective in Personnel Development** ..... 338

## LOOK AT THE SOURCES

*Marianne Krüger-Potratz*

**History of the Handling of Linguistic, Cultural, Ethnical and National Heterogeneity in Prussia and in the German Reich.....** 347

## FURTHER ARTICLE

*Sarah Frahm*

**Enhancing Literacy at Grade 6? .....** 360

**REVIEWS .....** 373

**Die  
Deutsche  
Schule**

Zeitschrift für

Erziehungswissenschaft

Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

**DDS**

**1**

2011

## Preview

### Focus Topic: Innovation Strategies in the Educational System

In the context of current educational reforms, the transfer of innovative education concepts and the scientific analysis of successful implementation processes and of implementation disruptions gain more and more importance. In this regard, the educational policy and the administrative perspective on the implementation and on the transfer of innovations have to be considered as much as the perspective of educational institutions and their protagonists on the introduction of 'innovations'. The connection with passed and outlasting behavioral patterns on the one hand and the claim to make the largest possible use of the innovation potentials of steering tools on the other hand result in a fundamental area of tension.

In issue 1/2011 of the DDS, the authors deal analytically and descriptively with innovation-related transfers. Among other things, they discuss the conceptual interpretation of the term 'innovation', the reception and utilization of innovation strategies by means of steering tools with regard to schoolbooks and the final secondary-school examinations in Germany, the Abitur exams, an alternative understanding of 'innovation' and resulting theoretical and empirical implications, the perspective of educational psychology on innovation and transfer processes, and the potential and the conditions of practical initiatives for the transfer of innovations with regard to a school network.

No 1/2011 will be out in March 2011.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • [www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

# **Bericht der Redaktion**

## **Peer-Review-Verfahren in der DDS**

Ab dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS, d.h. die Texte zum jeweiligen Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“, ein externes Review-Verfahren. Nach einer Prüfung der Eignung von Texten für die DDS durch die Redaktion schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter/innen an. Die Autor/inn/en erhalten zum Abschluss des Begutachtungsprozesses, der durch das neue Verfahren künftig mindestens acht Wochen in Anspruch nehmen wird, eine Nachricht über die Annahme (ggf. mit Überarbeitungshinweisen) bzw. über die Ablehnung ihres Manuskripts. Die Namen der ehrenamtlich tätigen Gutachter/innen werden in Heft 4 des jeweiligen Jahrgangs der Zeitschrift veröffentlicht.

Beiträge zu den Rubriken „Berichte“, „Zur Diskussion“, „Blick in die Quellen“ und „Rezensionen“ werden redaktionsintern von mindestens drei Redakteur/inn/en begutachtet.

## **News from the Editorial Staff**

### **Peer Review in the DDS**

From the 103rd volume (2011) of the DDS, all main articles, i.e. contributions for the focus topic and for the column “Further Articles”, will be subject to a peer review. After a preselection of the articles with regard to the orientation of the DDS by the editorial staff, the texts will be subject to a double-blind review by voluntary referees. At the end of the review procedure, which may take at least eight weeks due to the new practice, the authors will receive a notice about the acceptance of their manuscripts (when indicated with hints for further revision) or about the refusal respectively. The names of the voluntary reviewers will be published in issue 4 of the respective volume of the journal.

Contributions for the columns “Reports”, “Discussion”, “Look at the Sources”, and “Reviews” will be surveyed by at least three members of the editorial staff.

## EDITORIAL

---

### **Editorial zum Schwerpunktthema: Schule in der Einwanderungsgesellschaft**

---

#### **Editorial to the Focus Topic: Schools in the Immigration Society**

Im Mai und Juni 2010 haben der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration wie auch die Integrationsbeauftragte des Bundes datengestützte Studien bzw. Berichte vorgelegt, denen zufolge die seit Beginn des 21. Jahrhunderts eingeleitete neue, das heißt „nachholende wie begleitende Integrationspolitik“ erste Erfolge zeitigt, aber noch viele Mängel erkennbar sind. Seit Ende August 2010 sorgt ein Buch des ehemaligen Berliner Finanzsenators und ehemaligen Vorstandsmitglieds der Deutschen Bundesbank für Aufsehen, in dem dieser die Integrationserfolge, insbesondere hinsichtlich der muslimischen Zugewanderten, in Frage stellt und meint, seine Aussagen mit Daten aus den gleichen (amtlichen) Quellen belegen zu können. Der daraufhin ausgelöste, vor allem in den Medien ausgetragene Streit zeigt, wie emotional die Themen ‚Integration‘ und ‚Migration‘ weiterhin besetzt sind und dass immer noch denen, die sich gegen Zuwanderung und für die Ausgrenzung bestimmter Gruppen entlang der Linie Kultur, Sprache und nicht christlicher Religion aussprechen, mehr Aufmerksamkeit und Glauben geschenkt wird als denen, die unaufgeregt Erfolge wie Mängel benennen. Weder die vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration im Mai 2010 vorgelegte Publikation „Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer“ noch das Anfang September vom Bundeskabinett verabschiedete und von Innenminister Thomas de Maizière der Öffentlichkeit vorgestellte „Bundesweite Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung“ für eine – wie es heißt – bedarfsorientierte, effektive und nachhaltige Integrationsförderung wurden mit der gleichen Aufmerksamkeit bedacht, obwohl beide zur Versachlichung der Debatte beitragen können.

Nüchtern betrachtet kann man davon sprechen, dass die Ende der 1990er-Jahre begonnene Integrationspolitik zu wirken beginnt. Doch noch muss, insbesondere im Bereich „Integration durch Bildung“, sehr viel getan werden. Erschwert wird die Situation durch die föderalen Strukturen; so werden z.B. nicht nur zwei oder drei Verfahren zur Sprachstandsermittlung und Sprachförderung erprobt und evaluiert, sondern jedes Bundesland geht seinen eigenen Weg, desgleichen in den Bereichen Schulentwicklung

und Lehrerbildung bzw. Personalentwicklung. Hinzu kommt, dass eine hinreichend differenzierte, transparente und sowohl für Bildungsplanung als auch für Forschung nutzbare Datenbasis fehlt. Ein weiteres Problem ist die mangelnde Kontinuität: Maßnahmen, die erfolgreich entwickelt und erprobt wurden, werden nicht oder nur teilweise im Regelsystem implementiert und weiterentwickelt. Trotzdem: Insgesamt gesehen zeichnen sich in der wissenschaftlichen Diskussion wie in der Praxis positive Veränderungen ab: Wahrgenommen wird, dass Schul- und Unterrichtsentwicklung nicht mehr denkbar ist, ohne auch die sprachliche, soziokulturelle und ethnische resp. nationale Vielfalt mitzubedenken, und dass Bildungserfolg letztlich nur dann gegeben ist, wenn *alle* Kinder und Jugendlichen einer Gesellschaft die Chance haben, ihre Potenziale zu entfalten. Nicht, weil die in den verschiedenen pädagogischen Arbeitsfeldern Tätigen bzw. – wie so oft polemisch-abwertend formuliert wird – ‚Multi-Kulti-Fachleute‘ es für gut heißen, sondern weil dies die unabdingbare Voraussetzung für eine demokratische Entwicklung ist.

Unter dieser Perspektive ist es wichtig und richtig, dass inzwischen Begriffe wie Heterogenität und *Diversity* in der aktuellen Bildungsreformdiskussion eine zunehmend größere Rolle spielen. Damit wird zugleich deutlich, dass die migrationsbedingte sprachlich-kulturelle und ethnisch-nationale Heterogenität, die im vorliegenden Heft im Mittelpunkt steht, nur einen Ausschnitt darstellt. Stets mitzubeachten sind auf jeden Fall soziale Unterschiede, Geschlechterverhältnisse und auch die Frage der physischen und psychischen Gesundheit. Derzeit wird die Diskussion über Schul- und Unterrichtsentwicklung im Zeichen von Heterogenität bzw. *Diversity* noch von Beiträgen zu Theorien und Konzepten dominiert. Die schon veröffentlichten Studien sind eher qualitativ denn quantitativ angelegt, und für einige Fragestellungen, insbesondere bezogen auf die Gewinnung sowie Ausbildung von Lehrkräften aus der zugewanderten Bevölkerung, steht die Forschung in Deutschland erst am Anfang.

Die hier kurz skizzierte Situation spiegelt sich im vorliegenden Heft wieder. Aus den vielen möglichen Aspekten, die für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft relevant sind, wurden fünf ausgewählt: (1) die Notwendigkeit von Sprachförderung und Sprachbildung als Kernaufgabe der Schule und somit als zentrales Element der Schul- und Unterrichtsentwicklung; (2) die Schwierigkeit, aussagekräftige und aufeinander beziehbare Daten für Bildungsplanung und Bildungsforschung zu erheben; (3) die Frage nach einer der Schule der Einwanderungsgesellschaft angemessenen Lehramtsausbildung; (4) die Frage nach Bildungserfolg unter Bezug auf Migration und Geschlecht; und schließlich (5) Initiativen zur Gewinnung und Unterstützung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund.

So stellt Andreas Heintze vor dem Hintergrund der im Bund-Länder-Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ gewonnenen Erfahrungen das Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ vor. Thomas Kemper



befasst sich in seinem Beitrag mit einer für Bildungsplanung, pädagogische Praxis und Forschung gleichermaßen wichtigen Frage: Welche Daten werden in den verschiedenen amtlichen Statistiken bzw. in der empirischen Bildungsforschung mit dem statistischen Konstrukt „Migrationshintergrund“ erfasst, und wie aussagekräftig und vor allem aufeinander beziehbar sind diese Daten? Marc Thielen greift ein weiteres wichtiges Thema der Diskussion auf; angesichts der statistisch relevanten Bildungsmisserfolge männlicher Migranten setzt er sich mit den Ursachenzuschreibungen – wie z.B. „familiar tradierte ‚fremde‘ Männlichkeit“ – und deren Folgen für die Bildungsbiografie der Betroffenen auseinander und benennt mögliche Ansatzpunkte für eine Veränderung auf der Basis einer lebenslagen- und gendersensiblen Jungen- und Jugendforschung. In zwei weiteren Beiträgen geht es um Fragen der Personalentwicklung: Zum einen geben Sara Fürstenau und Christoph Chlosta einen Einblick in die derzeit laufenden Diskussionen über die – in einigen Bundesländern schon rechtlich festgelegte – Einführung eines (Pflicht-)Studienangebots „Deutsch als Zweitsprache“ und erläutern am Beispiel Nordrhein-Westfalen, welche Gewinne, aber auch Verluste bzw. Probleme mit dieser Neuerung verbunden sind. In der Rubrik „Bericht“ stellen Edwin Stiller und Antonietta Zeoli am Beispiel von Nordrhein-Westfalen vor, welche Initiativen gestartet worden sind, um Lehramtsstudierende, Referendarinnen und Referendare sowie schon tätige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund durch Vernetzung und spezielle Angebote zu unterstützen und Abiturientinnen und Abiturienten mit Migrationshintergrund für ein Lehramtsstudium zu gewinnen. Derartige Initiativen, vereinbart im Nationalen Integrationsplan bzw. in den auf Länderebene verabschiedeten Integrationsplänen, existieren inzwischen in mehreren Bundesländern.

Die „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ aktuell zu gestalten bedeutet, sich aus einer mehr als zweihundertjährigen Geschichte zu lösen, in der der Auf- und Ausbau der öffentlichen, staatlichen (Pflicht-)Schule für alle Kinder und Jugendlichen eng mit der Geschichte des Nationalstaats und der Idee ethnischer, nationaler, sprachlicher und kultureller Homogenität verbunden war. Unter der Rubrik „Blick in die Quellen“ wird diese Geschichte anhand einiger weniger rechtlicher Dokumente vorgestellt und illustriert.

*Marianne Krüger-Potratz*

# SCHULE IN DER EINWANDERUNGSGESELLSCHAFT

DDS – Die Deutsche Schule  
102. Jahrgang 2010, Heft 4, S. 289-300  
© 2010 Waxmann

---

Andreas Heintze

## Sprachbildung als Schulreform

---

### Zusammenfassung

*Durchgängige Sprachbildung wird als ein komplexes Konzept für die Entwicklung der für den Schulerfolg relevanten bildungssprachlichen Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern vorgestellt. Das Konzept umfasst drei Dimensionen: die Durchgängigkeit der Sprachbildung entlang der Bildungsbiografie, die Durchgängigkeit im Sinne einer Sprachbildung in allen Fächern, der Verbindung von unterrichtlichen und unterrichtsergänzenden Sprachlernmöglichkeiten sowie der Einbeziehung von Eltern und Familien und die Durchgängigkeit zwischen den verschiedenen Sprachen der Schülerinnen und Schüler und den allgemein- und bildungssprachlichen Sprachregistern. Die Entwicklung durchgängiger Sprachbildung bezieht zwangsläufig Schulen als gesamte Einrichtung ein.*

*Schlüsselwörter: Durchgängige Sprachbildung, Bildungssprache, bildungsbiografische Übergänge, Unterrichtsentwicklung, Elternkooperation, Mehrsprachigkeit, Schulentwicklung*

### Language Education as School Reform

#### Abstract

*Language education across the curriculum is presented as a complex concept for the development of those educational language capacities, which are necessary for academic achievement. The concept comprises three dimensions: the comprehensiveness of language education along the educational biography, the comprehensiveness of language education across the curriculum, as well as the connection between classroom and additional language learning opportunities, and including parents and families, and the comprehensiveness between the learners' different languages and the general and the educational language registers. The development of language education across the curriculum unavoidably involves schools as educational institutions all in all.*

*Keywords: language education across the curriculum, educational language, educational-biographical transitions, lesson development, parental cooperation, multilingualism, school development*

Die Entkoppelung des in Deutschland ungebrochen engen Zusammenhangs von sozialer Herkunft und Schulerfolg ist ein Problem, dem sich die Bildungspolitik, aber auch die einzelnen Schulen stellen müssen. Es geht um die Herstellung von Bildungsgerechtigkeit, d.h. um die Gewährleistung eines „formal und faktisch gleichberechtigten Zugangs zu Bildungsangeboten“ und um „Gerechtigkeit in der Partizipation und Behandlung in Unterricht und Schulleben sowie in den Bildungsergebnissen“ (vgl. Gomolla 2009a). Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und strukturelle Faktoren des Bildungssystems, insbesondere die frühe Trennung der Bildungswege, aber auch die Tatsache, dass eine immer größer werdende Zahl von Kindern in Armut lebt und die sozialräumliche Segregation gerade in den großen Städten zunimmt, konterkarieren dieses Ziel. Die Schulen sehen sich hier zwar herausgefordert, doch ihre Möglichkeiten, an den genannten Problemen selbst viel ändern zu können, sind sehr begrenzt.

Die Tatsache aber, dass Schulen unter vergleichbaren Bedingungen unterschiedlich erfolgreich sind und es sogar innerhalb einer Schule häufig zu erheblichen Leistungsunterschieden zwischen den einzelnen Klassen kommt, zeigt zum einen, dass die Schulen durchaus Handlungsspielräume haben, und zum anderen, dass dem Unterricht eine zentrale Bedeutung zukommt. Es hängt also auch von der Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse und dem Schulklima ab, ob bei einem für alle hohen Lernniveau herkunftsbedingte Unterschiede der Schülerinnen und Schüler verstärkt oder (weitgehend) ausgeglichen werden können. Um Bildungsgerechtigkeit zu erreichen, müssten Schulen und die einzelnen Lehrpersonen – so z.B. die Position des kanadischen Sprachwissenschaftlers und Pädagogen Jim Cummins – bewusst den in der Gesellschaft wirksamen Ausgrenzungsmechanismen gegenüber benachteiligten Minderheiten entgegenarbeiten (vgl. Cummins 2000). Eine Möglichkeit hierzu ist die Implementierung des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“. Denn Sprachbildung ist für den Schulerfolg aller Kinder, insbesondere aber derjenigen, die mehrsprachig aufwachsen, ein entscheidender Faktor.

Im Folgenden soll anhand der Erfahrungen, die mit der Konzeptionierung und Umsetzung von Sprachbildung in dem fünfjährigen länderübergreifenden Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG) (vgl. URL: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de>; Zugriffsdatum: 24.09.2010) gesammelt worden sind, gezeigt werden, welche Anforderungen auf der Ebene des Unterrichts, der Institutionsentwicklung und darüber hinaus der Vernetzung mit Partnern in einer Region mit dieser Aufgabe verbunden sind und wie Schulen in realistischer Weise ansetzen können. Wichtig ist, die unterschiedlichen Anforderungen – bezogen auf das gemeinsame Ziel – in einen kohärenten, nachvollziehbaren Zusammenhang zu bringen.

## 1. Sprachbildung als zentrale Aufgabe von Unterricht und Schule

Drei Gründe sind für den herausgehobenen Stellenwert von Sprachbildung in der Schule ausschlaggebend: als erstes die herausragende Bedeutung von Sprache im Bildungsprozess; sie ist das wichtigste Medium des Lernens in allen Fächern. Sach- und Sprachlernen sind eng miteinander verbunden: Das Sachlernen ist auf die Beherrschung entsprechender sprachlicher Mittel,<sup>1</sup> die Aneignung dieser sprachlichen Mittel wiederum auf die Auseinandersetzung mit der Sache angewiesen. Die Sprache der Schule benutzt ein anderes Sprachregister als die Alltagsprache des alltäglichen Gesprächs, und sie spielt im Verlauf des Bildungsgangs eine zunehmend größere Rolle. Für sie wurde im Modellprogramm FÖRMIG der Begriff der *Bildungssprache* geprägt (vgl. Lange/Gogolin 2010). Zentrales Merkmal der Bildungssprache ist die Textkompetenz, d.h. die Fähigkeit, allein mit sprachlichen Mitteln immer komplexere Inhalte zu erfassen und selbst darzustellen (vgl. Portmann-Tselikas/Schmölzer-Eibinger 2008). Die Grundlagen für bildungssprachliche Fähigkeiten sollten schon im Kindergartenalter, zum Beispiel mit dem Erzählen und Vorlesen zusammenhängender Geschichten, gelegt werden. Die weitere Entwicklung dieser Fähigkeiten ist originäre Aufgabe der Schule – von der Alphabetisierung in der Schulanfangsphase bis zu den immer fachspezifischeren Ausprägungen in den weiterführenden Schulen.

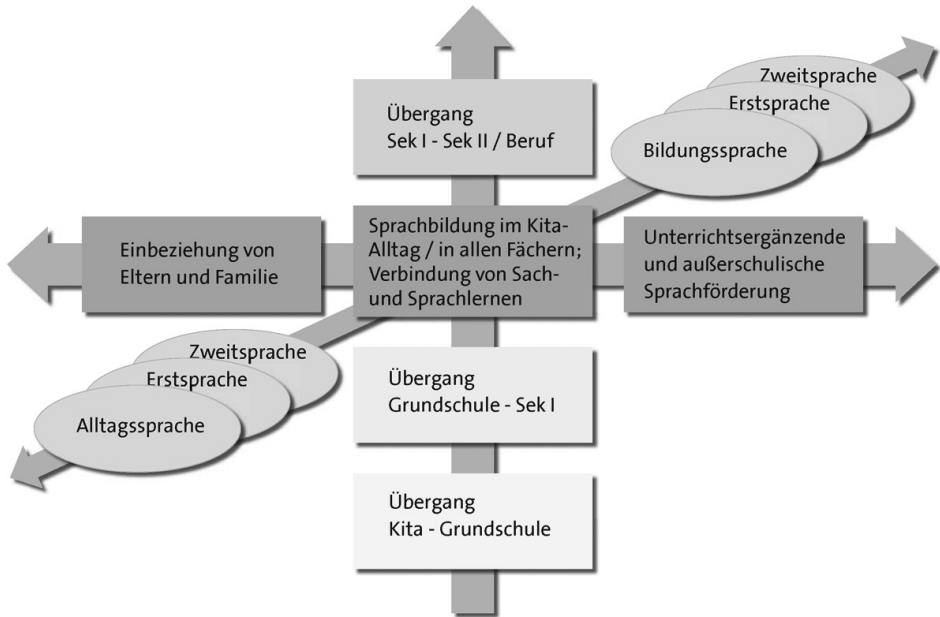
Ein zweiter Grund für den besonderen Stellenwert von Sprachbildung in der Schule ist die Tatsache, dass die Möglichkeiten der Kinder und Jugendlichen, außerhalb von Kita und Schule bildungssprachliche Fähigkeiten zu erwerben, sehr unterschiedlich sind. Manche erfahren schon in ihrer familialen Sozialisation einen frühen und anregungsreichen Umgang mit mündlicher und schriftlicher Sprache – ob auf Deutsch oder in einer anderen Sprache – und werden sogar schon in der Entwicklung spezifischer fachlicher Interessen aktiv gefördert. Andere bleiben weitgehend auf sich allein gestellt und erfahren Sprache im Rahmen der Familie und im außerschulischen Umfeld vorrangig beschränkt auf die alltägliche Kommunikation im „Hier und Jetzt“. Daher bilden für die vielen mehrsprachig aufwachsenden Kinder und Jugendlichen, die in zahlreichen städtischen Ballungsgebieten inzwischen häufig die Mehrheit darstellen, die Bildungseinrichtungen die zentralen Orte, an denen sie die für einen Schulerfolg vorausgesetzten sprachlichen Mittel im *Deutschen* (nicht selten aber auch in der Erstsprache) überhaupt erst erwerben können. Ignorieren die Schulen die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der Kinder und Jugendlichen und setzen den Erwerb von Bildungssprache im Deutschen einfach voraus, zementieren sie geradezu die Koppelung des Bildungserfolgs an die soziale Herkunft.

---

1 Erfahrungen, unter anderem im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG, deuten darauf hin, dass Schüler und Schülerinnen – auch muttersprachlich deutsche – im Mathematikunterricht bei Textaufgaben Probleme haben, weil sie die Aufgabenstellung sprachlich nicht so begreifen, dass sie sie in eine Mathematikaufgabe umsetzen können.

Der dritte Grund ist, dass es sich bei der Sprachbildung um einen schulerfolgsrelevanten Faktor handelt, den die Schulen direkt über die Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens insgesamt beeinflussen können. Hier setzt das im Programm FÖRMIG entwickelte Konzept der „Durchgängigen Sprachbildung“ an; es soll den Schulen helfen, an dieser Gestaltungsaufgabe in systematischer Weise zu arbeiten, und zwar in drei Dimensionen: vertikal, horizontal und diagonal, wie es in dem nachfolgend abgebildeten Schema modellhaft zusammengefasst ist.

Abbildung: Dimensionen „Durchgängiger Sprachbildung“



Quelle: FörMig Berlin. URL: <http://www.foermig-berlin.de/konzeption.html>; Zugriffsdatum: 24.09.2010.

## 2. Die vertikale Dimension: Sprachbildung entlang der Bildungsbiografie

Die vertikale Dimension bedeutet Sprachbildung entlang der Bildungsbiografie: von der Kita bis zum Berufsabschluss. Grundsätzlich gilt angesichts der im Verlauf der Schulzeit stetig steigenden bildungssprachlichen Anforderungen, dass diese Aufgabe in Bezug auf alle Kinder und Jugendlichen zu leisten ist; besondere Aufmerksamkeit sollte jedoch denen gelten, die mit zwei oder mehreren Sprachen aufwachsen. Forschungsergebnisse belegen, dass für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen in der Zweitsprache sehr viel längere Zeiträume anzusetzen sind als für den Erwerb grundlegender kommunikativer Sprachkompetenzen (vgl. Cummins 2000). Von entscheidender Bedeutung in einer Sprachbildungsbiografie sind zum einen die Übergänge von einer Bildungseinrichtung in die nächste: von

der Kita in die Grundschule, von dort in die weiterführende Schule und von dieser zur Berufsausbildung oder zum Studium, zum anderen aber auch die Übergänge zwischen verschiedenen Stufen innerhalb einer Einrichtung – etwa von der Schulanfangs- zur zweiten Grundschulphase. Bei jedem Übergang ist zu fragen, ob die Kinder und Jugendlichen in ihrem (Sprach-)Lernprozess auf dem zuvor Gelernten aufbauen können oder ob es zu Brüchen kommt, deren Verarbeitung sie in ihrem Lernprozess zurückwirft. Um Brüche zu vermeiden, müssen die aufnehmenden Einrichtungen zum einen die Stärken der Kinder und Jugendlichen erkennen, um an diesen anzuknüpfen; sie müssen zum anderen aber auch Verfahren entwickeln, um rechtzeitig zu erkennen, ob Förderbedarf gegeben ist, so dass ohne Zeitverzug entsprechende Fördermaßnahmen eingeleitet werden können. Die gute Gestaltung der Übergänge ist für *alle* Kinder und Jugendlichen wichtig, in besonderer Weise aber für diejenigen, deren familiales und außerschulisches Umfeld Rückschläge an den Übergängen nicht oder nur bedingt auffangen und kompensieren kann.

Die Gestaltung der Übergänge umfasst mehrere Aspekte: von der Information und Beratung der Eltern, dem ersten Kennenlernen der neuen aufnehmenden Einrichtung schon vorab – z.B. in Form von „Schnuppertagen“ in der Schule für Kindergartenkinder oder von gemeinsamen Aktivitäten der abgehenden und aufnehmenden Einrichtungen – bis zum Informationsaustausch über die Lern- und Sprachlernentwicklung der Kinder oder Jugendlichen zwischen den Einrichtungen. Letzteres setzt voraus, dass die Einrichtungen sich über Ziele und Arbeitsweisen austauschen und sich in ihrer Diagnose der Lernentwicklung auf ein gemeinsames Bezugssystem stützen können. Ein gutes Beispiel hierfür bietet der „rote Faden der Sprachdiagnose“ von der Kita bis zum Ende der Schulanfangsphase, wie ihn eine Berliner Grundschule mit sechs kooperierenden Kitas entwickelt hat (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009c). Kernstück ist die prozessbegleitende, kriteriengestützte Dokumentation der Sprachentwicklung in der Kita, die in ähnlicher Form, aber natürlich mit zusätzlichen Kriterien in der Schulanfangsphase fortgeführt und durch eine punktuelle, gemeinsame Beobachtung der Kita-Erzieherin mit einer Lehrerin zum Zeitpunkt der Schulanmeldung ergänzt wird. Auf der Grundlage dieser Dokumentation beraten die beiden pädagogischen Fachkräfte mit den Eltern, welche Fördermöglichkeiten zur Vorbereitung auf den Schulbeginn sinnvoll sind.

### 3. Die horizontale Dimension: Sprachbildung in allen Fächern

Bei der horizontalen Dimension geht es um die schon angesprochene wechselseitige Abhängigkeit von Sprach- und Sachlernen. Sprachbildung ist Aufgabe in *allen* Fächern und darf nicht – wie vielfach üblich – dem Fach Deutsch allein zugewiesen oder in spezielle Förderkurse ausgelagert werden. Die Kernfragen heißen: Wie viel Sprache, genauer: welche sprachlichen Anforderungen und welche Chancen zum

Sprachlernen stecken in jedem Fach, und welche Synergieeffekte lassen sich dadurch erreichen, dass fächerübergreifende Absprachen zur Einführung und Übung grundlegender Sprachhandlungen und -fertigkeiten, z.B. im Hinblick auf das Entschlüsseln von Texten, getroffen werden?

Gestützt auf Erfahrungen aus dem bilingualen Fachunterricht und auf langjährige Forschungen vor allem aus dem angloamerikanischen Raum (vgl. z.B. Mohan 1986), ist hier auf ein grundlegendes Prinzip aufmerksam zu machen: Statt wie häufig – scheinbar im Interesse der Schüler/innen und ihrer noch mangelhaften Kenntnisse des Deutschen – Abstriche am inhaltlichen Anspruch zu machen, wird es als entscheidend angesehen, an den inhaltlich hohen Ansprüchen festzuhalten, aber gleichzeitig viel Unterstützung zu bieten („high challenge“ und „high support“). Denn der Effekt der sich selbst erfüllenden Prophezeiung zeigt sich auch hier: Hohe Erwartungen fördern das Lernen (vgl. z.B. Gibbons 2009). Inhaltlich hohe Ansprüche werden nicht über das Abfragen isolierten Faktenwissens, sondern über komplexe, problemorientierte, möglichst authentische Aufgabenstellungen mit unterschiedlichen Lösungsmöglichkeiten vermittelt, die das gemeinsame Denken und die Kommunikation der Schülerinnen und Schüler untereinander über fachliche Kernkonzepte und Lösungsstrategien anregen. Dies fordert differenziertere sprachliche Äußerungen heraus und bietet damit für sprachliches Lernen mehr Raum als die typische Abfolge von eng gefassten Lehrerfragen, darauf bezogenen knappen Schülerantworten und der abschließenden Bewertung dieser Antworten durch die Lehrkraft. Insbesondere kooperative Lernformen, in denen Schülerinnen und Schüler Bedeutungen und Vorgehensweisen untereinander aushandeln müssen, fördern sprachliche Interaktionen und sprachliches Probehandeln. Das heißt nicht, dass spezifische sprachliche Mittel quasi automatisch in der Auseinandersetzung über die Sache gelernt würden und somit nicht mehr explizit vermittelt und auch geübt werden müssten. Letzteres ist unverzichtbar, aber Forschungsergebnisse bestätigen, dass Sprache sehr viel wirkungsvoller im Zusammenhang mit inhaltlichen Sachaufgaben gelernt wird, weil den Lernenden nur dann die Relevanz spezifischer sprachlicher Mittel deutlich werden kann (vgl. Gibbons 2009).

Damit Lehrkräfte tatsächlich auch bezogen auf das sprachliche Lernen die *Zone der nächsten Entwicklung* der Schülerinnen und Schüler erkennen und sie im Lernen zielgerichtet unterstützen können, müssen sie ein Verständnis der dritten – der diagonalen – Achse im Modell der „Durchgängigen Sprachbildung“ erwerben, die das Kontinuum von ersten allgemeinsprachlichen bis hin zu differenzierten bildungssprachlichen Fähigkeiten beschreibt.<sup>2</sup> Aufgabe der Lehrkräfte ist es, sich die sprachlichen Anforderungen und Ziele ihres Unterrichts zu verdeutlichen, sie mit dem

---

2 Im Modellprogramm FÖRMIG wurde hierzu ein Hilfsmittel in Form eines Analyserasters für grundlegende schriftliche Sprachhandlungen wie Beschreiben, Berichten, Erklären und Argumentieren mit jeweils sechs Abstufungen für die drei Analyseebenen Lexik, Syntax und Text entwickelt. Vgl. URL: [www.blk-foermig.uni-hamburg.de](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de); Zugriffsdatum: 24.09.2010.

Können der Schülerinnen und Schüler zu vergleichen und sich anschließend Wege zu überlegen, über welche Aufgaben und Hilfen die Lücke zwischen dem aktuellen und dem angestrebten Können geschlossen werden kann.<sup>3</sup> Grundsätzlich empfiehlt sich der Weg von der stärker kontextgebundenen Alltagsprache zur allein über sprachliche Mittel organisierten Bildungssprache. Hierzu ein Beispiel: Der zusammenfassende, erklärende Lehrbuchtext zu einem physikalischen Phänomen stünde dementsprechend erst am Ende einer Unterrichtseinheit, nachdem die Schülerinnen und Schüler mit den ihnen zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln ihre Vorerfahrungen zu dem Phänomen eingebracht, über praktische Experimente weitere Erfahrungen dazu gesammelt und mit Unterstützung der Lehrkraft ihre Erkenntnisse zunächst mündlich und dann auch schriftlich sachgerecht versprachlicht haben.<sup>4</sup> Auf diesem Wege erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler ein inhaltliches Vorwissen, das ihnen das Verständnis eines bildungs- und fachsprachlich verdichteten Textes erst ermöglicht.

Aber auch in der direkten, nicht genau vorher planbaren verbalen Interaktion können Lehrkräfte das sprachliche Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützen, indem sie die Lernenden nicht abfragen, sondern sich für deren durch „echte Fragen“ ausgelöste Denkprozesse und Lösungswege interessieren, sie ermutigen, diese sprachlich zu fassen, und entsprechende Formulierungsversuche etwa durch Nachfragen, Wiederholungen mit Umformulierungen oder die explizite Einführung neuer Redemittel unterstützen. Ziel ist es auch hier, den Lernenden zu helfen, über ihren jeweiligen Stand auf dem langen Kontinuum von ersten Rudimenten einer Alltagsprache bis zur präzisen und differenzierten Bildungssprache zu gelangen.

### 3.1 Sprachbildung über den Unterricht hinaus

Durchgängige Sprachbildung geht über den Unterricht hinaus. Gerade weil den Kindern und Jugendlichen in den Familien wie im Umfeld sehr unterschiedliche Ressourcen für Bildung und Sprachbildung zur Verfügung stehen, kommt es unter dem Gesichtspunkt der Bildungsgerechtigkeit darauf an, über die Unterrichtszeiten hinaus informelle sprachförderliche Lernmöglichkeiten zu bieten. Dieses Anliegen deckt sich mit den Zielen von Ganztagschulen. Mit der so gewonnenen Zeit ist es möglich, für alle Schülerinnen und Schüler auch nicht-unterrichtliche Lernangebote bereitzustellen, die Lernzeiten bzw. den Wechsel von formellen und informellen Lernzeiten sowie Entspannungsphasen zu organisieren und außerschulische Partner, die zusätzliche Angebote und Ressourcen einbringen können, einzubeziehen. Ein gutes Beispiel hierfür sind Theatersprachcamps, in denen Kinder mit Sprachförderbedarf drei Wochen in den Sommerferien zusammen in einem Ferienheim verbringen und

3 Ein entsprechendes Planungsraster für den Physikunterricht hat Tajmel (2009) entwickelt.

4 Ein anschauliches Unterrichtsbeispiel zum Thema „Magnetismus“ findet sich in Gibbons (2006).



sich auf unterschiedliche Weise mit Sprache bzw. der deutschen Sprache auseinandersetzen können: Theater spielen, intensiv lesen, Sprache untersuchen und darüber hinaus auch ihre weiteren vielfältigen Talente zur Geltung bringen. Wirksam sind diese Camps jedoch nur, wenn sie mit dem Regelunterricht abgestimmt sind. Um Letzteres zu erreichen, bedarf es einer bewussten Steuerung innerhalb der Schule und gemeinsamer Zielklärung und Absprachen zwischen den Schulen und den jeweiligen Partnern.

### **3.2 Kooperation von Schule und Eltern als Faktor für Schulerfolg**

Weitgehend Übereinstimmung herrscht darüber, dass eine enge Kooperation von Schule und Elternhaus entscheidend zum Schulerfolg beiträgt; daher ist die Zusammenarbeit mit Eltern für die Durchgängigkeit von Sprachbildung von großer Bedeutung. Um diese Kooperation gestalten zu können, gilt es von beiden Seiten noch vielfach bestehende Hürden abzubauen: Wenn es um Ursachen für eine nicht gelungene Kooperation geht, wird vielfach zugewanderten Eltern pauschal eine „Bildungsferne“ zugeschrieben und auf eine mangelnde Passung zwischen Schule und Elternhaus geschlossen. Abgesehen davon, dass es sich bei Eltern generell, wie auch bei diesen Eltern, um eine sehr heterogene Gruppe handelt, von denen viele der schulischen Bildung ihrer Kinder eine große Bedeutung beimessen (vgl. Hawighorst 2009), lenkt diese Zuschreibung von den Barrieren ab, die die Schule als Institution gegenüber den Eltern abbauen muss, wenn sie eine bessere Kooperation mit ihnen erreichen möchte. Eltern wird der Zugang zur Schule zum Beispiel erschwert, wenn Schulen ignorieren, dass nicht alle sich differenziert auf Deutsch verständigen können (und daraus vorschnell auf mangelndes Interesse geschlossen wird), oder wenn nicht bedacht wird, dass die Distanz zur Schule aus eigenen schlechten Schulerfahrungen resultieren oder dass mangelnde Information über das hiesige Schulsystem, Arbeitsweisen im Unterricht sowie Möglichkeiten der Lernunterstützung ihrer Kinder dazu führen kann, dass Eltern die Schule meiden. Es gibt zahlreiche Beispiele, dass und wie Schulen solche Barrieren beseitigen und von Anfang an eine Willkommenskultur gegenüber allen Eltern etablieren können: Sie informieren und beraten die Eltern schon vor Schuleintritt des Kindes; sie stellen über mehrsprachig verfügbare Informationen und über Sprach- und Kulturmittler sicher, dass eine Verständigung mit den Eltern in der jeweiligen Familiensprache gelingt; sie bieten z.B. in Form von Elterncafés niedrigschwellige informelle Zugangsmöglichkeiten zur Schule; sie ermöglichen Eltern, durch Unterrichtsbesuche Arbeitsweisen der Schule kennenzulernen und einen Eindruck davon zu bekommen, wie ihre Kinder lernen; sie tauschen sich auch mit den Eltern regelmäßig darüber aus, und – nicht zuletzt – sie laden die Eltern ein, sich mit ihren Kompetenzen am Schulleben zu beteiligen, z.B. als Vorleser für Kinder in der jeweiligen Familiensprache (vgl. z.B. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009b).

Wichtig ist auch, die Eltern für die gesetzlich möglichen, in den letzten Jahren auch verbesserten Möglichkeiten der Beteiligung in den Schulgremien zu interessieren. Damit auch zugewanderte oder weniger privilegierte Eltern sich gleichberechtigt einbringen können, sollten die Partizipationsrechte nicht auf die formalen Gremien beschränkt bleiben, sondern weitere Formen gefunden werden, um zentrale Fragen des Schullebens unter Beteiligung aller Akteure – Eltern, pädagogisches Personal, Schülerinnen und Schüler – beraten und aushandeln zu können. Als Grundprinzip für solche Aushandlungsprozesse sollte gelten, dass die in den Beteiligungsgruppen gesammelten Wünsche und Vorschläge nicht einfach gegeneinander abgestimmt, sondern so lange miteinander diskutiert werden, bis ein Konsens gefunden worden ist (vgl. Schütze/Hildebrandt 2007). Erfahrungen mit solchen Aushandlungsprozessen an Schulen mit überwiegend zugewanderten Eltern zeigen, dass bei entsprechend veränderten Strukturen und Regeln der Dialog auf Augenhöhe zwischen Eltern und Lehrkräften und eine Mitgestaltung der Schule durch diese Eltern möglich sind (vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009a).

#### **4. Die diagonale Dimension: Sprachbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit**

Die horizontale Dimension „Durchgängiger Sprachbildung“ – sprachliche Bildung in allen Fächern – wird für einen Großteil der Kinder und Jugendlichen dadurch überlagert, dass sie mehrsprachig aufwachsen und ihre Sprachkompetenzen sich auf zwei – oder mehr – Sprachen beziehen. Dieses zu ignorieren und an einer „Normalitätsvorstellung“ des einsprachigen Aufwachsens festzuhalten, birgt die Gefahr, die sprachliche Entwicklung und die Sprachpotenziale der Kinder und Jugendlichen falsch einzuschätzen, sie unzureichend zu unterstützen und damit ihren Schulerfolg zu gefährden. Es ist beispielsweise ein großer Unterschied, ob ein Kind bestimmte Begriffe in der Herkunftssprache, aber noch nicht im Deutschen erworben oder ob es sie in beiden Sprachen noch nicht ausgebildet hat. Im ersten Fall müsste es nur die entsprechende deutsche Bezeichnung einschließlich des dazugehörigen Begriffsumfeldes lernen, im zweiten Fall jedoch noch grundsätzlich das mit dem Begriff verbundene inhaltliche Konzept.

In der Auseinandersetzung mit Sachinhalten käme es einer Benachteiligung gleich, dürften Schülerinnen und Schüler nicht ihr möglicherweise in anderen Sprachen als dem Deutschen kodierte Vorwissen einbringen und für das Verständnis von Inhalten einsetzen. Umgekehrt bietet die bewusste Einbeziehung der Herkunftssprache(n) in das schulische Angebot (z.B. das Lesen und Vorlesen von Büchern in der Herkunftssprache, die Nutzung zweisprachiger Bücher oder das Bewusstmachen sprachlicher Unterschiede und Gemeinsamkeiten bis hin zu einem mit dem Regelunterricht koordinierten Herkunftssprachenunterricht) besondere Lernchancen, stellt aber zugleich hohe Anforderungen an die Schule. Positiv wirkt sich die Einbeziehung der Familiensprachen

insofern aus, als Kinder wie Eltern sich in der Regel dadurch willkommen geheißen und wertgeschätzt fühlen und sich dies positiv auf die Lernmotivation auswirken kann. Außerdem können die in einer Sprache erworbenen grundlegenden Kompetenzen auch das Erlernen der zweiten und weiterer Sprache(n) unterstützen, also auch der in der Schule angebotenen Fremdsprachen (vgl. Cummins 2000), sofern Verbindungen bewusst gemacht und schon vorhandenes Sprachwissen wie auch Kompetenzen systematisch genutzt werden. Hat ein Kind beispielsweise über das Vorlesen von Büchern in seiner Herkunftssprache ein Gespür für den Aufbau von Geschichten und für Erzählstrategien entwickelt, so kann es dieses auch für das Verstehen deutschsprachiger Geschichten nutzen; oder hat es schon in der Erstsprache Verfahren gelernt, sich einen Text zu erschließen, so kann es diese sprachenübergreifend anwenden. Für die allgemeine Wertschätzung von Mehrsprachigkeit verfügen die Schulen über hinreichende Mittel (mehrsprachige Aufschriften, Begrüßungen usw.), für die systematische sprachliche Bildung unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit sind den Schulen angesichts der Sprachenvielfalt zumeist Grenzen gesetzt. Umso wichtiger ist hier die Einbeziehung außerschulischer Partner bzw. der Eltern, wie sie in Zusammenhang mit der horizontalen Dimension angesprochen wurde.

## **5. Entwicklungswege zu „Durchgängiger Sprachbildung“**

Der Begriff der Durchgängigkeit weist schon darauf hin, dass die Entwicklung „Durchgängiger Sprachbildung“ nicht die Aufgabe einzelner Lehrkräfte ist, sondern integraler Bestandteil der Schul- und Unterrichtsentwicklung sein muss, und zwar auf allen Ebenen: als Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung. Sprachbildung in allen Fächern erfordert eine fächerübergreifende Zusammenarbeit der Lehrkräfte und damit innerschulische Organisationsstrukturen, die die Kooperation der Lehrkräfte bei der Planung und Umsetzung sprachförderlichen Unterrichts ermöglichen. Dazu zählt z.B. die Bildung von Teams für den gesamten Unterricht eines Jahrgangs oder einer jahrgangsübergreifenden Stufe, die sich dabei in Richtung einer „professionellen Lerngemeinschaft“ entwickeln, indem sie sich auf gemeinsame Ziele verständigen, für deren Realisierung kooperieren, wechselseitig ihren Unterricht öffnen und ihre Praxis gemeinsam reflektieren (vgl. Rolff 2008). Um Brüche zwischen den einzelnen Stufen innerhalb einer Schule bzw. Schulform und zwischen abgebenden und aufnehmenden Einrichtungen zu vermeiden und im Rahmen von Ganztagschulen Eltern sowie weitere externe Partner in die Sprachbildung einbeziehen zu können, muss die Schule sich institutionell öffnen, sich mit unterschiedlichen Bildungseinrichtungen in einer Region vernetzen und Formen der Zusammenarbeit mit Eltern entwickeln, die über die Beteiligung an den gesetzlich vorgegebenen Gremien hinausgehen. Dies wiederum bedeutet die Einbeziehung anderer pädagogischer Professionen, so dass Lösungen für eine Reihe weiterer Fragen, z.B. Arbeitszeit, Bezahlung, Festlegung von Verantwortlichkeiten bis hin zum Versicherungsschutz gefunden werden müssen.

Letztlich umfasst „Durchgängige Sprachbildung“ so viele Facetten, dass es für eine Schule ratsam ist, das Instrument des Schulprogramms als Arbeitsprogramm zu nutzen, um sich nicht in einer Vielzahl unverbundener Einzelmaßnahmen zu verlieren oder auch sich zu überfordern. Stattdessen sollten auf ein gemeinsam gesetztes Ziel hin wenige, aber realistische Umsetzungsschritte verbindlich festgelegt sowie Verantwortliche benannt werden, und es sollte jeweils überprüft werden, ob und wie sich die vorgenommenen Änderungen auswirken. Letztlich wird jedoch kaum eine Schule auf sich allein gestellt auf dem Weg zur Umsetzung des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“ weit vorankommen. Das Modellprogramm FÖRMIG hat gezeigt, dass es der Unterstützung von außen bedarf, sowohl im Hinblick auf konzeptionelle Fragen und die Weiterqualifizierung des für diese Fragen mehrheitlich (noch) nicht ausgebildeten pädagogischen Personals als auch hinsichtlich der benötigten (zusätzlichen) zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen für entsprechende Entwicklungsarbeiten in der Schule. Insbesondere die über eine Einrichtung hinausgehende Vernetzung bedarf eines externen „Motors“, der zwischen den verschiedenen Einrichtungen und Interessen vermittelt und dafür sorgt, dass begonnene Entwicklungsprozesse nicht im Alltag ‚untergehen‘.

Dass eine solche Schul- und Unterrichtsentwicklungspolitik möglich ist, zeigt zum Beispiel das Zürcher Programm „Qualität in multikulturellen Schulen – QUIMS“, das nach einer zehnjährigen Modellphase nun Regelprogramm für alle Schulen des Kantons mit einem Ausländeranteil von mehr als 40 Prozent ist. Sprachförderung, Förderung des Schulerfolgs und Förderung der Integration sind die drei eng miteinander verzahnten Handlungsfelder, in denen QUIMS-Schulen arbeiten, unterstützt durch umfassende Qualifizierungsangebote, strukturelle Vorgaben für die schulinterne Steuerung der Programmvorhaben und zusätzliche materielle Ressourcen, die der Kanton bereitstellt (vgl. Truniger 2010). Ohne politische Unterstützung ist ein so umfangreiches Programm nicht zu realisieren; das gilt auch für die Umsetzung des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“. Mit dem Modellprogramm FÖRMIG konnte in zehn Bundesländern gezeigt werden, dass „Durchgängige Sprachbildung“ auch in Deutschland realisiert werden kann. Mit der im Juni 2010 erfolgten Etablierung des FÖRMIG-Kompetenzzentrums in Hamburg ist ein erster Schritt getan, um das, was im Rahmen des Modellprogramms erreicht wurde, weiterzuentwickeln und zu verbreiten, zumal wenn sich weitere Bundesländer beteiligen.

## Literatur

- Cummins, J. (2000): *Language, Power, and Pedagogy*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gibbons, P. (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, P./Quehl, T. (Hrsg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 269-290.
- Gibbons, P. (2009): *English Learners, Academic Literacy, and Thinking. Learning in the Challenge Zone*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Gomolla, M. (2009a): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 21-43.
- Gomolla, M. (2009b): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, S. 21-49.
- Hawighorst, B. (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, S. 51-67.
- Lange, I./Gogolin, I. (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. Münster: Waxmann.
- Mohan, B. (1986): Language and Content. Reading: Addison.
- Portmann-Tselikas, P.R./Schmölzer-Eibinger, S. (2008): Textkompetenz. In: Fremdsprache Deutsch, H. 39, S. 5-16.
- Rolff, H.-G. (2008): Unterrichtsentwicklung etablieren und leben. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Münster: Waxmann, S. 73-94.
- Schütze, D./Hildebrandt, M. (2007): Demokratische Schulentwicklung: Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie lernen und leben“. Berlin: Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA). URL: <http://www.schulcoaching.com/twiki/bin/view/Schulentwicklung/BegleitHeft>; Zugriffsdatum: 24.09.2010.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009a): Gemeinsam im Interesse der Kinder. Erziehungspartnerschaft von Elternhaus und Schule. Ein Praxisbaustein zu demokratischen Aushandlungsprozessen an Schulen. FÖRMIG Berlin: Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009b): Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Wie kann sie gelingen? Eine Handreichung für Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. FÖRMIG Berlin: Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung. Berlin.
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (Hrsg.) (2009c): Den Übergang gestalten. Ein Praxisbaustein für die Kooperation von Kita und Schule. FÖRMIG Berlin: Materialien zur Durchgängigen Sprachbildung. Berlin.
- Tajmel, T. (2009): Ein Beispiel: Physikunterricht. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS, S. 139-155.
- Truniger, M. (2010): Wie kann Schulentwicklung nachhaltig werden? Das Beispiel des Zürcher Programms „Qualität in multikulturellen Schulen“. In: Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Reich, H.-H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und durchgängige Sprachbildung. Münster: Waxmann, S. 31-45.

*Andreas Heintze*, Mitarbeiter der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg.

Anschrift: Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburger Str. 31, 22083 Hamburg  
E-Mail: [Andreas.Heintze@bsb.hamburg.de](mailto:Andreas.Heintze@bsb.hamburg.de)

---

Christoph Chlosta/Sara Fürstenau

## **Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung**

---

### **Zusammenfassung**

*Sprachliche Heterogenität ist ein Merkmal der deutschen Gesellschaft. Sie kann als Ressource begriffen werden, die es auszubauen und zu fördern gilt, sie kann aber auch als Privatangelegenheit betrachtet werden, indem die gesellschaftliche Aufgabe auf die Vermittlung der Mehrheitsprache reduziert wird. Am Beispiel des neuen Lehrerausbildungsgesetzes in NRW wird diskutiert, welche Wege in der Lehrerausbildung gegangen werden (sollten).*

*Schlüsselwörter: Mehrsprachigkeit, Lehrerausbildung, Deutsch als Zweitsprache, Herkunftssprachen/Muttersprachen*

### **Linguistic Heterogeneity as Challenge for Teacher Education**

#### **Abstract**

*Linguistic diversity is a characteristic of German society. It can be seen as a resource of the society that has to be developed and encouraged. But it can also be viewed as a private matter – so that the social task is reduced to teaching the majority's language. The paper discusses, based on the new teacher law in NRW, which path is good for teacher education.*

*Keywords: multilingualism, teacher education, German as a second language, native language/mother tongue*

## **1. Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Schule**

Sprachliche Heterogenität innerhalb einer Gesellschaft ist normal. Auch in Deutschland entsprach die Zusammensetzung der Bevölkerung zu keinem Zeitpunkt der mit der Herausbildung der europäischen Nationalstaaten im 19. Jahrhundert propagierten Idealvorstellung: ‚ein Staat – ein Volk – eine Sprache‘. Die Einwanderungsbewegungen seit Mitte der 1950er-Jahre haben dazu geführt, dass sprachliche Heterogenität in

der deutschen Gesellschaft weiter zugenommen hat. Aktuell ist davon auszugehen, dass in den westdeutschen Bundesländern zwischen 30% und 50% der eingeschulten Kinder mehrsprachig aufwachsen, in den ostdeutschen Bundesländern etwa 10% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit ist keineswegs ein vorübergehendes, sondern ein bleibendes Merkmal der deutschen Einwanderungsgesellschaft und damit dauerhaft eine wichtige Bedingung für die Arbeit in den Schulen. Hinweise darauf enthalten die Ergebnisse zweier Sprachenerhebungen unter allen Grundschulkindern in den Städten Essen und Hamburg (vgl. Chlosta/Ostermann/Schroeder 2003; Fürstenau/Gogolin/Yagmur 2003). Beide Untersuchungen bieten Einblick in die sprachliche Praxis der mehrsprachigen Kinder und ihrer Familien. Eine vergleichende Auswertung von vier Dimensionen – Sprachkompetenz, Sprachdominanz, Sprachpräferenz und Sprachenwahl – in der Hamburger Studie weist z.B. darauf hin, dass das Deutsche und die Familiensprachen in der Lebensgestaltung der Einwandererfamilien nicht in einem Konkurrenzverhältnis stehen, sondern dass alle Sprachen situationsbedingt gebraucht werden und die Pflege der Familiensprachen in der Regel nicht auf Kosten des Erwerbs von Deutschkenntnissen geschieht. Mehrsprachigkeit wird gelebt, und Minderheitensprachen sind und bleiben lebendig – auch, wenn die Eltern bereits in Deutschland geboren wurden, und selbst, wenn es sich um vergleichsweise kleine Sprachgruppen handelt.

Kinder aus Einwandererfamilien entwickeln meistens eine ‚lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ (vgl. Gogolin 2005), die spezifische Merkmale des Spracherwerbs in Migrantenfamilien bzw. in der Migrationssituation aufweist: die soziale Konstellation von Mehrheitssprache und Minderheitensprachen, die dynamische Entwicklung von Migrantensprachen, der Umstand, dass die Mehrheitssprache mehrheitlich nicht unter ‚muttersprachlichen‘ Bedingungen erworben wird, die Normalität von Sprachmischungen in vielen Alltagssituationen und die Situationsabhängigkeit der Sprachenwahl. ‚Lebensweltliche Mehrsprachigkeit‘ ist ein deskriptives Konzept, das die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen von Kindern aus eingewanderten Familien als den speziellen Umständen des Spracherwerbs angemessen beschreibt, ohne sie – wie im öffentlichen Diskurs üblich – zu problematisieren und abzuwerten (vgl. ausführlich hierzu Fürstenau/Niedrig 2010). Lebensweltliche Mehrsprachigkeit stellt in keiner Weise eine Einschränkung für die kognitive und sprachliche Entwicklung von Kindern dar, sondern kann diese Entwicklung im Gegenteil unter günstigen Bedingungen positiv beeinflussen (vgl. z.B. Meisel 2003; Tracy 2008).

Deshalb ist es besorgniserregend, dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit für Schülerinnen und Schüler aus eingewanderten Minderheiten im deutschen Schulsystem nach wie vor ein *Risikofaktor* ist, wie die internationalen Schulleistungstudien der letzten Jahre (PISA, IGLU) gezeigt haben. Strategien zur Überwindung dieser Bildungsungleichheit müssen selbstverständlich auf unterschiedlichen Ebenen an-

setzen und machen es erforderlich, alle konventionellen schulischen Arbeitsbereiche zu überdenken (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009, S. 9). Dazu gehören die Ebenen von Curricula und Material, Unterricht, Organisationen, administrativer und politischer Steuerung – und die Qualifizierung von Fachkräften, die im Folgenden im Mittelpunkt steht.

## 2. Wie Lehrkräfte auf sprachliche Bildung im Kontext sprachlicher Heterogenität vorbereitet werden sollen

In der Interkulturellen Pädagogik besteht weitgehend Konsens darüber, dass sprachliche Bildung in der Schule zweierlei leisten muss: migrationsbedingte Mehrsprachigkeit als individuelle und gesellschaftliche Ressource anerkennen und fördern *und* die für den Schulerfolg ausschlaggebenden Kompetenzen in der Mehrheitsprache Deutsch *allen* Schülerinnen und Schülern vermitteln. Beide Ansprüche erfüllt die sprachliche Bildung in deutschen Schulen bisher nur unzureichend. Beide werden im hier abgesteckten normativen Rahmen nicht als Widerspruch, sondern als einander ergänzende Ansprüche in einem umfassenden Konzept sprachlicher Bildung gesehen. Zu einem solchen umfassenden Konzept gehören, kurz zusammengefasst, folgende Bereiche, auf die Lehrkräfte in der Ausbildung vorbereitet werden sollten:

1. Wir wissen, dass Schülerinnen und Schüler, für die die Schulsprache die Zweitsprache ist, beim Lernen in dieser Sprache auf explizite und langjährige Unterstützung angewiesen sind, um Schulleistungen zu erreichen, die mit denen einsprachiger Schülerinnen und Schüler vergleichbar sind (vgl. Cummins 2000, S. 39). Die Schule muss es sich zur Aufgabe machen, allen Schülerinnen und Schülern Kompetenzen in *Deutsch als Zweitsprache* und *Deutsch als Bildungssprache* zu vermitteln. Die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache muss deshalb weit über kurzfristig angelegte Fördermaßnahmen, die womöglich sogar als schulvorbereitende Maßnahmen konzipiert sind, hinausgehen. Lehrkräfte sollten vielmehr darauf vorbereitet werden, die Lernausgangslagen von Schülerinnen und Schülern mit anderen Familiensprachen als Deutsch im Unterricht aller Altersstufen zu berücksichtigen. Dabei ist zu bedenken, dass erfolgreiches sprachliches Handeln in der Schule mit spezifischen Anforderungen verbunden ist: Die Bildungssprache der Schule zeichnet sich u.a. durch konzeptionelle Schriftlichkeit aus (vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 109ff.). Nicht nur Kinder mit Deutsch als Zweitsprache, sondern auch Kinder aus sogenannten ‚schriftfernen Milieus‘ sind in besonderem Maße darauf angewiesen, dass ihre Lehrerinnen und Lehrer sie beim Erwerb des bildungssprachlichen Registers unterstützen. Dieser Anspruch stellt Lehrkräfte vor vielfältige Herausforderungen: So sollten sie z.B. Verantwortung dafür übernehmen, dass Kinder bei Schulbeginn den Gebrauch von Schrift als sinnvoll erfahren (vgl. Dehn 2010, S. 144), dass die Schülerinnen und Schüler sprachlich bewusst unterscheiden zwischen Beschreiben und Bewerten und im Laufe der Schuljahre die sprachli-



chen Mittel erwerben, die sie benötigen, um komplexe Sachverhalte zu erklären und ihre Standpunkte gut nachvollziehbar zu begründen. In diesem Sinne ist sprachliche Bildung unter Berücksichtigung von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Bildungssprache als Dauer- und Querschnittsaufgabe in jedem Fachunterricht zu verstehen. Es reicht nicht aus, wenn einzelne Lehrkräfte für DaZ-Förderung (im Sinne „klassischer DaZ-Interventionen“ als zusätzliche Maßnahme) ausgebildet werden, sondern alle zukünftigen Lehrkräfte sollten auf die Herausforderungen „durchgängiger Sprachbildung“ (vgl. Gogolin/Lange 2010, S. 117ff.) und „sprachsensibler Unterrichtsentwicklung“ (vgl. Leisen 2010) in jedem (Fach-)Unterricht vorbereitet werden.

2. Sprachliche Bildung sollte die sprachlichen Vorerfahrungen aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigen und ihre mitgebrachten Kompetenzen ausbauen. Dieser Anspruch impliziert, dass Lehrkräfte auf einen konstruktiven Umgang mit *migrationsbedingter Mehrsprachigkeit* und *Migrantensprachen* in der Schule vorbereitet werden sollten. Zwei Bereiche lassen sich unterscheiden: Zum einen können Mehrsprachigkeit und Migrantensprachen im *Regelunterricht* mit ein- und mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern als Unterrichtsgegenstand thematisiert werden. Es gibt Ansätze zur generellen Valorisierung von und Sensibilisierung für Sprachenvielfalt, die Sprachbewusstheit fördern und deren Umsetzung einen Beitrag zur Aufwertung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als gesellschaftlicher Ressource leisten kann (vgl. z.B. Schader 2000). Solche Ansätze sollten allen zukünftigen Lehrkräften vermittelt werden, z.B. in Studienanteilen zur Interkulturellen Pädagogik, in denen *Language-Awareness-Programme* und Konzepte zur Begegnung mit Sprachen sowie gesellschaftspolitische Perspektiven auf sprachliche Mehr- und Minderheiten in der Einwanderungsgesellschaft thematisiert werden. Zum anderen gibt es ‚Muttersprachlichen Ergänzungsunterricht‘ bzw. ‚Herkunftssprachenunterricht‘ (die Terminologie variiert in den Bundesländern), der sich speziell an Kinder mit anderen Familiensprachen als Deutsch richtet. Der Unterricht soll es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, mitgebrachte Kompetenzen in anderen Familiensprachen als Deutsch auf schriftsprachlichem Niveau weiterzuentwickeln. Wenn ein zweisprachig aufwachsendes Kind in der Schule die Möglichkeit zum Schriftspracherwerb in seinen beiden Sprachen erhält und wenn eine inhaltliche Koordination von Herkunftssprachenunterricht und Unterricht in der Schulsprache gewährleistet ist, kann sich das darüber hinaus positiv auf den Schulerfolg auswirken (vgl. Cummins 2000, S. 38). Es sollten Lehrkräfte für Migrantensprachen ausgebildet werden, die sich im Studium mit dem Spracherwerb lebensweltlich mehrsprachiger Kinder und der dynamischen Entwicklung von Sprachen in der Migration auseinandersetzen und die in der Lage sind, die Entwicklung einer elaborierten Zweisprachigkeit in Kooperation mit den Lehrkräften für die deutsche Sprache zu unterstützen.

Es ist sinnvoll, wenn sich nicht nur zukünftige Lehrkräfte für den ‚Muttersprachlichen Unterricht‘, sondern auch zukünftige Spezialisten für Deutsch als Zweitsprache

im Studium mit Migrantensprachen beschäftigen. Dafür gibt es unterschiedliche Konzepte, die entweder darauf zielen, dass eine Migrantensprache erlernt wird oder aber dass aus einer sprachvergleichenden Perspektive Einblicke in die Strukturen unterschiedlicher Sprachen gewonnen werden. Auf jeden Fall sollten DaZ-Lehrkräfte darauf vorbereitet werden, ihr metalinguistisches Wissen in multilingualen Schulklassen – in denen es immer auch Sprachen geben wird, die die Lehrkraft nicht erlernt hat – anzuwenden und – soweit möglich – an die Schülerinnen und Schüler weiterzugeben.

3. Zur sprachlichen Bildung in der Schule gehört auch *Fremdsprachenunterricht*, auf den wir hier nicht ausführlich eingehen, der sich aber selbstverständlich dafür anbietet, migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zu berücksichtigen; so z.B. in Konzepten der Begegnung mit Sprachen, aber auch bei der Auswahl der zu unterrichtenden Fremdsprachen. Wenn Schülerinnen und Schüler aus autochthon deutschen Familien eine Migrantensprache als Fremdsprache lernen, dürfte das der zuverlässigste Indikator für eine gesellschaftliche Aufwertung dieser Sprache sein. Eine Herausforderung für die Lehrerausbildung besteht darin, sprachwissenschaftliche und -didaktische Studienangebote für zukünftige Fremdsprachen- und Herkunftssprachenlehrkräfte zu koordinieren.

Soweit das – modellhaft skizzierte – umfassende Konzept sprachlicher Bildung und seine Konsequenzen für die Lehrerausbildung. Welche Spielräume gibt es dafür innerhalb der aktuellen bildungspolitischen und strukturellen Rahmenbedingungen?

### 3. Bildungspolitische Rahmenbedingungen

Die Forderung nach mehr und besserer ‚Sprachförderung‘ dominiert den gesamtdeutschen bildungspolitischen Diskurs spätestens seit der Veröffentlichung der Ergebnisse aus der PISA-Studie im Jahr 2000. Allerdings geht es in diesem Diskurs selten um einen konstruktiven Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, sondern es herrscht eine assimilationsorientierte Perspektive vor, die sich v.a. auf eine Kompensation der ‚Sprachdefizite‘ von Kindern und Jugendlichen aus eingewanderten Familien richtet (vgl. kritisch Fürstenau/Gomolla 2010). Wenn in diesem Kontext von Mehrsprachigkeit als ‚Ressource‘ die Rede ist, wird individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit selten als Wert an sich betrachtet, sondern es geht z.B. um die Frage, ob Unterricht in anderen Familiensprachen als Deutsch für den Erwerb von *Deutschkenntnissen* nützlich ist. Die Kultusministerkonferenz (KMK) spricht migrationsbedingter Mehrsprachigkeit allerdings eine weitreichendere Bedeutung für sprachliche Bildung zu. Laut Bildungsstandards für das Fach Deutsch sollen auch andere Familiensprachen als Deutsch Gegenstand des Regelunterrichts sein:

„In die Arbeit an Sprachfragen bringen Schülerinnen und Schüler mit divergenten Spracherfahrungen wichtige, eigenständige Beiträge ein. [...] Erfahrungen der Mehr-

sprachigkeit führen zu vertiefter Sprachkompetenz und Sprachbewusstheit. Sie sind Teil der Arbeit in allen Kompetenzbereichen des Faches und unterstützen somit interkulturelles Lernen und soziale Verständigung.“ (Bildungsstandards Deutsch, KMK 2003)

Damit zukünftige Deutschlehrkräfte den durch die Bildungsstandards gesetzten Anspruch erfüllen können, müssen Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit Teil ihrer Ausbildung sein. Auch die Einrichtung von muttersprachlichem Unterricht wird von der KMK regelmäßig empfohlen (vgl. z.B. KMK 2002). Trotzdem fristet dieser Unterricht – bei großen Unterschieden zwischen den Bundesländern und einzelnen Standorten – in deutschen Schulen ein Schattendasein und wird häufig von Honorarkräften erteilt (vgl. Reich 2008).

Wenn sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Schule ernst genommen wird, besteht Innovationsbedarf in der Lehrerbildung. Inzwischen haben einige Bundesländer entsprechende Reformen eingeleitet, z.B. indem neue Module in die Studienordnungen der Lehrerbildung aufgenommen werden. Beispielsweise müssen in Berlin seit dem Wintersemester 2007/2008 Studierende aller Fachrichtungen in den Bachelorstudiengängen mit Lehramtsoption und im Master of Education ein „Deutsch-als-Zweitsprache-Modul“ absolvieren (vgl. Lütke 2010). Ein solches Modul ist auch der Kern entsprechender bildungspolitischer Bestrebungen in Nordrhein-Westfalen, die wir beispielhaft betrachten, um zu zeigen, welche Möglichkeiten und Grenzen sich für eine Profilierung des Themas ‚Sprachliche Heterogenität in der Lehrerbildung‘ abzeichnen.

### **3.1 Das neue Lehrerbildungsgesetz in Nordrhein-Westfalen: „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“**

In Nordrhein-Westfalen (NRW) wurde im Jahr 2009 ein neues Lehrerbildungsgesetz (LABG 2009) verabschiedet, dessen Umsetzung derzeit erst vorbereitet wird. In den meisten Universitäten in NRW ist die Entwicklung entsprechender Konzepte noch nicht abgeschlossen. Gleichzeitig ist zu erwarten, dass migrations- und bildungspolitische Visionen der neuen rot-grünen Minderheitsregierung, die über die im LABG 2009 vorgesehenen Veränderungen hinausgehen, an Einfluss gewinnen. Das LABG 2009 sieht fünf Pflichtbereiche für *alle* Lehramtsstudierenden vor. Dazu gehört der neue Pflichtbereich „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (im Folgenden kurz „DaZ-Modul“). Vorgegeben ist ein Umfang von mindestens sechs Leistungspunkten (LP), was zwei bis drei Lehrveranstaltungen entspricht. Für das Lehramt an Haupt- und Realschulen (inklusive der entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschule, Lehramt HRGe) sieht die Aufteilung nach dem LABG 2009 beispielsweise wie folgt aus:

Fachwissenschaft und Fachdidaktik des ersten Faches	80 LP
Fachwissenschaft und Fachdidaktik des zweiten Faches	80 LP
Bildungswissenschaften / Entwicklung und Sozialisation im Jugendalter einschließlich	
- Praxiselemente nach § 7	
- Sonderpädagogik	
sowie:	81 LP
- Diagnose und Förderung (neben Anteilen im Rahmen der Fachdidaktik)	
- Lehramtsbezogener Profilbereich (etwa Arbeitslehre und Berufswahl/ Berufsorientierung, wirtschaftliches Handeln in Unternehmen und im Privathaushalt, Sozialpädagogik)	
Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte	6 LP
Praxissemester nach § 8	25 LP
Bachelor- und Masterarbeit	28 LP

Quelle: Lehramt HRGe – Lehramtszugangsverordnung – LZV 29.05.2009

Im Folgenden skizzieren wir kurz, wie sich der Stellenwert des Themas ‚sprachliche Heterogenität‘ nach dem LABG 2009 in den Ausbildungsgängen für die verschiedenen Lehrämter verändert.

#### *Ausbildung für Gymnasien und Berufskollegs:*

##### *DaZ wird verbindlich*

Durch die verbindliche Vorschrift des DaZ-Moduls werden erstmalig auch die künftigen Lehrkräfte der Gymnasien und Berufskollegs auf die sprachliche Bildung in allen Fächern vorbereitet. Dieser Schritt könnte langfristig dazu beitragen, die bislang erschreckend schlechten Chancen mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler gerade in diesen Schulformen nachhaltig zu verbessern. Allerdings ist zu fragen, ob der Schritt weit und konsequent genug erfolgt. Es zeichnet sich ab, dass das DaZ-Modul in den meisten Universitäten – mit Verweis auf fehlende Personal- und Finanzmittel – nur in der Mindestgröße umgesetzt wird.<sup>1</sup> Dies erlaubt bestenfalls eine Einführung in Grundfragen von Deutsch als Zweitsprache. Die bisherigen Vorbereitungen scheinen darauf hinauszulaufen, dass Verfahren der Diagnose und Förderung der deutschen Sprache im Schnelldurchgang vermittelt werden, während kaum Zeit für Fragen der Unterrichtsentwicklung, des konstruktiven Umgangs mit Mehrsprachigkeit, geschweige denn für eine Begegnung mit Migrantensprachen bleiben wird.

1 Auf Initiative der Technischen Universität Dortmund, der Universität Duisburg-Essen sowie der Universität zu Köln wurde mit Unterstützung der Mercator-Stiftung auf der Grundlage des LABG 2009 ein Modell für ein DaZ-Modul entwickelt, das eine Verdopplung der verbindlichen 6 LP auf 12 LP vorsieht (vgl. Stiftung Mercator 2009). Zurzeit zeichnet sich jedoch ab, dass ein Modul mit 12 LP nur an wenigen Standorten konsequent umgesetzt werden wird. Die Universität Duisburg-Essen hat z.B. entschieden, das sog. Mercator-Modul mit 12 LP nur im Rahmen der Grund-, Haupt- und Realschullehrerbildung anzubieten, und an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster soll das DaZ-Modul in allen Lehramtsstudiengängen auf das gesetzlich vorgeschriebene Minimum von 6 LP beschränkt werden.

*Ausbildung für Haupt-, Real- und Gesamtschulen:*

*weniger DaZ, Mehrsprachigkeit fällt weg*

Im Lehramt für die Sekundarstufe I an den verschiedenen Schulformen (HRGe) zeichnet sich nach dem LABG 2009 ab, dass der Ausbildungsbereich DaZ trotz der Verlängerung der Regelstudienzeit um insgesamt ein Studienjahr (6 Semester Bachelor + 4 Semester Master) und der Einführung des verbindlichen DaZ-Moduls insgesamt *reduziert* wird. Außerdem ist eine Auseinandersetzung mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit – anders als bisher – *nicht* mehr explizit vorgeschrieben. Dieser Verlust ergibt sich daraus, dass das didaktische Grundlagenstudium Deutsch (DGD) wegfällt. Mit dem DGD wurde bisher das Ziel verfolgt, dass zukünftige Lehrkräfte lernen, die sprachlichen Anteile jeden Fachunterrichts zu reflektieren und zu gestalten:

„Das Konzept des didaktischen Grundlagenstudiums Deutsch orientiert sich an der Zielsetzung, Sprache und Sprachkompetenz in allen Fächern zu fördern. Lehrerinnen und Lehrer sollen die jeweilige Fachsprache und unterrichtliche Kommunikation in ihren Fächern reflektieren und darauf bezogene Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler anleiten“ (MSW NRW 2004, S. 2).

Im DGD wurden darüber hinaus in Veranstaltungen zu den Themen „Mehrsprachigkeit“, „Spracherwerb zwei- und mehrsprachiger Kinder“ und „Interkulturelle Fähigkeit“ die speziellen Bedürfnisse mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler thematisiert (vgl. MSW NRW 2004, S. 10). Allerdings war das DGD nicht für alle Studierenden im Lehramt verpflichtend, denn alternativ konnte das didaktische Grundlagenstudium Mathematik gewählt werden. Der Gewinn des DaZ-Moduls nach dem LABG 2009 besteht im Vergleich mit dem DGD ausschließlich in der neuen Verbindlichkeit.

*Ausbildung für Grundschulen:*

*vage Perspektiven für ein neues Fach DaZ/Herkunftssprachen*

Auch die Grundschullehrerausbildung wird mit dem LABG 2009 auf fünf Studienjahre verlängert, und zugleich wird der ‚Drei-Fach-Lehrer‘ wieder eingeführt. Alle zukünftigen Grundschullehrkräfte werden in den Fächern ‚Sprachliche Grundbildung‘<sup>2</sup> und ‚Mathematische Grundbildung‘ ausgebildet. Hinzu kommt neben den erziehungswissenschaftlichen und sonstigen Studienanteilen ein weiteres Unterrichtsfach oder ein Lernbereich oder – nach dem LABG 2009 – *der Schwerpunkt DaZ*. Mit dem DaZ-Schwerpunkt eröffnet das neue LABG sicherlich das deutlichste Innovationspotenzial mit Blick auf Mehrsprachigkeit. In der Lehramtszugangsverordnung (LZV) heißt es:

---

2 Terminologisch wurde das Fach Deutsch durch das Fach ‚Sprachliche Grundbildung‘ ersetzt. Ob dies auch inhaltliche Konsequenzen haben wird und ob im Rahmen des neuen Faches auch andere Sprachen als Deutsch Gegenstand der Ausbildung sein werden, bleibt abzuwarten.

„An Stelle eines dritten Lernbereichs oder eines Unterrichtsfaches [...] kann auch das vertiefte Studium von Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte treten, in dessen Rahmen bis zur Hälfte des Studienumfangs auch eine Vorbereitung auf herkunftssprachlichen Unterricht erfolgen kann“ (LZV 2009, S. 2).

Das heißt, hier ist ein neues, in dieser Form bisher nicht existierendes *Fach* vorgesehen. Auf den ersten Blick scheint die Vorgabe alle Möglichkeiten zu eröffnen, Grundschullehrerinnen und -lehrern eine umfassende Ausbildung in Fragen der Mehrsprachigkeit (DaZ *und* Migrantensprachen) anzubieten. Bei genauerer Betrachtung wirft der Gesetzestext jedoch Fragen auf. Das neue Fach DaZ ist augenscheinlich in zwei Varianten geplant: zum einen als eigenständiger Lernbereich und zum anderen in Kombination mit einer Ausbildung als Lehrkraft für eine Herkunftssprache bzw. Migrantensprache. Es müssten demnach zwei parallele Varianten der DaZ-Lehrerausbildung geschaffen werden: eine Variante mit DaZ-Fokus und eine weitere Variante, die darüber hinaus Lehrkräfte für den ‚Muttersprachlichen Unterricht‘ in NRW ausbildet (DaZ plus Herkunftssprache). Bei der Konzeption des Studienangebots stellen sich insbesondere Fragen zum Stellenwert der Migrantensprachen: Welche Sprache(n) soll(en) in welchem Umfang für welche studentische Zielgruppe angeboten werden oder verbindlich sein? Welches sprachliche Niveau wird bei den Studierenden vorausgesetzt, welches Niveau sollen sie im Studium erreichen? Liegt der Fokus eher auf der Linguistik oder der Sprachdidaktik? Das LABG 2009 macht hier keine eindeutigen Vorgaben.

Prinzipiell müsste zudem die Frage geklärt werden, ob die entsprechenden Studienangebote auch für Studierende konzipiert werden sollen und können, die zu Studienbeginn noch nicht über Kenntnisse in einer Migrantensprache verfügen. Den an dieser Stelle vage gehaltenen Vorgaben des LABG 2009 zufolge ist diese Frage wohl mit ‚Nein‘ zu beantworten, denn der Erlass vom 21.12.2009 zum „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich Sprachen“ setzt voraus, dass die Sprachkenntnisse der Lehrkräfte dem C1-Niveau des ‚Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens Sprache‘ entsprechen müssen (vgl. GER u.a. 2001). Das heißt, dass auch *schriftsprachliche* Kenntnisse in der jeweiligen Migrantensprache vorausgesetzt werden. Welche Studierenden können diese Vorgabe zu Studienbeginn erfüllen? Sollte hier die neuerdings für das Lehramt umworbene Zielgruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund gemeint sein, so wurde nicht bedacht, dass – eben aufgrund der zu behebenden Nichtberücksichtigung von Migrantensprachen im deutschen Bildungssystem – bisher nur eine Minderheit aus dieser Gruppe in der eigenen Schulzeit in den Genuss ‚Muttersprachlichen Unterrichts‘ gekommen sein dürfte. Deshalb ist bei Studienanfängerinnen und -anfängern mit Migrationshintergrund keineswegs selbstverständlich davon auszugehen, dass sie ihre Familiensprachen auf schriftsprachlichem Niveau beherrschen. Das Beispiel zeigt, dass die Rolle von Migrantensprachen als Bildungssprachen in den

Schulen und Universitäten der Einwanderungsgesellschaft grundsätzlich zu überdenken und zu planen wäre.

Vielleicht zeigt die Unverbindlichkeit des LABG 2009 aber vor allem, dass es hier keine ernsthaften bildungspolitischen Absichten gibt. Dafür sprechen auch weitere bildungspolitische und institutionelle Rahmenbedingungen, die die Bedeutung des neuen Grundschulfachs (DaZ bzw. DaZ plus Herkunftssprache) relativieren: Wenn, wie im LABG 2009 vorgesehen, alle Studierenden des Grundschullehramts ‚Sprachliche Grundbildung‘ und ‚Mathematische Grundbildung‘ studieren, wird das dritte studierte Fach in besonderem Maße über Einstellungschancen entscheiden. Aus der Perspektive der Schulleitungen heißt das z.B.: „Deutsch und Mathe haben alle; was an unserer Schule gebraucht wird, ist Sport oder Musik ...“. In NRW gibt es im Stundentableau keinen ausgewiesenen DaZ-Bereich, der nur von entsprechend ausgebildeten Lehrkräften abgedeckt werden könnte.<sup>3</sup> Es fehlen auch verbindliche Vorgaben für die Zukunft des ‚Muttersprachlichen Unterrichts‘. Welche Migrantensprachen in welchem Umfang angeboten werden sollen, bleibt offen. Für Studierende stellt sich die Frage, ob sie das Risiko eingehen wollen, ein später womöglich nicht nachgefragtes Fach (DaZ bzw. DaZ plus Herkunftssprache) zu studieren. Diese Frage beeinflusst bereits die konzeptionellen Entwicklungen in den Universitäten: In welche Sprachwissenschaften und -didaktiken lohnt es sich, im Rahmen der Lehramtsstudiengänge zu investieren? Bundesweit zeichnet sich ab, dass Lehramtsstudierende – abgesehen von Türkisch und Polnisch – regulär nur Migrantensprachen studieren können, die auch Teil des schulischen Fremdsprachenangebots sind (z.B. Russisch und Spanisch). Diese Sprachen werden allerdings vor allem in der Gymnasiallehrausbildung angeboten, so dass ein Angebot für eine entsprechende Ausbildung von Herkunftssprachenlehrkräften im Grundschulbereich erst geschaffen werden müsste.

### 3.2 Perspektiven für die Lehrerausbildung in NRW

Alle Universitäten in NRW *müssen* für alle Lehramtsstudiengänge ein DaZ-Modul mit mindestens 6 LP einrichten. Die neue Verbindlichkeit ist ein Gewinn, während sich – wie oben dargelegt – im Hinblick auf ein umfassendes Konzept für den Umgang mit sprachlicher Heterogenität keine inhaltliche Verbesserung des Studienangebots abzeichnet. Keine Universität ist verpflichtet, das neue Grundschulfach DaZ (bzw. DaZ plus Herkunftssprache, s.o.) überhaupt anzubieten und Studierenden eine Begegnung mit Migrantensprachen zu ermöglichen. Unseres Wissens wird zurzeit nur an den Universitäten Duisburg-Essen und Köln ernsthaft über ein entsprechendes Angebot im Grundschulstudiengang nachgedacht. Das Innovationspotenzial des

---

3 Ein Beispiel dafür gibt es in Hamburg, wo jede Schule eine/n „Sprachlernkoordinator/in“ hat.

LABG 2009 reicht nicht so weit, wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Die neuen Vorgaben führen – abgesehen von der neuen Verbindlichkeit im Gymnasial- und Berufskolleglehramt – nicht zwangsläufig dazu, dass zukünftige Lehrerinnen und Lehrer in den nordrhein-westfälischen Universitäten *besser* auf den Umgang mit sprachlicher Heterogenität vorbereitet werden als bisher.

An dieser Stelle möchten wir auf ein Studienangebot hinweisen, das dem Anspruch, ein umfassendes Konzept sprachlicher Bildung für die Einwanderungsgesellschaft zu vermitteln, recht nahe kommt. Es handelt sich um den Zusatzstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik (DaZ/IKP), der in NRW bisher an den Universitäten Bielefeld, Duisburg-Essen, Köln und Münster angeboten wird. Der Zusatzstudiengang DaZ/IKP richtet sich als fakultatives Angebot an Studierende und Absolventen aller Lehrämter. Er umfasst bisher insgesamt 40 (!) Semesterwochenstunden, was im System der Leistungspunkte mindestens 60 LP bedeutet. Das Volumen, die Zielsetzung und die Studieninhalte (siehe die nachfolgende Aufstellung) garantieren eine vernünftige Basis für die Ausbildung von Lehrkräften in allen Schulformen – unter Berücksichtigung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache *und* migrationsbedingter Mehrsprachigkeit.

### **Studieninhalte im Zusatzstudiengang Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik**

#### *Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit*

- Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit in Schule, Familie und Gesellschaft
- Didaktik des Deutschen als Zweitsprache in mehrsprachigen und multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen unter besonderer Berücksichtigung der Fach- und Berufssprachen
- Deutsch und Sprachen/Literaturen der Migrantinnen und Migranten im Vergleich
- deutsche Sprache und ihre Varietäten: Formen – Strukturen – Funktionen

#### *Interkulturelle Pädagogik*

- Erziehung und Sozialisation in interkultureller Perspektive: institutionelle Bedingungen, pädagogische Konzepte
- Erziehung und Unterricht in mehrsprachigen und multikulturell zusammengesetzten Lerngruppen
- Konzepte gruppenspezifischer und individueller Förderung
- Interkulturelle Didaktik: Fachspezifische und Fächerübergreifende Konzepte

#### *Migration und gesellschaftliche Partizipation*

- Soziale, wirtschaftliche, kulturelle, rechtliche und politische Folgen von Migration
- Theorie und Geschichte von Migration, Nation und Rassismus
- Analyse der Lebenslagen von Migrantinnen und Migranten: Fragen der Partizipation und der lebensweltlichen Ausdifferenzierung

#### *Sprachen der Migrantinnen und Migranten*

- Erwerb grundlegender Fertigkeiten und Kenntnisse in einer oder zwei Sprachen der Migrantinnen und Migranten, verbunden mit der Reflexion des eigenen Spracherwerbs, der Anwendung der Kenntnisse auf Lehr- und Lernprozesse und dem Transfer kontrastiv linguistischer Erkenntnisse auf andere Sprachen. Das Studium in einer oder zwei Sprachen richtet sich nach dem Angebot der jeweiligen Hochschule.

Quelle: Verordnung zum Erwerb der Zusatzqualifikation „Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik“ vom 29.09.2000



Das LABG 2009 enthält keine Aussagen über die Zukunft des Zusatzstudiengangs DaZ/IKP.<sup>4</sup> An den Standorten, an denen der Zusatzstudiengang beibehalten wird, muss er an die neuen Studienstrukturen (Bachelor/Master) angepasst, d.h. im Umfang reduziert werden. Aufgrund des einseitigen Fokus auf Deutsch als Zweitsprache im LABG 2009 stellt eine angepasste Form des Zusatzstudiengangs unseres Erachtens auch in Zukunft eine sinnvolle inhaltliche Ergänzung des Regelstudienangebots dar. Angesichts des steigenden Anteils mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler in deutschen Schulen wäre es ein Rückschritt, den Zusatzstudiengang zu streichen, solange der Themenschwerpunkt „*migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*“ nicht im Regelstudienangebot für zukünftige Lehrerinnen und Lehrer verankert ist. Darüber hinaus bietet der Zusatzstudiengang eine bewährte Möglichkeit der Qualifizierung von wissenschaftlichem Nachwuchs, der in NRW auch für die Umsetzung des DaZ-Moduls nach dem LABG 2009 dringend benötigt werden wird.

#### 4. Fazit

Auf den ersten Blick kann die verpflichtende Aufnahme eines DaZ-Moduls in die Curricula der universitären Lehrerbildung als Indikator dafür gesehen werden, dass die Bildungspolitik migrationsbedingte Heterogenität als Herausforderung ernst nimmt. Bei genauerer Betrachtung wird jedoch deutlich, dass den aktuellen bildungspolitischen Bestrebungen nach wie vor eine kompensatorische Perspektive zugrunde liegt, die weit von dem bereits 1996 von der KMK formulierten Anspruch, einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität als *Querschnittsaufgabe* von Schule und Unterricht zu begreifen, entfernt ist. Auf den Umgang mit *sprachlicher Heterogenität* als Querschnittsaufgabe müssen Lehrerinnen und Lehrer in der Ausbildung umfassend vorbereitet werden. Zu einem umfassenden Konzept sprachlicher Bildung gehören sowohl die Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache als auch die Förderung und Wertschätzung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit (vgl. auch Heintze in diesem Heft). Eine Vorbereitung darauf ist durch ein obligatorisches DaZ-Modul mit einseitigem Fokus auf Deutsch als Zweitsprache nicht gewährleistet. Am Beispiel des Zusatzstudiengangs Deutsch als Zweitsprache/Interkulturelle Pädagogik haben wir gezeigt, dass es für die Konzeption migrationsbedingter Mehrsprachigkeit als Studieninhalt nicht an vorhandenen Konzepten und Erfahrungen mangelt, die für jede neue Reform der Lehrerbildung genutzt werden können und sollten.

---

4 Die Universität Duisburg-Essen, an der zuletzt 500 Studierende im Zusatzstudiengang eingeschrieben waren, stellt den Zusatzstudiengang mit Blick auf die Pflichtangebote im neuen LABG zum WS 2010/2011 wegen Personal- und Ressourcenmangels ein. An der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, an der 650 Studierende im Zusatzstudiengang eingeschrieben sind, wird das Angebot im WS 2010/2011 aufgrund der (trotz neuer Studienstrukturen) anhaltend hohen Nachfrage zulassungsbeschränkt mit 30 neuen Studierenden weitergeführt.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Chlosta, C./Ostermann, T./Schroeder, C. (2003): Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen: Ergebnisse des Projekts Sprachenerhebung Essener Grundschulen“ (SPREEG). ELiS\_e (Essener linguistische Skripte\_elektronisch) 3, H. 1, S. 43-139.
- Cummins, J. (2000): Language, Power, and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Dehn, M. (2010): Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 129-152.
- Fürstenau, S./Gogolin, I./Yagmur, K. (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (2009): Vorwort. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, S. 7-11.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (2010): Einführung – Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 13-23.
- Fürstenau, S./Niedrig, H. (2010): Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In: Krüger-Potratz, M./Neumann, U./Reich, H.H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Münster: Waxmann, S. 269-288.
- GER (= Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen) (2001). Hrsg. vom Goethe-Institut Inter Nationes u.a. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Gogolin, I. (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, C. (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim u.a.: Juventa, S. 13-24.
- Gogolin, I./Lange, I. (2010): Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 107-128.
- KMK (2002): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002. URL: <http://www.kmk.org/doc/publ/zuwander.pdf>; Zugriffsdatum: 07.04.2010.
- KMK (2003): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 04.12.2003.
- LABG (2009) (= Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen – Lehrerausbildungsgesetz/LABG – vom 12. Mai 2009). URL: <http://www.schulministerium.nrw.de/ZBL/Reform/LABG.pdf>; Zugriffsdatum: 26.09.2010.
- Leisen, J. (2010): Handbuch Sprachförderung im Fach – Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis. Bonn: Varus.
- Lütke, B. (2010): Deutsch-als-Zweitsprache in der universitären Lehrerbildung – der fachintegrierte Ansatz im Master of Education an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Ahrenholz, B. (Hrsg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- LZV (2009): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität, vom 12.05.2009.
- MSW NRW (= Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2004): Fächerspezifische Vorgaben: Didaktisches Grundlagenstudium Deutsch für das

- Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen sowie den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen, vom 30.06.2004.
- MSW NRW (=Ministerium für Schule und Weiterbildung Nordrhein-Westfalen) (2009): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich Sprachen, vom 21.12.2009.
- Meisel, J. (2003): Zur Entwicklung der kindlichen Mehrsprachigkeit. Expertise als Beitrag zur 6. Empfehlung der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung: Bildung und Migration. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Reich, H.H. (2008): Herkunftssprachenunterricht. In: Ahrenholz, B./Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 445-456.
- Schader, B. (2000): Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Zürich: Orell Füssli.
- Stiftung Mercator (2009): Modul Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Rahmen der neuen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. In: Baur, R.S./Scholten-Akoun, D. (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerausbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven. Dokumentation der Fachtagung zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. URL: <http://www.mercatorfoerderunterricht.de/projekt/publikationen.html>; Zugriffsdatum: 26.09.2010.
- Tracy, R. (2008): Wie Kinder Sprachen lernen. Und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen: Francke.

*Christoph Chlosta*, geb. 1962, wissenschaftlicher Mitarbeiter für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Universität Duisburg-Essen, Universitätsstraße 12, 45117 Essen  
E-Mail: [Christoph.Chlosta@uni-due.de](mailto:Christoph.Chlosta@uni-due.de)

*Sara Fürstenau*, Prof. Dr., geb. 1967, Professorin an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Mehrsprachigkeit und sprachliche Bildung, Schul- und Unterrichtsentwicklung im Kontext sprachlich-kultureller Heterogenität.

Anschrift: Westfälische Wilhelms-Universität Münster – FB 06, Institut für Erziehungswissenschaft – Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik, Georgscommende 33, 48143 Münster  
E-Mail: [fuerstenau@uni-muenster.de](mailto:fuerstenau@uni-muenster.de)

---

Thomas Kemper

## **Migrationshintergrund – eine Frage der Definition!**

---

### **Zusammenfassung**

*Zur Bildung des statistischen Konstrukts „Migrationshintergrund“ werden seit einiger Zeit ergänzend zur Staatsangehörigkeit weitere Merkmale, wie zum Beispiel das Geburtsland der Eltern oder auch die Familiensprache, erhoben, um so für Bildungsplanung wie für Bildungsforschung aussagekräftigere Daten zu gewinnen. Allerdings zeigt sich, dass sowohl für die amtlichen Statistiken als auch in der Bildungsforschung nicht durchgehend die gleichen Merkmale miteinander kombiniert werden, um den „Migrationshintergrund“ zu erfassen. Dies wird im Folgenden dargestellt und am Beispiel der Schulstatistik gezeigt, welche Probleme, insbesondere hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Ergebnissen, sich infolge der unterschiedlichen Definitionen des „Migrationshintergrunds“ ergeben.*

*Schlüsselwörter: ausländische Schüler/innen, Migration, Migrationshintergrund, Staatsangehörigkeit, Staatsangehörigkeitsrecht*

### **Migration Background – a Question of Definition!**

#### **Abstract**

*For some time now, features like parents' country of origin or the family language have been surveyed in addition to citizenship in order to collect more valid data for education planning and educational research. Each of the formed indicators is labelled "migration background". However, it is clear that the operationalisation used in governments statistics and educational research is not consistent over different studies. The present contribution aims at illustrating this inconsistency with data from the German school statistics. It will be demonstrated which problems stem from the heterogeneity in the definition of "migration background" – especially for the comparability of results from different studies. Keywords: foreign pupils, migration, migration background, citizenship, citizenship law*

Im Alltagsgebrauch und in den Medien wird inzwischen häufig von Menschen mit bzw. ohne Migrationshintergrund gesprochen. Eingeführt worden ist dieser Terminus Anfang der 2000er-Jahre zunächst über die internationalen Schulleistungstudien

und ab 2005 über den Mikrozensus. Es scheint, als handele es sich um einen eindeutigen Terminus, sozusagen um eine feststehende Größe. Dies ist, wie im Folgenden gezeigt wird, nicht der Fall. Eindeutig ist allein, dass mit diesem neuen Konstrukt die Möglichkeit gegeben sein sollte, den migrationsbedingten demografischen Wandel genauer zu erfassen, als dies mit dem bislang vorrangig genutzten Unterscheidungsmerkmal „Staatsangehörigkeit“ der Fall war. Hatten 2005 – also in dem Jahr, in dem erstmals im Rahmen des Mikrozensus der „Migrationshintergrund“ erfasst wurde – 8,9% der in Deutschland lebenden Bevölkerung eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit, so zeigte sich, dass insgesamt 18,6% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund hatten, also zu denen gehören, die – der Definition des Statistischen Bundesamtes entsprechend – „nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland zugezogen sind“ einschließlich aller „in Deutschland geborenen Ausländer/-innen und alle[r] in Deutschland Geborene[n] mit zumindest einem zugezogenen oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (vgl. Statistisches Bundesamt 2010).

## 1. Merkmale zur Identifikation des Migrationshintergrunds

Ein Blick in neuere wissenschaftliche Studien wie in verschiedene amtliche Statistiken zeigt, dass unterschiedliche Merkmale zur Erhebung des „Migrationshintergrunds“ miteinander kombiniert werden: Staatsangehörigkeit, Geburtsort/-land der Befragten, Geburtsland der Eltern, ggf. auch der Großeltern, Zuwanderungsalter/Datum der Zuwanderung bzw. der Generationenstatus. Hinzukommen kann ferner das Merkmal Religionszugehörigkeit. Diskutiert wird auch, ob ‚Ethnizität‘ eine Rolle spielen sollte. Eine möglichst differenzierte Erfassung der zugewanderten Bevölkerung ist zu Forschungszwecken, aber auch für eine angemessene Bildungsplanung sicherlich hilfreich. Doch die Tatsache, dass je nach politisch-administrativem Steuerungsinteresse oder nach dem jeweiligen Forschungsinteresse die Merkmalskombinationen anders gewählt werden, erschwert den Umgang mit den jeweiligen Daten. Inzwischen zeigt sich, dass schon die amtlich erhobenen Daten nicht oder nur schwer aufeinander beziehbar sind und dass Statistiken nicht zusammengeführt werden können. Im Folgenden werden zunächst kurz die Merkmale vorgestellt, die in der Diskussion über die Erfassung des Migrationshintergrunds eine Rolle spielen: Die ersten drei Merkmale (Staatsangehörigkeit, Geburtsort/-land, Sprache) und zum Teil auch das vierte Merkmal (Generationenstatus bzw. Zuwanderungsalter) werden mit Blick auf die amtlichen Statistiken diskutiert (bzw. einzelne Statistiken sind schon entsprechend gestaltet); für empirische Studien hingegen spielen auch die unter der Überschrift „weitere Merkmale“ vorgestellten eine Rolle.

## 1.1 Staatsangehörigkeit

In der amtlichen Schulstatistik wird die Gruppe der Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien bislang fast ausschließlich über die Staatsangehörigkeit, d.h. den nicht deutschen Pass, erfasst; nur wenige Länder wie z.B. Nordrhein-Westfalen erheben zusätzliche Merkmale wie den Spätaussiedlerstatus und die Religionszugehörigkeit. Über die Staatsangehörigkeit kann jedoch nur eine relativ kleine Gruppe von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien identifiziert werden, denn alle Zuwanderergruppen, die – wie z.B. (Spät-)Aussiedler oder Eingebürgerte – die deutsche Staatsangehörigkeit haben, ‚verschwinden‘ in der Rubrik „Deutsche“. Noch offensichtlicher ist die unzulängliche quantitative Erfassung von Migrant/inn/en durch eine nur nach der Staatsangehörigkeit aufgestellte Statistik seit Änderung des Staatsangehörigkeitsgesetzes (StAG) im Jahr 2000. Mit § 4 StAG ist neben den Regelungen nach dem Abstammungsprinzip (*ius sanguinis*) eine Regelung eingeführt worden, die dem Territorialprinzip (*ius soli*) entspricht: In Deutschland geborene Kinder nichtdeutscher Eltern können zusätzlich zur Staatsangehörigkeit ihrer Eltern die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben, sofern mindestens ein Elternteil seit acht Jahren rechtmäßig in Deutschland lebt und eine Aufenthaltsberechtigung oder seit drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis besitzt.<sup>1</sup> Bislang zeigen sich die Folgen dieser rechtlichen Änderung vor allem in den Grundschulstatistiken; hier ist die Zahl der (pass)deutschen Kinder gestiegen. In den nächsten Jahren wird dann auch der Anteil der (pass)deutschen Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien in den Sekundarschulen ansteigen. Damit hat das Merkmal Staatsangehörigkeit als alleiniges Kriterium für Zuwanderung an Aussagekraft verloren und ist für bildungspolitische Steuerungsprozesse nur noch als ein Merkmal unter mehreren von Interesse. Hinzu kommen müssen vor allem Informationen zu den Sprachen, mit denen die Kinder und Jugendlichen aufwachsen, denn – im Verbund mit Sprachstandsfeststellungen – lässt sich nur dann einigermaßen realistisch planen, welche Sprachfördermaßnahmen notwendig sind und ob bzw. welche nicht deutsche(n) Sprachen von der Schule angeboten werden sollten.

## 1.2 Geburtsort/-land

Auch wenn die Zuwanderung nicht über die aktuelle Staatsangehörigkeit erkannt werden kann, so doch über die frühere bzw. über das Merkmal „Herkunft“, präzisiert als Frage nach dem Geburtsort bzw. dem Geburtsland der Kinder und Jugendlichen, ihrer Eltern oder auch ihrer Großeltern. Die so gewonnenen Daten erlauben jedoch nicht bzw. nur bedingt Rückschlüsse auf die „nationale/ethnische Herkunft“. Denn welcher nationalen/ethnischen Gruppe wäre ein Heranwachsender zuzuordnen, des-

1 Eingeschränkt wird dieses Recht auf die deutsche Staatsbürgerschaft durch die – politisch nicht unumstrittene – Optionsregelung, dass sich die ‚ius-soli-Jugendlichen‘ zwischen dem 18. und dem 23. Lebensjahr für eine der Staatsangehörigkeiten entscheiden müssen.

sen Eltern in unterschiedlichen Ländern geboren sind? Hinzu kommt als weiteres Problem, dass derzeit keine Einigkeit darüber besteht, ob ein Migrationshintergrund auch dann vorliegt, wenn nur ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist.

### 1.3 Sprache

Wie viele Sprachen in der Bundesrepublik bzw. in den Schulen und anderen Bildungseinrichtungen präsent sind, ist nicht bekannt; bisher liegen entsprechende Daten nur aus einigen wenigen lokalen bzw. regionalen Studien vor. Aber bereits diese Studien lassen erkennen, dass die Erhebung dieses Merkmals und die Interpretation der Daten Probleme aufwerfen. Fragt man nur nach der ‚Muttersprache‘ bzw. nach der zuerst gelernten Sprache, so bekommt man möglicherweise nicht die Information darüber, welche Sprache in der Familie bzw. im Haushalt überwiegend gesprochen wird. Fragt man nach allen in der Familie präsenten Sprachen, wird es schwierig herauszufinden, welche Rolle den einzelnen Sprachen zukommt. Dies ist aber notwendig, um z.B. herauszufinden, welche Sprachen gefördert werden sollten. So wichtig die Frage nach der Sprache ist, so ist sie aber letztlich kein hinreichender Indikator zur Bestimmung des Migrationshintergrunds (auch nicht in Kombination mit Staatsangehörigkeit resp. Geburtsland der Eltern), denn es gibt durchaus Zuwandererfamilien, in denen Deutsch Familiensprache ist und alle Angehörigen deutsche Staatsangehörige und schon in Deutschland geboren sind.

### 1.4 Generationenstatus und Zuwanderungsalter

Generationenstatus und Zuwanderungsalter sind zwei Merkmale, die insbesondere für die Überprüfung integrations- bzw. assimilationstheoretischer Annahmen eine Rolle spielen und damit auch für die Frage, inwieweit Bildungsdisparitäten zwischen den Zuwanderergenerationen abnehmen. Wenn das Zuzugsjahr bzw. Zuwanderungsalter erhoben wird, wird hierdurch ermöglicht, unterschiedliche Bildungsmuster der ersten und zweiten Generation aufzudecken (vgl. Segeritz/Stanat 2009, S. 3; Gresch/Kristen 2009, S. 1). Hierbei ist zu beachten, dass unter Schülerinnen und Schülern der *ersten Generation*<sup>2</sup> diejenigen gefasst werden, die selbst – d.h. entweder allein oder mit ihren Eltern – zugewandert sind. Die *zweite Generation* umfasst in Deutschland geborene Kinder und Jugendliche mit mindestens einem aus dem Ausland zugewanderten Elternteil. Zur *dritten Generation* gehören schließlich die Personen, die selbst und deren Eltern im Aufnahmeland geboren sind, deren Großeltern aber – oder zumindest

---

2 Es wird eine weit verbreitete und an internationale Schulleistungsstudien anknüpfungsfähige Definition der verschiedenen Generationen vorgestellt. Terminologische und definitorische Abweichungen von anderen Studien sind möglich.

ein Teil von ihnen – zugewandert sind. Immer aber gilt, dass es um die Zuwanderung nach 1949/1950 – also ab der Gründung der Bundesrepublik – geht.<sup>3</sup>

In der politischen Diskussion wird darüber gestritten, ob die dritte Generation mit einbezogen werden soll. Nordrhein-Westfalen z.B. hatte dagegen Einspruch erhoben, dass „Kindern von deutschen Eltern, die selbst schon in Deutschland geboren wurden“ (Santel 2008, S. 2), ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Es sei nicht sinnvoll – so die Begründung –, „Kinder von hier geborenen eingebürgerten Deutschen im Hinblick auf den Migrationshintergrund anders zu behandeln als die Kinder von Deutschen, die ihre Staatsangehörigkeit ‚geerbt‘ haben“ (ebd.). In der wissenschaftlichen Diskussion hingegen wird die Berücksichtigung der dritten Generation – je nach Fragestellung – durchaus für sinnvoll gehalten; doch zugleich wird darauf hingewiesen, dass sich damit der zu berücksichtigende Personenkreis deutlich erweitert und nicht immer gewährleistet sei, dass die Befragten korrekte Auskünfte geben könnten.

Stanat und Segeritz (vgl. 2009, S. 145) weisen unter Bezug auf US-amerikanische Forschungen und Debatten auf noch weitere Möglichkeiten der Ausdifferenzierung hin: So würden z.B. in einigen amerikanischen Studien Personen auch dann zur dritten Generation gerechnet, wenn weder sie selbst noch ihre Eltern zugewandert sind, sie sich aber als ‚ethnisch-anders‘, z.B. als „Mexican-American“, identifizieren. Andere – wiederum vor allem US-amerikanische – Studien unterteilten die erste Generation in weitere „Dezimalgenerationen“, d.h. neben dem Geburtsland berücksichtigten sie das Alter bei der Zuwanderung. Neben der ersten und der zweiten Generation wird noch die *1,5. Generation* ausgewiesen (z.B. in Segeritz/Walter/Stanat 2010). Hierbei handele es sich um Kinder, die mit ihren Eltern im Vorschulalter zugewandert sind.<sup>4</sup>

---

3 Dies ist zugleich *eine* Antwort auf die Frage: „Wann hört ein Migrant auf, ein Migrant zu sein?“ (Stanat/Segeritz 2009, S. 145), bzw. wie weit man zurückgehen kann/sollte, um einen Migrationshintergrund festzustellen. Für die amtliche Statistik ist diese Frage geklärt: nicht weiter zurück als bis zum Gründungsdatum der Bundesrepublik Deutschland.

4 In Anlehnung an Rumbaut (1997) wird weiter zwischen der *1,75. Generation* (Zuwanderung im Vorschulalter), der *1,5. Generation* (Zuwanderung in der mittleren Kindheit, im Alter von 6 bis 12 Jahren) und der *1,25. Generation* (Zuwanderung im Jugendalter, zwischen 13 und 18 Jahren) unterschieden. Dieser Ansatz, so Stanat und Segeritz (2009, S. 146), „basiert unter anderem auf sprachpsychologischen Erwägungen, wonach der Erwerb einer Zweitsprache mit zunehmendem Alter schwieriger wird und somit die Integration in das Bildungssystem mit größeren Hürden verbunden ist“. Wiederum andere Studien haben auch die zweite Generation ausdifferenziert: Unter der zweiten Generation fassten sie diejenigen, deren beide Elternteile migriert seien; sei hingegen nur ein Elternteil zugewandert, sprächen sie von der *2,5. Generation*. Während die einen Migration bis in die dritte oder sogar vierte Generation verfolgen, zählen andere Kinder bzw. Jugendliche mit nur einem eingewanderten Elternteil als Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Segeritz/Stanat 2009, S. 3f.).



## 1.5 Weitere Merkmale

Außer den schon genannten Merkmalen werden in der deutschen wie internationalen Diskussion noch weitere ins Spiel gebracht, so z.B. die Erhebung des *Aufenthaltsstatus*, mit der Begründung, dass das Wissen darüber, ob ein gesicherter oder ungesicherter Aufenthalt vorliegt, für die Frage der Lebens- und Bildungsplanung von Familien von entscheidender Bedeutung sei und sich auch auf die Motivation der Kinder und Jugendlichen auswirke. Ob jedoch die in den USA in verschiedenen Studien einbezogene Frage nach sichtbaren *Körpermerkmalen* zur Identifikation von „visible minorities“ auch für Studien über die deutsche Einwanderungsgesellschaft sinnvoll ist, ist zu bezweifeln. Die *Religionszugehörigkeit* hingegen als weiteres Merkmal zu berücksichtigen, könnte sinnvoll sein, wenn es darum geht zu prüfen, ob und wie im Bereich der Schule darauf zu reagieren ist. Darüber hinaus ist die Religionszugehörigkeit jedoch kein hilfreiches Merkmal, denn „die Prozesse, die einem möglichen Zusammenhang zwischen religiösem Hintergrund und Bildungserfolg zu Grunde liegen könnten, sind bisher weder theoretisch noch empirisch in überzeugender Weise spezifiziert worden“ (Segeritz/Stanat 2009, S. 144). In der Diskussion über mögliche Merkmale, die für Bildungsstudien relevant sein könnten, wird das Merkmal *zwischenzeitlicher Aufenthalt* genannt, also die Frage danach, ob in Deutschland lebende Jugendliche sich zwischenzeitlich längere Zeit im Herkunftsland ihrer Familie bzw. eines Teils ihrer Familie aufhalten. Für Settlemeyer und Erbe (vgl. 2010, S. 19) würde die Feststellung von solchen *zwischenzeitlichen* Aufenthalten im Ausland das migrationsbezogene Gesamtbild abrunden.

## 2. Zum Problem der Vergleichbarkeit uneinheitlich erfasster „Migrationshintergründe“

Inzwischen besteht Einigkeit darin, dass die ausschließliche Verwendung des Merkmals Staatsangehörigkeit ein stark verzerrtes Bild ergibt. Weder werden auf diese Weise die nicht oder kaum Deutsch sprechenden Kinder deutscher Staatsangehörigkeit erfasst (z.B. Kinder aus Aussiedlerfamilien), noch ist erkennbar, wie hoch der Anteil von bildungserfolgreichen Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien mit deutscher Staatsangehörigkeit ist. Daher ist eine Kombination mehrerer Merkmale unabdingbar. Allerdings ergeben sich hier neue Probleme, denn bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass aufgrund der unterschiedlich gewählten Merkmalskombination die Ergebnisse von Studien nicht oder nur schwer aufeinander beziehbar sind. Exemplarisch zeigt der erste nationale Bildungsbericht (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 142) anhand von Daten des Mikrozensus 2005 quantitative Auswirkungen verschiedener Definitionen auf. Je nachdem, was unter „Migrationshintergrund“ gefasst wird, verändert sich der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund. Bei den unter 25-Jährigen beträgt

der Anteil unter Berücksichtigung aller im Mikrozensus zur Verfügung stehenden Merkmale 27,2%. Jedoch sinkt der gemessene Migrantenanteil um 6,3 Prozentpunkte auf 20,9%, wenn Deutsche mit nur einem Elternteil mit Migrationshintergrund nicht als Personen mit Migrationshintergrund gezählt werden (vgl. ebd.).

Engere oder erweiterte Definitionen wirken sich entsprechend auf Untersuchungsergebnisse und damit auch auf die jeweiligen Schlussfolgerungen aus. Zum Beispiel fallen die Leistungsergebnisse der Schüler/innen bei einer weit definierten Gruppe mit Migrationshintergrund besser, bei einer eng definierten Gruppe schlechter aus (vgl. Settlemeyer/Erbe 2010, S. 7). Weiter besteht durch eine undifferenzierte Betrachtung die Gefahr von Fehlschlüssen. Denn wenn Kinder mit Migrationshintergrund – wie in PISA 2003 – in der zweiten Generation schlechtere Leistungsergebnisse aufweisen als Jugendliche mit Migrationshintergrund in der ersten Generation, könnte man daraus den Schluss ziehen, dass Migrantenkinder immer schlechter werden. Die Ursache liegt jedoch weder bei den Kindern noch in der Schule, sondern ist schlicht in der Zusammensetzung der untersuchten Gruppe zu suchen. Denn in der ersten Generation sind Kinder von Spätaussiedlern stärker vertreten, die tendenziell bessere Ergebnisse erzielen, während in der zweiten Generation Kinder aus Arbeitsmigrantenfamilien dominieren (vgl. Stanat/Segeritz 2009, S. 147; Segeritz/Walter/Stanat 2010).

Aus Gründen der Vergleichbarkeit zwischen den Datenbasen der amtlichen Statistik und denen verschiedener Studien und damit einhergehend der Vergleichbarkeit von Ergebnissen und Aussagen wäre eine einheitliche Definition dessen, was unter „Migrationshintergrund“ gefasst werden soll, wünschenswert. Doch selbst wenn dies gelänge, bliebe das Problem, dass im Rahmen jeder Studie abzuwägen ist, ob es entsprechend der Fragestellung möglich ist, mit der ‚einheitlich-gemeinsamen‘ Definition zu arbeiten, oder ob nicht doch eine spezifische Definition des Migrationshintergrunds theoretisch und methodisch angemessener ist. Das heißt, es bliebe abzuwägen zwischen maximaler Vergleichbarkeit und dem spezifischen Erkenntnisinteresse bzw. der besonderen Fragestellung. Als Alternative empfehlen Söhn und Özcan (2005), alle angeführten Merkmale zu erheben und diese auch in den amtlichen Schulstatistiken auszuweisen. Ob dies eine realistische Perspektive sein kann, ist zu bezweifeln, schon allein aufgrund des hohen Aufwands bei der Datenerhebung, der zudem im Fall der amtlichen Schulstatistik von den Schulen vor Ort zu leisten wäre. Denn im Unterschied zu Befragungsstudien sind Schulstatistiken immer Vollerhebungen. Es wäre allerdings ein Fortschritt, wenn die amtliche Schulstatistik in allen Bundesländern Individualdaten erheben und somit eine bundesweite Statistik über Schüler/innen mit Migrationshintergrund ermöglichen würde. Erhoben werden sollten daher nicht nur Merkmale der Schülerinnen und Schüler, sondern auch die ihrer Eltern. Dies würde schon differenziertere Analysen gestatten, und wenn darüber hinaus noch Daten zum sozioökonomischen Hintergrund verfügbar wären, bestünde die Chance, über rein deskriptive Analysen hinauszukommen.

### 3. Analyse von Individualdaten der amtlichen Schulstatistik

Dass sich schon jetzt infolge des geänderten Staatsangehörigkeitsrechts (Stichwort: ‚ius soli-Kinder‘) ein deutlich anderes Bild als vor 2000 zeigt, soll im Folgenden am Beispiel von drei Bundesländern, die im Rahmen der amtlichen Schulstatistik bereits Individualdaten erheben, gezeigt werden. Dies erlaubt zugleich Aussagen darüber, welche Vorteile, aber auch neuen Probleme mit dem KMK-Beschluss von 2008 für die Schulstatistik verbunden sind. Im Definitionskatalog der Kultusministerkonferenz (2008) heißt es:

„Grundsätzlich ist der Migrationshintergrund schwierig zu erfassen. Es existieren verschiedene Definitionen nebeneinander. Aufgrund der verfügbaren Daten hat sich die Kultusministerkonferenz auf drei Merkmale verständigt. Danach ist bei Schülerinnen und Schülern ein Migrationshintergrund anzunehmen, wenn mindestens eines der folgenden Merkmale zutrifft: 1. keine deutsche Staatsangehörigkeit, 2. nichtdeutsches Geburtsland, 3. nichtdeutsche Verkehrssprache in der Familie bzw. im häuslichen Umfeld (auch wenn der Schüler/die Schülerin die deutsche Sprache beherrscht)“ (KMK 2008, S. 30).

Diese Regelung sollte ursprünglich von den Ländern für das Schuljahr 2008/09 umgesetzt werden; doch mit Ausnahme einiger Länder hat sich die Umsetzung verzögert. Es wird abzuwarten sein, wie aussagekräftig die neu gewonnenen Daten in den einzelnen Ländern sein werden. Zwar basieren die Schülerdaten auf schulischen Meldungen, jedoch könnten die Angaben verzerrt sein. Beispielsweise könnte ein Effekt der sozialen Erwünschtheit zu einer Unterschätzung der Migrantenteile führen, wenn Eltern unzutreffenderweise dazu tendieren sollten, deutsch als Verkehrs- bzw. überwiegend zu Hause gesprochene Sprache anzugeben.

In der untenstehenden Abbildung werden die Anteile ausländischer Schüler/innen – insgesamt und differenziert nach der jeweiligen Staatsangehörigkeit – an allen Schüler/innen der Geburtskohorten – geboren bis zum 31.12.1999 bzw. ab dem 01.01.2000 – dargestellt. Die durch das Optionsmodell bedingten statistischen Auswirkungen lassen sich für die beiden Gruppen auf Grund des Alters bislang nur für die Schulform Grundschule analysieren. Die Differenzierung in den ausgewählten drei Bundesländern erfolgt im Fall von Bayern und Rheinland-Pfalz für die 20 und im Fall von Hamburg fallzahlbedingt für die 17 größten Gruppen nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. Als Vergleichsgröße werden die Kinder mit Migrationshintergrund nach der oben zitierten Definition der KMK mit angeführt.

Tabelle: Anteile von Grundschüler/innen nach Staatsangehörigkeit insgesamt, differenziert nach Geburtsjahren bis 1999 und ab 2000 sowie Quotient von nach- und vor dem 01.01.2000 Geborenen für die Länder Bayern, Hamburg und Rheinland-Pfalz<sup>5</sup> für das Schuljahr 2008/09

Staatsangehörigkeit	BAYERN				HAMBURG				RHEINLAND-PFALZ										
	Anteil insgesamt in %	geb. bis 31.12.1999 in %	geb. ab 01.01.2000 in %	Quotient ab/vor dem 01.01.2000 Geborene	n=	Staatsangehörigkeit	Anteil insgesamt in %	geb. bis 31.12.1999 in %	geb. ab 01.01.2000 in %	Quotient ab/vor dem 01.01.2000 Geborene	n=	Staatsangehörigkeit	Anteil insgesamt in %	geb. bis 31.12.1999 in %	geb. ab 01.01.2000 in %	Quotient ab/vor dem 01.01.2000 Geborene			
1. afghanisch	425	0,09	0,10	0,84	1.	afghanisch	814	1,41	1,69	1,25	0,74	albanisch	474	0,30	0,36	0,27	0,74		
2. albanisch	1.333	0,28	0,32	0,25	0,80	2.	albanisch	123	0,21	0,33	0,15	1.	albanisch	191	0,12	0,13	0,12	0,92	
3. amerikanisch	568	0,12	0,12	1,01								2.	amerikanisch	179	0,11	0,15	0,09	0,64	
4. bosnisch-herz.	1.286	0,27	0,36	0,22	0,60	3.	bosnisch-herz.	144	0,25	0,37	0,18	0,49	3.	bosnisch-herz.	104	0,07	0,07	0,07	1,00
5. französisch	497	0,10	0,09	1,28	4.	französisch	156	0,27	0,21	0,30	1,45	4.	französisch	200	0,13	0,18	0,10	0,54	
6. griechisch	2.148	0,45	0,47	0,43	0,92	5.	griechisch	183	0,32	0,39	0,27	0,70	5.	griechisch	287	0,18	0,17	1,11	
7. irakisch	806	0,17	0,17	0,97								6.	irakisch	826	0,53	0,75	0,39	0,52	
8. italienisch	2.184	0,45	0,55	0,40	0,73	6.	italienisch	123	0,21	0,28	0,18	0,64	7.	italienisch	175	0,11	0,16	0,08	0,51
9. kroatisch	1.298	0,27	0,36	0,22	0,59	7.	kroatisch	104	0,18	0,31	0,11	0,35	8.	kroatisch	133	0,09	0,12	0,07	0,56
10. mazedonisch	373	0,08	0,11	0,06	0,56	8.	mazedonisch	263	0,46	0,67	0,34	0,51	9.	mazedonisch	435	0,28	0,33	0,24	0,73
11. polnisch	945	0,20	0,26	0,16	0,62	9.	polnisch	377	0,65	0,85	0,54	0,64	10.	polnisch	345	0,22	0,26	0,20	0,76
12. russisch	907	0,19	0,23	0,17	0,72	10.	russisch	219	0,38	0,47	0,33	0,71	11.	russisch	571	0,37	0,47	0,30	0,64
13. serbisch	2.287	0,48	0,61	0,40	0,65	11.	serbisch	271	0,47	0,64	0,38	0,59	12.	serbisch	3.651	2,34	3,77	1,45	0,38
14. türkisch	9.795	2,04	3,46	1,22	0,35	12.	türkisch	1.845	3,20	5,61	1,86	0,33	13.	türkisch	122	0,08	0,10	0,07	0,71
15. ukrainisch	571	0,12	0,12	0,93								14.	ukrainisch	228	0,15	0,18	0,12	0,68	
16. vietnamesisch	787	0,16	0,19	0,15	0,80							15.	vietnamesisch	114	0,07	0,08	0,07	0,83	
17. britisch	357	0,07	0,08	0,07	0,91	13.	ghanaisch	203	0,35	0,44	0,30	0,69	16.	libanesisch	91	0,06	0,07	0,05	0,83
18. montenegrinisch	262	0,05	0,07	0,05	0,69	14.	iranisch	182	0,32	0,44	0,24	0,55	17.	luxemburgisch	85	0,05	0,07	0,05	0,67
19. österreichisch	861	0,18	0,19	0,17	0,90	15.	pakistanisch	81	0,14	0,21	0,10	0,47	18.	marokkanisch	99	0,06	0,07	0,06	0,85
20. rumänisch	481	0,10	0,13	0,08	0,67	16.	portugiesisch	358	0,62	0,80	0,52	0,65	19.	niederländisch	258	0,17	0,19	0,15	0,76
sonstige	5.659	1,18	1,36	1,07	0,78	17.	togoisch	101	0,17	0,17	0,18	1,09	20.	portugiesisch	1.864	1,19	1,43	1,05	0,73
ndt. insg.	33.830	7,04	9,34	5,71	0,61	ndt. insg.	6.949	12,03	16,64	9,49	0,81	ndt. insg.	10.432	6,67	9,09	5,17	0,57		
Schüler mit MH	57.396	11,95	13,51	11,04	0,82	Schüler mit MH	16.068	27,83	30,52	26,34	0,86	Schüler mit MH	24.528	15,69	16,50	15,19	0,92		

ndt. insg. = nichtdeutsch insgesamt, MH = Migrationshintergrund nach der Definition der KMK (2008)

Quelle: eigene Berechnung und Darstellung; Datenbasis: LfStAD Bayern, BSB Hamburg, StLA Rheinland-Pfalz, Schuljahr 2008/09.

5 Die Auswertungen wurden im Rahmen des laufenden und vom BMBF geförderten Projekts „Bildungsdisparitäten nach Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund. Eine regionale und schulformspezifische Analyse allgemein bildender Schulen in den deutschen Bundesländern“ vorgenommen.

In den drei Bundesländern geht der Anteil von Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Staatsbürgerschaft im Vergleich zwischen den ab dem 01.01.2000 und den bis zum 31.12.1999 Geborenen zwischen 39% und 43% (z.B. in Bayern von 9,3 auf 5,7%) zurück. Relativ konstant – wenn nicht sogar leicht zunehmend – sind die Anteilswerte für amerikanische, britische, französische und irakische Schüler/innen. Demgegenüber stehen Staatsangehörigkeiten, deren Anteile sich zwischen den beiden Geburtsgruppen stark verringern. Hervorzuheben sind hierbei insbesondere türkische Schüler/innen, deren Anteilswerte am deutlichsten – um bis zu zwei Drittel – zurückgehen. Dieses Ergebnis steht in Übereinstimmung mit Befunden von Diehl und Blohm (2008), die darauf hinweisen, dass türkische Immigrant/innen/en eine Sonderstellung einnehmen, insofern sie sich häufiger einbürgern ließen als die anderen untersuchten Immigrantengruppen. Für den von ihnen beobachteten Zeitraum von 1995 bis 2006 haben sich „pro Jahr im Schnitt rund 2,5 bis 3 Prozent der Türken, rund 1 Prozent der Einwanderer aus dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien und weniger als 0,5 Prozent der in Deutschland lebenden Staatsbürger aus den EU-15-Staaten einbürgern lassen“ (Diehl/Blohm 2008, S. 440f.). Allgemein – so Diehl und Blohm – ließen sich vorwiegend jüngere und Personen mit dauerhafter Bleibeabsicht einbürgern, was sich sowohl auf Aggregat- als auch auf Individualebene nachweisen lasse, und der hohe Anteil von türkischen Immigrant/innen/en unter den Eingebürgerten sei auf den niedrigen Gruppenstatus zurückzuführen. Doch – ungeachtet der Beweggründe – hat sich auf jeden Fall zwischen den Geburtskohorten die gruppenspezifische Zusammensetzung nach Staatsangehörigkeit von Schüler/innen, die anhand ihres Passes als ausländisch identifiziert werden, deutlich verändert.

In der Abbildung fällt weiter auf, dass der Anteil von Schüler/innen, die nach Definition der KMK einen Migrationshintergrund aufweisen, für die ab dem Jahr 2000 geborenen Schüler/innen in den drei Bundesländern niedriger ist als für die bis zum Jahr 1999 geborenen. Dieser Befund ist insofern unerwartet, als der Migrantenanteil aus demografischen Gründen im Zeitverlauf ansteigen sollte, wie es z.B. Gresch und Kristen (2009) anhand von Berechnungen mit Mikrozensusdaten zeigen. Dieses Phänomen lässt sich jedoch darauf zurückführen, dass der Migrationshintergrund in der amtlichen Schulstatistik nur über Merkmale des Kindes, jedoch nicht über Merkmale der Eltern (oder die ehemalige Staatsangehörigkeit) definiert ist.

Welchen Anteil die einzelnen, im Rahmen der Schulstatistik verwendeten Merkmale Staatsangehörigkeit, Geburtsort und Familiensprache am Migrationshintergrund haben und ob sie den leichten Rückgang des Migrantenanteils bedingen, soll durch weitere Analysen am Beispiel von Rheinland-Pfalz gezeigt werden. Über das Merkmal ausländische Staatsangehörigkeit, eines von drei Merkmalen, das nach der Definition der KMK zur Feststellung des Migrationshintergrunds ausreicht, werden nur 42,5% der Migrant/innen/en (von den bis 1999 Geborenen: 55,1%, von den ab 2000 Geborenen: 34,0%) erfasst, da von den 24.526 Schüler/innen mit Migrationshintergrund 10.432 eine nichtdeutsche Staatsangehörigkeit aufweisen.

Ergänzend seien – hier nicht dargestellte – Ergebnisse genannt, wonach lediglich 16,8% (bis 1999: 20,0%; ab 2000: 14,7%) der Migrant/inn/en über ein ausländisches Geburtsland identifiziert werden. Anhand des Merkmals „nichtdeutsche Familiensprache“ werden jedoch 90,1% (bis 1999: 87,5%; ab 2000: 91,9%) der Schülerinnen und Schüler aus Zuwandererfamilien erfasst. Wird das Merkmal „Staatsangehörigkeit“ hinzugenommen, werden 98% der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund identifiziert. Diese Zahlen belegen, wie problematisch die von der KMK beschlossene Definition des Migrationshintergrunds ist; zugleich wird deutlich, wie stark sich die 2000 in Kraft getretene neue Staatsangehörigkeitsregelung statistisch auswirkt.

#### 4. Fazit

Die Messung des Migrationshintergrunds von Schüler/inne/n ist ein relativ komplexes Unterfangen, nicht nur weil die hierfür einbezogenen Merkmale letztlich nur „sehr grobe Kategorien“ darstellen (Stanat/Segeritz 2009, S. 148), sondern insbesondere auch, weil sich in den unterschiedlich gefassten Definitionen auch die Unterschiede in der Migrations- und Integrationspolitik spiegeln. Die Folge ist, dass die Vergleichbarkeit der Daten deutlich eingeschränkt ist. In den Diskussionen über diese Problematik zeichnet sich ab, dass es keine einheitliche, verbindliche Vereinbarung darüber geben wird, welche Daten zur Bestimmung des „Migrationshintergrunds“ erhoben werden sollten. Denkbar wäre jedoch die Entwicklung eines Minimalkataloges, der Mindestanforderungen an Definition und Operationalisierung des Migrationshintergrunds benennt: Vereinbart werden könnte z.B., dass zumindest außer der Staatsangehörigkeit auch Informationen zum Migrations- und Generationenstatus des Schülers bzw. der Schülerin und seiner/ihrer Eltern sowie zur Familiensprache erhoben werden. Eine einheitliche Operationalisierung wäre z.B. für die Bildungsplanung von besonderer Relevanz, um vergleichbare Ergebnisse zu erhalten, diese richtig interpretieren und auf deren Basis (die richtigen) Entscheidungen treffen zu können. Der Minimalkatalog könnte – ungeachtet weiterer Differenzierungen – auch für Studien genutzt werden und würde auch hier zur Vergleichbarkeit beitragen. Auf jeden Fall aber müssen die Autorinnen und Autoren darauf achten, in Publikationen die Definition und Operationalisierung des verwendeten Konstrukts „Migrationshintergrund“ klarzustellen, und interessierte Leserinnen und Leser müssen genau prüfen, was jeweils unter „Migrationshintergrund“ verstanden wird, um die Ergebnisse von Studien und die amtlichen Statistiken richtig einschätzen und interpretieren zu können.

## Literatur

- Diehl, C./Blohm, M. (2008): Die Entscheidung zur Einbürgerung: Optionen, Anreize und identifikative Aspekte. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderband 48: Migration, Integration und ethnische Konflikte. Wiesbaden: VS, S. 437-464.
- Gresch, C./Kristen, C. (2009): Staatsbürgerschaft oder Migrationshintergrund? Ein Vergleich unterschiedlicher Operationalisierungsweisen am Beispiel der Bildungsbeteiligung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- KMK – Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – Kommission für Statistik (Hrsg.) (2008): Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2008 (2). URL: [http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2008\\_2\\_\\_m\\_Anlagen.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Defkat2008_2__m_Anlagen.pdf); Zugriffsdatum: 25.09.2010.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: WBV.
- Rumbaut, R.G. (1997): Paradoxes (and Orthodoxies) of Assimilation. In: Sociological Perspectives 40, H. 3, S. 483-511.
- Santel, B. (2008): Deutschland: Definition „Migrationshintergrund“. In: Netzwerk Migration in Europa e.V. (Hrsg.): Migration und Bevölkerung, Nr. 10, S. 2. URL: <http://www.migration-info.de>; Zugriffsdatum: 25.09.2010.
- Segeritz, M./Stanat, P. (2009): Die Erfassung des Generationenstatus von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Schulstudien und in der Bildungsberichterstattung. Expertise. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Segeritz, M./Walter, O./Stanat, P. (2010): Muster des schulischen Erfolgs von jugendlichen Migranten in Deutschland: Evidenz für segmentierte Assimilation? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62, H. 1, S. 113-138.
- Settelmeyer, A./Erbe, J. (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere, H. 112. Bonn.
- Söhn, J./Özcan, V. (2005): Bildungsdaten und Migrationshintergrund: Eine Bilanz. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik 14. Bonn/Berlin, S. 117-128.
- Stanat, P./Segeritz, M. (2009): Migrationsbezogene Indikatoren für eine Bildungsberichterstattung. In Tippelt, R. (Hrsg.): Steuerung durch Indikatoren? Methodologische und theoretische Reflexionen zur deutschen und internationalen Bildungsberichterstattung. Opladen: Barbara Budrich, S. 141-156.
- Statistisches Bundesamt (2010): Personen mit Migrationshintergrund. Methodische Erläuterungen. URL: <http://www.destatis.de>; Zugriffsdatum: 25.09.2010.

*Thomas Kemper*, Diplom-Sozialwissenschaftler, wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Arbeitseinheit „Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) in Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Bildungssegregation, regionale Bildungsdisparitäten, migrationspezifische Aspekte in der Schulstatistik.

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt a.M.  
E-Mail: [kemper@dipf.de](mailto:kemper@dipf.de)

Marc Thielen

## **Jungen mit Migrationshintergrund in der Schule aus der Perspektive einer lebenslagen- und gendersensiblen Jugendforschung**

---

### **Zusammenfassung**

*Migranten erscheinen in der Schule angesichts schlechter Leistungen und Verhaltensprobleme als eine Risikogruppe. Oftmals wird den Jugendlichen eine traditionelle und familiär tradierte ‚fremde‘ Männlichkeit zugeschrieben und als Ursache für schulisches Scheitern diskutiert. In Verknüpfung einer lebenslagen- und gendersensiblen Jungen- und Jugendforschung fragt der Beitrag nach weniger defizitorientierten Sichtweisen. Hierbei werden auch exkludierende Effekte eines Schulsystems betrachtet, das wenig auf die spezifischen Lebenslagen von Migranten abgestimmt ist.*

*Schlüsselwörter: Männlichkeit, Migration, Schule, Jugendkultur*

### **Male Migrants at School from the Perspectives of a Manchild and Youth Research Related to Living Conditions and to Gender**

#### **Abstract**

*In the light of underachievement and behavioural problems at school, male migrants turn up as a high-risk group. Often a traditional and familially passed ‚strange‘ masculinity is attributed to these boys and is regarded as the reason for their failure at school. This article connects the perspectives of a manchild and youth research related to living conditions and to gender and asks for less deficiency oriented viewpoints. At the same time, excluding effects of a school system are considered, which is poorly adapted to the specific living conditions of migrants.*

*Keywords: masculinity, migration, school, youth culture*



## Einleitung

Jungen mit Migrationshintergrund erscheinen gegenwärtig im deutschen Schulsystem in doppelter Hinsicht als benachteiligt. Mit Männlichkeit und nichtdeutscher Herkunft verschränken sich zwei Differenzlinien, von denen bereits eine für sich alleine als *Risikofaktor* in Bildungsprozessen gilt. Während jedoch Jungen ohne Migrationshintergrund in öffentlichen Debatten in einem Opferdiskurs bemitleidet werden, mit der Begründung, dass ihnen emotional zugewandte Väter und männliches Erziehungspersonal fehlten, werden männliche Migranten durch den Verweis auf deren Überrepräsentanz in der Kriminalstatistik eher als Täter markiert. Sie erscheinen gegenüber ihren nichtzugewanderten Geschlechtsgenossen als besonders problembehaftet. Nicht nur ihre schulischen Leistungen seien auffallend schlecht; obendrein profilierten sie sich noch signifikant häufiger über ein unangemessenes Sozialverhalten und zeigten sich als betont männlich, aggressiv und gewaltbereit.

Viele Erklärungen für die sozialen Ungleichheiten im deutschen Schulsystem, die neben Kindern und Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten insbesondere solche mit Migrationshintergrund benachteiligen, argumentieren einseitig und sind nicht hinreichend belegt. Ein Erklärungsansatz hebt bspw. vornehmlich problematische familiäre Sozialisationsbedingungen wie unzureichende Förderung und Lerngelegenheiten sowie geringe Bildungsaspirationen auf Seiten der Eltern hervor (vgl. Maaz/Baumert/Trautmann 2009). Ergänzend wird bei Migrant/inn/en auf unzureichende Deutschkenntnisse verwiesen. Hinsichtlich der vermeintlich besonders ausgeprägten Probleme von männlichen Schülern werden zudem geschlechtsspezifische Deutungen diskutiert, die Jungen mit Migrationshintergrund bspw. ein weniger leistungsorientiertes Männlichkeitsmodell bescheinigen (zur Kritik vgl. Koch-Priewe u.a. 2009) oder deren Verhaltensauffälligkeiten – etwa mangelnden Respekt gegenüber weiblichen Lehrkräften – als Effekt kultureller Differenz interpretieren (vgl. Ellinger 2006).

Während solche Diskurse die Ursachen für Benachteiligungen in erster Linie außerhalb des Schulsystems verorten, richten andere Forscher/innen ihren Blick auf die Schule selbst und rekonstruieren institutionalisierte Formen von Diskriminierung, die mit dafür verantwortlich gemacht werden, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in höherem Maße von schulischer Selektion betroffen sind (vgl. Diehm/Radtke 1999; Gomolla/Radtke 2002). Selektionsentscheidungen treffen auch deshalb häufiger zugewanderte männliche Schüler, weil diese von Lehrkräften als besonders anstrengend empfunden werden und im *Common Sense* der Öffentlichkeit ohnehin längst als typische Problemgruppe ausgemacht sind (vgl. Kreienbaum 2009, S. 30). Ein weiterer Erklärungsansatz thematisiert Passungsprobleme zwischen dem milieuspezifischen Bildungshabitus von Kindern und Jugendlichen und einer mittelschichtgeprägten Schule, die nicht bewusst intendierte Ausschlusseffekte nach sich

ziehen (vgl. Kramer/Helsper 2010). Einer tendenziell defizitären Sicht auf jugendliche Migranten entgegnet, interpretiert der vorliegende Beitrag die im Schulalltag oftmals als problematisch erscheinenden Männlichkeitsinszenierungen weniger als kulturbedingt oder familiär tradiert. Stattdessen werden die biografischen und jugendkulturellen Funktionen jenes *doing masculinity* in den Vordergrund gestellt, das den Jugendlichen die Zugehörigkeit zur Peergroup sichert und zugleich Erfahrungen sozialer Anerkennung eröffnet, die ihnen in anderen sozialen Kontexten versagt bleiben.

Einführend wird zunächst die Bildungsbenachteiligung von männlichen Migranten als Ausdruck binnenmännlicher Unterordnung konkretisiert. Daran anknüpfend wird diskutiert, welchen Anteil das Bildungssystem an der Benachteiligung hat, und dabei die These vertreten, dass die Schule Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wenig dazu verhilft, subjektive Entfaltungsmöglichkeiten zu mobilisieren. Die weiteren Ausführungen beleuchten die in schulischen Kontexten oftmals negativ bewerteten Männlichkeitsinszenierungen der Jugendlichen, die zugleich als Ressource und Risiko in randständigen Lebenslagen interpretiert werden. Vor diesem Hintergrund wird die Schule im vierten Abschnitt als ein sozialer Raum betrachtet, in dem eine randständige Jugend- mit einer bürgerlichen Schulkultur in Konflikt gerät. Im Fazit wird nach pädagogischen Konsequenzen jenes Spannungsfeldes gefragt, in dem viele der moralisch aufgeladenen Klagen über männliche Migranten begründet sind.

## 1. Junge Migranten als Vertreter einer strukturell untergeordneten Männlichkeit im Bildungssystem

Galten Mädchen über lange Zeit als benachteiligt, sind es längst männliche Jugendliche, die als neue *Risikogruppe* ausgemacht sind. Von „kleinen Jungs und großer Not“ ist zu lesen oder gar von einer „Jungenkatastrophe“. Nicht nur beim Lernen, auch im Verhalten hätten Jungen häufiger Schwierigkeiten als ihre Mitschülerinnen. Männlichkeit scheint generell zu einer prekären Angelegenheit geworden zu sein, und so wird seit den 1990er-Jahren regelmäßig eine *Krise der Männlichkeit* heraufbeschworen. Schulstatistischen Angaben nach haben Mädchen und junge Frauen ihre männlichen Altersgenossen in einigen wesentlichen Aspekten überholt. So sind von den Schüler/inne/n, die die Schule nur mit einem Hauptschulabschluss verlassen, 56 Prozent männlich. Auf Sonderschulen beträgt der Jungenanteil bundesweit 61 Prozent (vgl. Aktionsrat Bildung 2009).

Gleichwohl ist Vorsicht bei der Behauptung geboten, Jungen seien generell die Benachteiligten. So wird leicht übersehen, dass auch unter den Schüler/inne/n, die als hochbegabt eingestuft werden oder die aufgrund herausragender Leistungen Klassen

überspringen oder Stipendien erhalten, männliche Schüler überrepräsentiert sind (vgl. Koch-Priewe u.a. 2009). Beim Übergang in die berufliche Ausbildung zeigt sich zudem, dass die jungen Frauen trotz ihrer besseren schulischen Leistungen schlechter abschneiden als ihre männlichen Altersgenossen. Zudem finden sich Jungen, generell gesehen, in besser bezahlten Berufen wieder, die auch eher Aufstiegschancen bieten. Insofern sind es am Ende der allgemein bildenden Schule vor allem junge Migrantinnen, die sich als Risikogruppe bezeichnen lassen. Betrachtet man jedoch alleine die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz, so fällt auf, dass Mädchen aufgrund ihrer besseren Leistungen auf weiterführende berufsschulische Angebote (z.B. Berufsfachschulen) zurückgreifen, während Jungen wesentlich häufiger auf berufsvorbereitende Bildungsgänge des Übergangssystems angewiesen sind, in denen keine höheren Abschlüsse erworben werden können.

In Anbetracht der uneindeutigen Daten wird die „Verliererdebatte“ um Jungen zunehmend kritisch gesehen und auf die Gefahr verwiesen, dass sozialstrukturelle Ungleichheiten vernachlässigt werden (vgl. Kreienbaum 2009). Nach wie vor haben Kinder der oberen Dienstklasse unabhängig von ihrem Geschlecht im Vergleich zu Arbeiterkindern statistisch gesehen eine fünfmal höhere Chance, ein Gymnasium zu besuchen. Während 70 Prozent der deutschen Jugendlichen einen mittleren bis hohen Bildungsabschluss erwerben, sind es bei Migrant/inn/en weniger als 40 Prozent. Zugleich verlassen Jugendliche mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von 18,8 Prozent doppelt so häufig die Schule ohne Abschluss wie deutsche Jugendliche (vgl. Statistisches Bundesamt 2008).

Für eine gendersensible Betrachtung bedeutet dies, dass es nicht reicht, das binäre Verhältnis ‚Jungen‘ – ‚Mädchen‘ zu betrachten, sondern dass man ebenfalls die komplexen *Binnenrelationen* unterschiedlicher Männlichkeiten berücksichtigen muss. Connells Theorie zur *hegemonialen Männlichkeit* verweist in diesem Zusammenhang auf die Konkurrenz unterschiedlicher Männlichkeitsformen um gesellschaftliche Dominanz. Erfolgreich ist die *hegemoniale Männlichkeit*, d.h. ein spezifischer Typus von Männlichkeit, dem es gelingt, sich in bestimmten historischen und sozialen Kontexten gegenüber Frauen, aber auch gegenüber anderen Männlichkeiten durchzusetzen (Connell 2006). Unterschieden werden weitere Formen von Männlichkeit: Mehrheitlich gehören Männer zur *komplizenhaften Männlichkeit*. Diese zieht einen Nutzen aus der männlichen Dominanz gegenüber Frauen, ohne selbst die Ansprüche der hegemonialen Männlichkeit zu erfüllen. Probleme hingegen haben solche Männlichkeiten, die den kulturell etablierten Normen von Maskulinität nicht entsprechen und als „unmännlich“ gelten (z.B. schwule Männer). Sie werden in aktuellen Modifikationen von Connells Theorie als *marginalisiert* bezeichnet. Eine im Kontext dieses Beitrags besonders relevante Differenzlinie ist die der binnenmännlichen *Unterordnung*, welche über soziale Klasse und weitere, auf Migration verweisende Aspekte wie Hautfarbe, Religion, Herkunft und Kultur organisiert wird (vgl. Budde 2006). Connells Theorie regt dazu an, Geschlecht systematisch in Verknüpfung

mit anderen Machtrelationen zu denken. So erscheinen auch im Schulsystem über das Geschlecht hinausgehende Faktoren als entscheidende Risikofaktoren.

## 2. Das Bildungssystem als Ort der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit

Die ungleiche Verteilung auf Schulformen korrespondiert mit deutlich schicht- und herkunftsabhängigen Differenzen in Schulleistungen, auf die international vergleichende Studien wie PISA, IGLU und andere verweisen. Im deutschen Schulsystem hat die soziale Herkunft demnach besonders starke Auswirkungen auf die gemessenen *Schulleistungen*. Zur Erklärung jener Bildungsbenachteiligung wird oftmals auf einseitig *individuumbezogene* Argumentationen zurückgegriffen, die vermeintlich migrationsbedingte Defizite wie unzureichende Deutschkenntnisse fokussieren oder auf kulturelle Unterschiede verweisen. Solche Problemdeutungen haben sich jedoch als unzureichend erwiesen.

Längst werden auch das Schulsystem und die diesem inhärenten *institutionellen* Diskriminierungsstrukturen in den Blick genommen, die männliche Migranten insbesondere an schulisch relevanten Statusübergängen, wie der Einschulung, der Überweisung auf Förderschulen sowie der Verteilung auf weiterführende Schulen, benachteiligen (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Die jeweiligen Selektionsentscheidungen müssen keineswegs in der konkreten Person des Schülers und in dessen Lernbiografie und Leistungen begründet sein, sondern können ebenso auch durch kulturelle und soziale Vorurteile von Lehrkräften beeinflusst werden.

Entscheidend ist, dass die schulische *Selektion* bei Schülern mit Migrationshintergrund oft anders begründet wird. Während bei deutschen Jugendlichen psychosoziale Faktoren genannt werden, sind es bei Migranten in der Regel soziokulturelle. Der pädagogische *Blick* auf Migranten ist offensichtlich von vornherein ein anderer als der auf Einheimische. Hierauf verweisen auch Selbstauskünfte von Jungen aus zugewanderten Familien, die den Eindruck äußern, in der Schule mehr arbeiten zu müssen als andere, um erfolgreich zu sein (vgl. Koch-Priewe u.a. 2009). Solche Etikettierungsprozesse können sich am Übergang Schule – Arbeit reproduzieren, wenn etwa Betriebe davor zurückschrecken, Migranten einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz anzubieten aus dem Gefühl heraus, Migranten seien geringer qualifiziert. Dass die tatsächlichen schulischen Leistungen oder – wie oftmals betont – die Frage der Sprachkompetenz im Deutschen jedoch nur eine untergeordnete Rolle spielen, zeigt sich, wenn man jugendliche Migranten mit und ohne Ausbildungsplatz vergleicht; diese unterscheiden sich letztlich weder hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz noch in ihren schulischen Leistungen signifikant (vgl. Imdorf 2005). Auch am Übergang Schule – Arbeit sehen sich Migranten der erhöhten Gefahr einer ‚Sonderpädagogisierung‘ ausgesetzt, wenn sie berufsvorbereitenden Maßnahmen zu-

gewiesen werden, in denen ihre vermeintlich fehlende Ausbildungsreife behoben werden soll.

### 3. Männlichkeit als Ressource und Risiko in schulischen Kontexten

In schulischen Kontexten gelten insbesondere die jugendlichen Männlichkeitsinszenierungen von Migranten aus sozialrandständigen Milieus als problematisch. Die Erklärungsversuche zum Verhalten von Schülern mit Migrationshintergrund berücksichtigen nicht immer hinreichend die nachgezeichneten sozialen Unterordnungsmomente, sondern rekurren stattdessen zum Teil einseitig auf *kulturelle Differenz*. So deutet bspw. Ellinger durch den Rückgriff auf ein m.E. problematisches Kulturverständnis die Verhaltensauffälligkeiten von jugendlichen Migranten auf Förderschulen als Ergebnis eines Kulturkonfliktes zwischen einer den Migranten pauschal zugeschriebenen Schamkultur und einer den Deutschen unterstellten Schuldkultur. Schüler mit Migrationshintergrund hätten dieser Lesart folgend generell eine Orientierung am Konzept der Schamkultur des Herkunftskontextes habituiert, auf Grund dessen disziplinierende Interventionen von weiblichen Lehrkräften als Beschämung empfunden würden, auf welche die männlichen Schüler durch chauvinistisches und beleidigendes Verhalten reagierten. In Anbetracht der in den Herkunftskulturen vermeintlich generell untergeordneten gesellschaftlichen Position von Frauen empfänden es männliche Migranten dieser Interpretation nach als eine Verletzung ihrer Ehre, wenn sie von weiblichen Lehrkräften unterrichtet würden und deren Anweisungen folgen müssten (vgl. Ellinger 2006).

Die in Ellingers Position deutlich werdende Kultur-Differenz-These erscheint fraglich. Auch bei nichtzugewanderten Jugendlichen aus sozialrandständigen Lebenslagen lassen sich Männlichkeitsmuster beobachten, in denen Ehre, Kampfbereitschaft und Dominanz gegenüber Frauen eine wesentliche Bedeutung zukommen. Spindlers Einschätzung nach (vgl. 2007, S. 131) werden die Männlichkeitskonstruktionen von Migranten vorschnell kulturalisiert und ethnisiert, wohingegen auf die *sozialrandständigen Lebenslagen* der Jugendlichen zu wenig Bezug genommen wird. Erfahrungen sozialer Ausgrenzung spielen jedoch bei problematischen Männlichkeitskonstruktionen (nicht nur von Migranten) eine entscheidende Rolle. Nach Spindler reagieren die von ihr befragten jungen Männer durch den Rückgriff auf die Ressource Männlichkeit – z.B. in Form von körperlicher Gewalt – auf ihre sozial prekäre Lebenssituation. In ähnlicher Weise interpretiert Böhnisch (vgl. 2004, S. 55ff.) die Orientierung an überhöhten Männlichkeitsidealen als ein eigendynamisches Mittel der Selbstbehauptung, durch das sowohl eine Abgrenzung von deutschen Gleichaltrigen als auch gegenüber erwachsenen Autoritäten erreicht werden soll. Die Tendenz zu männlichem Gewalthandeln besteht insbesondere dann, wenn personale und soziale Ressourcen fehlen.

Zweifelsohne können bestimmte männliche Verhaltensweisen schulischen Misserfolg begünstigen. Doch das Zustandekommen jenes Verhaltens, das zumeist an die Gleichaltrigengruppe gebundenen ist und auf das im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird, kann nicht losgelöst von der Institution Schule selbst verstanden werden. Erst jüngst haben Kramer und Helsper (vgl. 2010) wieder darauf verwiesen, dass die Schule dem *Bildungshabitus* von Kindern und Jugendlichen aus höheren sozialen Milieus eher gerecht wird und demgegenüber die milieuspezifischen Handlungsbefähigungen und Kompetenzen von Kindern aus unteren sozialen Schichten wenig wertschätzt. Den Bildungshabitus von Schüler/inne/n aus bildungsfernen Milieus sehen die Autoren vor diesem Hintergrund durch eine antizipatorische Struktur geprägt, die ein mögliches Scheitern an den schulischen Anforderungen bereits vorwegnimmt. Die Gründe hierfür werden darin gesehen, dass Kinder und Jugendliche aus unteren sozialen Milieus im Falle des Besuchs von höheren Schulformen Bildungsorte aufsuchen und Abschlüsse anstreben, die ihnen tendenziell fremd und unvertraut sind. Entsprechend herrscht bei ihnen das Gefühl vor, am falschen Ort zu sein und nicht dazuzugehören. Konsequenz kann eine Abwendung von der Schule zugunsten einer besonders stark ausgeprägten Orientierung an der Peerkultur sein.

Im Hinblick auf den strukturell erschwerten Bildungsaufstieg von männlichen Migranten erweisen sich diese Überlegungen als äußerst aufschlussreich. So hebt Vera King in ihren Analysen zu Biografien von Bildungsaufsteigern auf die Bedeutung des *Vaters* als der wohl wichtigsten männlichen Bezugsperson für die Jugendlichen ab. Da dessen *Männlichkeit* nicht selten in Anbetracht von niedrig qualifizierter und schlecht bezahlter Arbeit oder Arbeitslosigkeit als ‚schwach‘ eingeschätzt wird, erleben die Jugendlichen oftmals den väterlichen Wunsch nach Bildungserfolg als ambivalent. Kommen sie dem Anliegen nach, besteht die Gefahr, den Vater ungewollt zu entwerten und dessen randständige Position durch den eigenen Aufstieg zu bestätigen. Damit einhergehen kann zugleich eine Angst vor sozialer wie emotionaler Distanzierung vom Vater (vgl. King 2005).

#### **4. Schule zwischen randständiger Jugend- und bürgerlicher Schulkultur**

Eine wesentliche Ursache für die problematische Sicht auf Jugendliche aus randständigen *Lebenslagen* ist darin zusehen, dass deren *doing masculinity* im Schulalltag schnell in Konflikt mit einer bürgerlichen *Schulkultur* gerät. Diese setzt implizit einen *Standardschüler* voraus; Foucault bezeichnet diesen in seiner historischen Rekonstruktion als einen neuen Schülertypus, der auch in größeren Gruppen unterrichtet werden kann und daher ein gemäßigtes, an bürgerlichen Tugendvorstellungen orientiertes Verhalten verinnerlicht haben muss (vgl. Foucault 1994). In ihren alltäg-

lichen Geschlechterinszenierungen verhalten sich jedoch viele Jugendliche diesem bürgerlichen Idealbild zuwider. Neuere Studien beschreiben diesbezüglich eine herkunftsunabhängige *Männlichkeitskultur* an niederen Schulformen. Insofern kommt es gerade in den Schulen der sozialen Randbezirke, wo viele Migranten leben, zu einem widerspruchsvollen Nebeneinander zwischen einer spezifischen Jugend- und einer wenig darauf abgestimmten erwachsenen Schulkultur (vgl. Langer 2008, S. 271). Die jugendkulturellen Lebenszusammenhänge folgen anderen Funktionslogiken und hegemonialen Männlichkeitsidealen als die Schule. Handlungsweisen, die in der Schule Erfolg sichern, sind meist für die Anerkennung und Zugehörigkeit in der männlichen Gleichaltrigengruppe wenig hilfreich, wenn nicht gar dysfunktional.

Ein zentrales Konfliktfeld resultiert aus den unterschiedlichen *Interaktionsmodi* in Schule und Jugendkultur. Während die Schule primär über sprachliche Kommunikation organisiert ist, sind für die Herstellung von Männlichkeit und die Interaktion der Jugendlichen untereinander *körperbetonte* Verhaltensweisen konstitutiv (vgl. Tervooren 2007). Diese werden von Seiten der Lehrkräfte nicht nur als störend, sondern schnell auch als tendenziell gewalttätig beurteilt, obwohl sie für die Jugendlichen selbst ganz andere Bedeutungen haben können. Ihnen geht es insbesondere um die grundlegende Frage von Inklusion und Exklusion in Bezug auf die männliche Peergroup (vgl. Budde 2006). Ethnografische Studien zeigen, dass die Zugehörigkeit zur Gleichaltrigengruppe im Schulalltag durch ein permanentes *doing gender* bzw. *doing masculinity* gesichert wird, indem Männlichkeit über körperliche Leistung und Aktion hergestellt wird. In der Institution Schule werden diese Verhaltensweisen für den Schüler schnell zu einem Problem, während sie dem Jugendlichen gleichzeitig Integration in und Zugehörigkeit zu eine(r) Clique sichern. In ihrer Anpassungserwartung übersehen Lehrkräfte leicht, dass die Jungen aus den als störend wahrgenommenen Raufereien, Kräftemessungen, Mutproben und anderen Körperpraxen männlichkeitsbezogene Selbstpräsentation und Selbstbestätigung generieren, die für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit relevant sind.

Konflikte zeigen sich auch innerhalb der sprachlichen Ebene. Die jugendkulturell gepflegte Sprache entspricht nicht der schulisch vorausgesetzten und erwarteten Bildungssprache. Neben der grundsätzlich und längst bekannten milieubedingten Kluft unterschiedlicher *Sprachcodes* bestehen generationsspezifische Differenzen, die aus pädagogischer Sicht schnell moralisch bewertet werden. So gilt der längst nicht mehr nur von Jungen verwendete Sprachjargon, der insbesondere umgangssprachliche mit sexualisierten Ausdrücken kombiniert, als respektlos, rassistisch, sexistisch und homophob. Eindrücklich beschreibt Tertilt (vgl. 1996) solche Sprachspiele in einer türkischen Jugendgruppe und reflektiert diese im Hinblick auf ihre Bedeutung für die binnermännliche Beziehungsstruktur. Wenngleich die Äußerungen aus einer bürgerlichen Erwachsenenwelt befremdlich klingen mögen, sollte nicht vorschnell auf problematische Werthaltungen und Überzeugungen der Jugendlichen geschlossen werden. Vielmehr sind Provokation und Abgrenzung von der Erwachsenenwelt

als elementare Merkmale der Jugendphase anzusehen, in der die eigene Männlichkeit noch als unsicher und erst im Entstehen begriffen wird. Zudem lassen sich die Äußerungen als eine bewusste soziale wie ethnische Distanzierung verstehen, die auch unter den Jugendlichen selbst zu beobachten ist.

Weißköppel (vgl. 2001) verweist in diesem Zusammenhang auf *Selbst- und Fremdethnisierungsprozesse* in der Jugendkultur, die dem Gleichheitsdiskurs der Schulkultur in provokanter Weise zuwiderlaufen. So beschimpfen sich Schüler im Schulalltag gegenseitig als „Scheiß-Ausländer“ bzw. als „Kartoffeldeutsche“, obwohl sie in anderen Situationen befreundet sind. In *rituellen Beleidigungen* wie „schwul“, was eher für unmännlich und weniger für homosexuell steht, werden soziale Ein- und Ausschlüsse in der Jugendclique reproduziert, die dem schulkulturellen Gemeinschaftsdiskurs vermeintlich entgegenstehen. Wenngleich jene Verhaltensweisen im Kontext Schule als störend empfunden werden, sind sie als gewöhnliche und alltägliche gruppenspezifische Jugendphänomene zu betrachten, die eben mit denjenigen Mitteln bestritten werden, die zur Verfügung stehen. Zugewanderte Jugendliche können hier ihre nichtdeutsche Herkunft in Selbstethnisierungsprozessen positiv als Ressource nutzen. Die beschriebenen Wortspiele versteht Weißköppel als Ausdruck eines interaktiven Kontaktes und eines vitalen Wettstreits unter den Jugendlichen. Dieser wird genutzt, um soziale Identitäten zu generieren und die eigene Position zu stabilisieren.

## 5. Fazit

Gesellschaftliche Ungleichheiten werden im deutschen Bildungssystem nicht nur schlicht reproduziert, sondern durch dessen Strukturen institutionell sogar forciert. Soll mehr Bildungsgerechtigkeit erreicht werden, sind die Ursachen für die Bildungsbenachteiligungen nicht allein bei den benachteiligten, als defizitär markierten Bevölkerungsgruppen zu suchen. Vielmehr muss das Schulsystem kritisch im Hinblick auf seine, bestimmte Lebenslagen und Lebenswelten *exkludierenden Effekte* hin untersucht werden. Männlichkeitstheoretisch heißt dies, dass nicht die vermeintlich problematischen Männlichkeitsinszenierungen von jugendlichen Migranten angeprangert, sondern vielmehr *diejenigen hegemonialen Männlichkeitsmuster* der Gesellschaft rekonstruiert werden müssten, die bestimmte Männlichkeiten stigmatisieren und den so markierten Jugendlichen marginalisierte und untergeordnete Positionen zuweisen. Zudem sind die gesellschaftlichen, aber auch die institutionellen Bedingungen zu reflektieren, durch die Jugendlichen in randständigen Lebenslagen solche personalen und sozialen Ressourcen vorenthalten werden, die ihnen alternative Männlichkeitsoptionen eröffnen könnten.



Nimmt man die hohe biografische Bedeutung von Jugendkulturen ernst, so besteht die Kunst im Schulalltag offenbar darin, immer wieder ein tragfähiges *Gleichgewicht* zwischen den Ansprüchen der Schul- und denen der Jugendkultur herzustellen. Will die Schule die Jugendlichen, die eben vielfach nicht den bürgerlichen Vorstellungen von Idealschülern entsprechen, für sich und das Lernen gewinnen, muss sie bereit sein, ihren mittelschichtigen ‚Bias‘ zu reflektieren, um Brücken zwischen Jugend- und Schulkultur zu schlagen. Daraus folgt unweigerlich, dass sich die Schule bestimmten Erscheinungen der Jugendkultur und den Lebenslagen ihrer Schüler öffnen muss. Die Lehrkräfte sind dazu aufgefordert, den Jugendlichen – sicherlich in gewissen Grenzen – ein Recht auf ihre Jugendkultur zuzugestehen, ohne diese im Vergleich mit der eigenen – einer generations-, herkunfts-, schicht- und oft auch geschlechtsspezifisch anderen – Jugendkultur abzuwerten. Gelingt dies nicht, so droht die Schule zu einem ausschließlich negativ besetzten Zwangsort zu werden, der den jugendlichen Migranten fremd bleibt. Hierzu trägt auch die immer wieder diskutierte Forderung bei, auf dem Pausenhof nur Deutsch zuzulassen. Den Jugendlichen wird damit signalisiert, dass sie in ihrem Sosein nicht erwünscht sind – weder als Jugendliche noch als Migranten einer bestimmten sozialen, ethnischen und sprachlichen Herkunft. Schule könnten sie demnach nur schwer als ihren Ort wahrnehmen. Sie bliebe der Ort der Anderen: der weißen, mittelschichtigen und meist sozial abgesicherten Erwachsenen, die aus der Perspektive der jungen Leute wenig von deren Sorgen verstehen. Lehrkräfte sollten sich also weniger um die vermeintlich kulturelle Andersartigkeit ihrer Schüler kümmern als um die Reflexion des eigenen Standpunktes, von dem aus sie die ‚Anderen‘ als ‚fremd‘ betrachten. Dies bedeutet bspw. auch, die Ressourcen von Migranten, wie z.B. Mehrsprachigkeit, anzuerkennen oder deren Lebenswelten stärker in der Schulentwicklung zu berücksichtigen. Wenn Migranten den Eindruck haben, als Migranten anders – womöglich im Sinne von schlechter – wahrgenommen, behandelt und bewertet zu werden, wird dies weder ihre Lernmotivation steigern noch ihre Bereitschaft fördern, Ansprüche der Jugendkultur gegenüber denen der Schule zurückzustellen.

## Literatur

- Aktionsrat Bildung (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Die Bundesländer im Vergleich. Fakten und Daten zum Jahresgutachten 2009. München: Druck & Medien Schreiber.
- Böhnisch, L. (2004): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Budde, J. (2006): Inklusion und Exklusion. Zentrale Mechanismen zur Herstellung von Männlichkeit zwischen Schülern. In: Aulenbacher, B. u.a. (Hrsg.): FrauenMänner-Geschlechterforschung. State of the Art. Wiesbaden: VS, S. 218-227.
- Connell, R. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS.

- Ellinger, S. (2006): Zur Bedeutung von Scham- und Schuldkultur bei Migrationshintergrund in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Studie nach der Grounded Theory. In: *Sonderpädagogische Förderung* 4, S. 397-421.
- Foucault, M. (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Imdorf, C. (2005): *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS.
- King, V. (2005): *Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien*. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): *Männliche Sozialisations- und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 57-76.
- Koch-Priewe, B./Niederbacher, A./Textor, A./Zimmermann, P. (2009): *Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihrer pädagogischen Implikationen*. Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit*. In: Krüger, H.-H. u.a. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS, S. 101-125.
- Kreienbaum, M.A. (2009): *Die aktuelle ‚Jungen-Debatte‘ – bildungspolitisch gewendet*. In: Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS, S. 25-33.
- Langer, A. (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: Transcript.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2009): *Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12. Sonderheft, S. 11-46.
- Spindler, S. (2007): *Im Netz hegemonialer Männlichkeit: Männlichkeitskonstruktionen junger Migranten*. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.): *Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 118-135.
- Statistisches Bundesamt (2008): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2007/08*. Wiesbaden: Eigenverlag.
- Tertilt, H. (1996): *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tervooren, A. (2007): *Männlichkeiten und Sozialisation. Die allmähliche Verfestigung der Körper*. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.): *Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 84-100.
- Weißköppel, C. (2001): *Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse*. Weinheim/München: Juventa.

*Marc Thielen*, Dr. phil., geb. 1976, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Anschrift: Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik, Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt a.M.  
E-Mail: M.Thielen@em.uni-frankfurt.de

---

Edwin Stiller/Antonietta Zeoli

## **Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte<sup>1</sup> – für einen ressourcenorientierten Perspektivwechsel in der Personalentwicklung**

### **Teachers with Migration Background – Towards a Resource Oriented Change of Perspective in Personnel Development**

---

Seit Mitte der 1990er-Jahre hat die Diskussion über eine „Pädagogik der Vielfalt“ (vgl. Prengel 1993) an Kontur gewonnen. Ausgehend von der unbestreitbaren Tatsache, dass sprachlich-kulturelle Heterogenität inzwischen in vielen Schulen der Normalfall ist, konzentriert sich die Diskussion auf die damit für die Schule verbundenen Herausforderungen und Chancen. Im Zentrum steht die Frage, wie eine Schulentwicklung gestaltet werden kann, die unter Beachtung der Dialektik von Gleichheit und Differenz zum Ziel hat, eine Schule für alle zu werden. In dieser Perspektive werden seit der Jahrtausendwende Konzepte entwickelt, diskutiert und erprobt, die einen neuen, ressourcenorientierten Umgang mit Heterogenität bzw. Diversität fördern sollen. „Das Prinzip Diversity soll dafür sorgen, dass das Individuum seine Möglichkeiten auch tatsächlich ausschöpfen kann. Und dafür müssen Barrieren beiseite geräumt werden, damit alle die gleichen Chancen haben, ihr Potenzial zu nutzen“ (Terkessidis 2008, S. 51). Das Stichwort „Barrieren“ verweist darauf, dass den Bildungs*institutionen* eine wichtige Rolle zukommt. Um diese wahrnehmen zu können, bedarf es grundsätzlicher, auch struktureller Veränderungen, die unter anderem auch eine Neuorientierung in der Personalentwicklung fördern, die der demografischen Realität gerecht wird. Hier setzen die Initiativen zur Gewinnung von mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund an – eine Maßnahme,

---

1 In NRW wurde der Begriff „Migrationshintergrund“ von der schwarz-gelben Landesregierung ersetzt durch den Begriff „Zuwanderungsgeschichte“. Abgesehen von der Problematik einer sprachlichen Normierung durch die Regierungspolitik hat der Begriff „Zuwanderungsgeschichte“ den Charme, dass er die individuelle Geschichte der Menschen zum Ausdruck bringt.

wie sie in vielen integrationspolitischen Dokumenten gefordert wird. Denn bisher spiegelt sich die in vielen Städten und Gemeinden normale sprachliche, kulturelle und soziale Vielfalt nicht in der Zusammensetzung der Lehrerkollegien. Nach den neuesten Daten haben derzeit erst 4,7 Prozent des Personals in deutschen Schulen eine Zuwanderungsgeschichte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 259), und unter den Schulleiterinnen und Schulleitern sind sie immer noch eine Ausnahme. Im nationalen Integrationsplan 2007 ist dieses Defizit erstmals ausdrücklich auch von politischer Seite und bundesländerübergreifend angesprochen worden, und inzwischen gibt es in verschiedenen Bundesländern Initiativen, um Abiturientinnen und Abiturienten für den Lehrerberuf zu gewinnen und Referendare und Referendarinnen wie schon unterrichtende Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte zu unterstützen. Hier spielt der Aufbau von Netzwerken eine besondere Rolle, wie noch im Folgenden, nach einem Abschnitt zu Erfahrungen und Forschungsarbeiten, am Beispiel des nordrhein-westfälischen Projekts „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ gezeigt wird.

## 1. Erste Erfahrungen und internationale Forschungsergebnisse

Erste positive Erfahrungen mit dem Einsatz von (zukünftigen) Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte wurden im Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ der Stiftung Mercator gemacht. Nach den Daten der vom Europäischen Forum für Migrationsstudien Bamberg (efms) im Jahr 2009 durchgeführten Evaluation erzielten die vierzig Prozent der dort engagierten studentischen Förderlehrkräfte aus Zuwandererfamilien bessere Erfolge. Im Bericht heißt es: „Vor dem Hintergrund der in den Niederlanden entwickelten Methode des ‚ethnic mentoring‘ kommt dem Migrationshintergrund der Förderlehrer eine besondere Bedeutung zu. Dem Modell zufolge werden Förderschüler durch erfolgreiche Schüler oder Studierende mit der gleichen ethnischen Herkunft unterrichtet. Der vergleichsweise höhere Fördererfolg des ‚ethnic mentoring‘ scheint auf den Fähigkeiten der Förderlehrer mit Migrationshintergrund zu beruhen, die Familiensituation und die aufgrund der Immigration entstehenden Schwierigkeiten der Förderkinder besser zu verstehen. Positiv angemerkt wird, dass sie die Herkunftssprache der Schülerinnen und Schüler sprächen<sup>2</sup> und daher bestimmte Sachverhalte besser erklären könnten. Hieraus könne sich eine starke Bindung zwischen den Mentoren und den Schülern entwickeln“ (efms 2009, S. 7). So weit die Evaluation, in der nicht von ungefähr die Formulierung gewählt wurde, dass es so *scheine*, als sei der vergleichsweise höhere Fördererfolg auf den ‚miteinander geteilten‘ Migrationshintergrund zurückzuführen. Denn welche Rolle die Tatsache spielt, dass die Förderlehrkräfte ebenfalls einen Migrationshintergrund haben, ist bisher nicht hinreichend erforscht; ebenso fehlen

2 Dies ist, so allgemein formuliert, nur bedingt richtig; für diese Angebote in bestimmten Regionen in NRW jedoch mit einem hohen Anteil türkischsprachiger Bevölkerung lässt sich eine solche Aussage durchaus treffen.

Studien, die zeigen, ob bzw. in welcher Weise sich die Tatsache, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund Teil des Kollegiums sind, positiv auf die Motivation und den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien auswirkt.

Bisher wird von einem positiven Effekt ausgegangen. In vielen Beiträgen wird den Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte diese Wirkung erst einmal zugeschrieben, und Interviewäußerungen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen kleinerer Befragungen scheinen dies auch zu bestätigen. Doch noch steht eine Überprüfung durch entsprechend angelegte Forschungsarbeiten aus. Zuzustimmen ist Carolin Rotter, wenn sie mit Bezug auf Erfahrungen im Rahmen ihrer Studie zum Thema „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte – Intention und Adaptionen einer bildungspolitischen Idee“ kritisiert, dass teilweise so argumentiert werde, als würden „Lehrer wegen ihrer Zuwanderungsgeschichte über eine angeborene interkulturelle Kompetenz“ verfügen (Strunk 2010, S. 28). Richtig ist, dass Zuwanderungsgeschichte keine „angeborenen interkulturellen Fähigkeiten“ hervorbringt, aber sie kann ein spezifisches kulturelles Kapital erzeugen, das in der Ausbildung wertgeschätzt und zur Geltung gebracht werden sollte und das dort weiterentwickelt werden muss, damit der erwartete positive Effekt für Schulklima und Unterricht eintreten kann. Möglicherweise werden die ersten Forschungsarbeiten über Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, die demnächst veröffentlicht werden, auch über diese Fragen Aufschluss geben,<sup>3</sup> doch bisher liegen vor allem Studien aus dem anglo-amerikanischen Kontext vor. Aus ihnen lässt sich ablesen, wie sich die Lehrkräfte aus den ethnischen Minderheiten selbst sehen und einschätzen und mit welchen Erwartungen sie ihren Beruf aufnehmen. Ergebnisse aus amerikanischen oder englischen Forschungsarbeiten können aufgrund der unterschiedlichen Migrations- und Schulgeschichte jedoch nur bedingt zur Klärung der Probleme und offenen Fragen in Deutschland herangezogen werden, auch wenn auf den ersten Blick vieles gleich erscheint. Letzteres hat Yasemin Karakaşoğlu in einem Vortrag auf dem Bundeskongress „Lehrkräfte mit Migrationshintergrund“<sup>4</sup> im März 2010 in ihrem Bericht über anglo-amerikanische Forschungen zum Thema hervorgehoben und die Merkmale zusammengestellt, die auf Lehrkräfte aus ethnischen Minderheiten verstärkt zutreffen und auf Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte zutreffen könnten:

- Sie sehen sich als Bildungsvorbild mit besonderer Verantwortung für Einwandererkinder und verstehen den Lehrerberuf als soziokulturelle Mission.
- Sie verfügen über Kenntnisse spezifischer kultureller Herangehensweisen, die für Diagnose und Förderung bedeutsam sind.

---

3 Entsprechende Forschungsprojekte werden z.B. von V. Georgi (FU Berlin,) Y. Karakaşoğlu (Universität Bremen) oder von G. Bellenberg und C. Rotter (Universität Bochum) durchgeführt.

4 Dieser erste Bundeskongress zu diesem Thema wurde vom nordrhein-westfälischen Projekt „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ mit Unterstützung des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge in Paderborn ausgerichtet.

- Sie haben realistischere Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte.
- Ihnen gelingt ein interkulturell sensiblerer Umgang mit den entsprechenden Schülergruppen, und sie erzeugen eher ein Klima kultureller Wertschätzung.

Zugleich nehmen sie ihre Rolle als Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte auch als besondere Herausforderung wahr:

- Sie lehnen eine Sonderrolle in der Schule ab und wollen gleichberechtigte Mitglieder der Kollegien sein.
- Interkulturelle Konflikte erzeugen bei ihnen höheren Stress.
- Sie sind oft unsicher im Einsatz ihrer ethno-kulturellen Ressourcen.
- Sie machen weiterhin Diskriminierungserfahrungen, vergleichbar mit denen der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich mit Bezug auf die derzeit in den verschiedenen Bundesländern arbeitenden Initiativen zur Erhöhung des Anteils von Lehrkräften mit Zuwanderungsgeschichte in den Kollegien ein erster Schluss ziehen: Damit diese Lehrkräfte sowohl als normale Lehrerinnen und Lehrer akzeptiert werden als auch ihr besonderes Potenzial einbringen können, bedarf es struktureller Änderungen, wie sie mit der Implementierung des Diversity-Ansatzes in Schulorganisation und Schulkultur eingeleitet und erreicht werden können. Allerdings ist zu beachten, dass ihre Herkunft aus einer Zuwandererfamilie das einzige diesen Lehrkräften gemeinsame Merkmal ist; darüber hinaus unterscheiden sie sich in vielerlei Hinsicht, sie bilden sozusagen eine in sich heterogene ‚Gruppe‘. Die Identifikation mit dem Label „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ muss selbstbestimmt erfolgen, und entsprechende Selbstreflexionsprozesse sollten durch Supervision und Coaching begleitet werden. Vor allem darf die interkulturelle Aufgabe nicht an sie delegiert werden, sondern die Schule muss sich insgesamt interkulturell orientieren, und schließlich sollte die Hervorhebung dieser Gruppe von Lehrkräften nur vorübergehend sein: Ihre Pionierrolle muss in einen Prozess der „Veralltäglichung“ überführt werden (vgl. Karakaşoğlu 2010). Im Folgenden soll am Beispiel des nordrhein-westfälischen Projekts „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ gezeigt werden, dass und wie versucht wird, diesen Anforderungen Rechnung zu tragen.

## 2. Das Projekt „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen

Das nordrhein-westfälische Projekt<sup>5</sup> setzt bei den Zuwanderinnen und Zuwanderern an, die bereits erfolgreich als Lehrkräfte an Schulen arbeiten. Sie werden als Bildungs-

---

5 Informationen zum Projekt unter URL: <http://www.raa.de/mehr-lehrkraefte-mit-zuwanderung.html>; Zugriffsdatum: 24.09.2010.

botschafter/innen eingesetzt, um bei angehenden Abiturientinnen und Abiturienten mit Zuwanderungsgeschichte für den Lehrerberuf zu werben. Grundlage für diese Arbeit ist das 2006/2007 gemeinsam mit Lehrkräften, Referendar/inn/en und Studierenden mit Zuwanderungsgeschichte und mit Wissenschaftler/inne/n entwickelte Handlungskonzept „Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“<sup>6</sup> (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung 2007; Stiller 2008). Ebenfalls 2007 wurde das Netzwerk der „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ gegründet, zunächst mit 30 Mitgliedern; inzwischen koordiniert eine Lehrkraft mit Zuwanderungsgeschichte ca. 400 Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte aus allen Schulformen und allen Landesteilen, die im Netzwerk aktiv sind. Das Projekt „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ umfasst drei Schwerpunkte, die im Folgenden kurz vorgestellt werden: (1) Potenziale gewinnen, (2) Ausbildung begleiten und (3) Personalentwicklung gestalten.

### *Potenziale gewinnen*

„Ich habe es geschafft. Das kannst du auch.“ Mit diesem Motto will das Netzwerk Abiturient/inn/en, Lehramtsanwärter/innen und Lehramtsstudierende ermutigen und ihnen signalisieren, dass die im Netzwerk organisierten Lehrkräfte bereit sind, als Unterstützer, Vorbilder und Bildungsbotschafter für den Lehrerberuf zu fungieren. Die Erfahrung hat gezeigt, dass es wichtig ist, denen, die Interesse zeigen, die Möglichkeit zu bieten, sich selbst ein Bild von dem zu machen, was sie erwartet. Dass sie selbst Schülerinnen und Schüler waren und meinen, den Lehrerberuf aus der Schülerperspektive kennengelernt zu haben, reicht nicht und kann durchaus den Blick verstellen. Daher organisiert das Netzwerk in Zusammenarbeit mit der Hertie- und der ZEIT-Stiftung seit 2008 den Schülercampus „Mehr Migranten werden Lehrer“: Jedes Jahr erhalten dreißig Abiturientinnen und Abiturienten mit Migrationshintergrund in diesem dreitägigen Kompaktkurs Einblicke in das Lehramtsstudium und die vielfältigen Aufgaben und Karrierechancen des Lehrerberufes. Besprochen werden z.B. Fragen nach persönlicher Eignung, nach den konkreten Studienbedingungen oder zur zweiten Ausbildungsphase. Daneben beteiligt sich das Netzwerk an Veranstaltungen der Lehrerwerbung an Studienseminaren sowie an Messen für Abiturientinnen und Abiturienten.

In Zusammenarbeit mit Migranten-Organisationen bietet das Netzwerk Tagungen an, bei denen Eltern und Jugendliche gezielt auf Chancen im deutschen Bildungssystem hingewiesen werden. Kultursensible Berufsberatung auch in der jeweiligen Herkunftssprache der Teilnehmerinnen und Teilnehmer ermöglicht, dass der positive Blick auf die Potenziale Bilingualität und Bi-Kulturalität zu neuen, ermutigenden Berufsperspektiven führt. Die Entscheidung, die schulische in eine akademische Laufbahn zu überführen, ist gerade in vielen Migrantenfamilien mit einer Reihe von

6 Siehe auch den 2006 verabschiedeten „Aktionsplan Integration“ (Ministerium für Generationen, Frauen, Familie und Integration 2006), in dem explizit der Auftrag, mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte zu gewinnen, formuliert ist.

Schwierigkeiten verbunden. Neben finanziellen Engpässen kommen Selbstzweifel auf, ob man es als Zugewanderter überhaupt an einer deutschen Universität „schaffen kann“. Hinzu kommt oftmals der Auszug aus dem elterlichen Haus, der, je nach kulturellen Begebenheiten, nicht immer familiär unterstützt wird. Aber auch diese Hürde muss genommen werden.

Für die Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte sind die ursprünglichen Motive von Migration stets präsent. Die so genannte „Gastarbeitergeneration“ kam nach Deutschland in der Hoffnung und mit der Entscheidung, sich einen höheren, besseren Lebensstandard zu erkämpfen. Dieser Wunsch nach sozialem Aufstieg ist im Ursprung die Geschichte eines mutigen Aufbruchs, dessen Energie für die Bildungs- und Berufskarriere genutzt werden kann (vgl. Raiser 2010). Die Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte zeigen durch ihr Vorbild, dass sich Fleiß, Engagement und Mut in Deutschland lohnen – Leitmotive, die ihnen vielfach ihre Eltern oder Großeltern vorgelebt haben.

#### *Ausbildung begleiten*

Junge Frauen und Männer mit Zuwanderungsgeschichte studieren besonders häufig ingenieur-, wirtschafts- und rechtswissenschaftliche Studiengänge; in den Geistes- und Sozialwissenschaften sind sie hingegen deutlich unterrepräsentiert (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2007). Als besonders niedrig wird der Anteil in Lehramtsstudiengängen eingeschätzt (vgl. Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007). Verlässliches Datenmaterial gibt es allerdings derzeit nicht; ebensowenig gibt es hinreichend zuverlässige Daten, aus denen sich ermitteln ließe, warum sich Abiturientinnen und Abiturienten aus Zuwandererfamilien gegen ein Lehramtsstudium entscheiden bzw. das Studium abbrechen. Die folgenden Zitate aus Interviews, die von Mitgliedern des Netzwerks „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ auf „Lehrerwerbeveranstaltungen“ im Zeitraum Oktober 2009 bis Dezember 2009 durchgeführt wurden, geben, wenn auch nur andeutungsweise, Auskunft: „Ich bin so weit gekommen. Bald halte ich mein Abiturzeugnis in meinen Händen. Das ist nicht so normal wie bei den Deutschen. Und dann soll ich Lehrer werden? Ich werde lieber Arzt oder so etwas Ähnliches. Ich möchte auch viel verdienen und eine Familie haben“ (Abiturientin, 18, türkischer Herkunft). Oder: „Mein Vater würde es nie erlauben, dass ich Lehrer werde. Er würde sich in der Familie für mich schämen. Das ist eher ein Frauenberuf“ (Abiturient, 18, iranisch-französischer Herkunft). Oder: „Ich habe es einfach nicht geschafft. Nach dem ersten Semester musste ich das Studium schmeißen. Lehrerin ist immer noch mein Traumberuf, aber es geht einfach nicht. Meine Aufgaben in der Familie und dann noch die Studiengebühren. Wenn ich erst einmal ausgezogen bin, müssen meine Eltern mit dem deutschen Papierkram alleine fertig werden. Insgesamt habe ich mir auch die Seminare einfacher vorgestellt“ (22-Jährige, italienischer Herkunft).



Die drei Zitate lassen erahnen, warum der Wunsch, ein Lehramtsstudium aufzunehmen, unter Migrantinnen und Migranten nicht an erster Stelle steht und welche Rolle die soziale Situation dabei spielt; sie lassen aber auch erkennen, dass es eindeutig nicht nur migrantenspezifische Gründe gibt, sich gegen ein Lehramtsstudium zu entscheiden. Dagegen spielt die soziale Situation eine wichtige Rolle. Dies wird noch deutlicher, wenn man sich die Ergebnisse einer vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen (2008) durchgeführten Untersuchung anschaut. Auch hier stellten die Autoren fest, dass Lehramtsstudierende mit Zuwanderungsgeschichte teilweise unter erschwerten Bedingungen studieren; genannt werden: bildungsfernes Elternhaus, Sprachprobleme, ungünstige materielle Situation, mangelnde Integration sowie Schwierigkeiten aufgrund kulturell-religiöser Spezifika. Zugleich kritisierten die Befragten, dass ihre speziellen Potenziale zu wenig wahrgenommen würden. Um hier sichere Aussagen treffen und ggf. Abhilfe schaffen zu können, bedarf es weiterer Forschung, auch vergleichender Untersuchungen, um einschätzen zu können, was für diejenigen aus Zuwandererfamilien spezifisch ist.

Um diejenigen zu unterstützen, die das Lehramtsstudium begonnen haben, hält das Netzwerk der Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte seit 2007 unterschiedliche Mentoring-Angebote vor; z.B. wurde in Zusammenarbeit mit der TU Dortmund im Mai 2010 ein Studierenden-Netzwerk ins Leben gerufen, an dem Studierende und schon tätige Lehrkräfte teilnehmen und voneinander lernen. Auch im Referendariat ist das Netzwerk präsent; lokale Gesprächskreise existieren z.B. in Köln, Düsseldorf, Paderborn, Gelsenkirchen, Dortmund, Aachen, Bielefeld und Bottrop; und die Landeskoordinationsstelle bietet im jährlichen Rhythmus eine Weiterbildungsmaßnahme für Referendarinnen und Referendare mit Zuwanderungsgeschichte an.

#### *Personalentwicklung gestalten:*

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund bringen nicht nur ihr spezifisches Kompetenzprofil infolge der familialen Zuwanderungsbiografie mit, sondern sie haben vielfach während der Lehrerausbildung zusätzliche sprachliche sowie interkulturelle Kompetenzen erworben, die für die pädagogische Arbeit an Schulen der Zuwanderungsgesellschaft wichtig sind. Gezielte Lehrerfortbildungsangebote für diese Zielgruppe sollen helfen, dieses Wissen stetig zu aktualisieren und auszubauen. Ein weiteres Anliegen des Netzwerks ist es, erfolgreiche Kolleginnen und Kollegen mit Zuwanderungsgeschichte zu Bewerbungen auf Funktions- und Schulleitungsstellen zu motivieren. Dabei werden sie gezielt durch Fortbildungsmaßnahmen unterstützt. Dass hier ein großes Interesse besteht, zeigte die hohe Nachfrage nach entsprechenden Qualifizierungsangeboten, auch zur Ausbildung als Koordinatorin bzw. Koordinator für die Berufs- und Studienorientierung an den weiterführenden Schulen bzw. für die Orientierungsangebote im Bereich Karriereplanung und Kommunikation in Zusammenarbeit mit allen Lehrerverbänden, Gewerkschaften und der Landesmedienzentrale.

Die unterschiedlichen Veranstaltungen, die die Kolleginnen und Kollegen ehrenamtlich für das Netzwerk konzipieren, organisieren und gestalten, haben auch bei ihnen eine reflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbstverständnis als Lehrkraft mit Zuwanderungsgeschichte ausgelöst und ihnen neue Wege der Kompetenzentwicklung eröffnet: Moderation von Fachtagungen, Projektpräsentation im politischen Handlungsfeld oder die Zusammenarbeit mit Stiftungen, so dass sie nun Mut haben, Leitungsaufgaben zu übernehmen.

### 3. Anregungen für einen ressourcenorientierten Perspektivwechsel

Das Projekt „Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte“ kann – obwohl erst drei Jahre ‚jung‘ – schon auf eine Reihe von Erfolgen zurückblicken: Es hat Zugewanderte in die Akteursrolle gebracht, statt stellvertretend für sie zu reden und zu handeln (Netzwerkarbeit), ihre Kompetenzen sichtbar gemacht (Öffentlichkeitsarbeit), dazu beigetragen, dass Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte auf allen Ebenen (Personalentwicklung: Funktionsstellen, Schulleitungen) ihre Interessen wie ihre Fähigkeiten entdecken und entwickeln konnten, und es hat Zugewanderte in der Mittlerrolle gestärkt, ohne Probleme an sie zu delegieren (Personalentwicklung: Fort- und Weiterbildung). Die dynamische Projektentwicklung hat zudem deutlich gemacht, dass ein positiver Blick auf die Ressourcen der Vielfalt viel Energie und Handlungskraft freisetzt, die im Sinne der Förderung von Schülerinnen und Schülern genutzt werden können. Lehrkräfte repräsentieren als Personen das, was gesellschaftlich erreicht werden soll: Aufstieg durch Bildung. Ihr Einsatz als Bildungsbotschafter schafft ein Klima der Anerkennung, das motiviertes und erfolgreiches Lernen möglich macht.

In diesem Sinne ist das Projekt ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer Schule der Vielfalt, zu einem gemeinsamen Haus des Lernens in der Verantwortung aller Beteiligten. Im OECD Bericht „Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge“ wird dieser notwendige Paradigmenwechsel beschrieben – vom Ignorieren von Vielfalt, über die Wahrnehmung von Vielfalt als Problem, mit dem man umgehen muss, bis hin zu einer Sicht auf Vielfalt als Gewinn und Chance (vgl. Sliwka 2010, S. 205ff.). Allerdings wird im OECD-Bericht die Frage der Diversität des Lehrpersonals nicht berücksichtigt. Dabei liegt hier ein strategisch wichtiger Ansatzpunkt, um Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung aus der Perspektive einer Diversity-Pädagogik zu gestalten, und dies nicht nur unter Berücksichtigung der sprachlich-kulturellen und ethnischen Vielfalt, sondern unter Einbezug weiterer Differenzmerkmale, wie z.B. Sozialstatus, Geschlecht oder Gesundheit.

## Literatur

- Arbeitsgruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks, durchgeführt durch HIS – Hochschulinformationssystem. Bonn/Berlin.
- Europäisches Forum für Migrationsstudien (Hrsg.) (2009): Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator. Kurzfassung. Bamberg.
- Karakaşoğlu, Y. (2010): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Fokus der Wissenschaft. Eröffnungsvortrag auf dem Bundeskongress *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund*. Paderborn (Manuskript).
- Ministerium für Generationen, Frauen, Familie und Integration (2006): Nordrhein-Westfalen. Land der neuen Integrationschancen – Aktionsplan Integration. Düsseldorf.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung (2007): Mehr Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte. Handlungskonzept. Düsseldorf.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske + Budrich.
- Raiser, U. (2010): Von Schullaufbahnen und Stallgeruch. Warum die Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund kein Selbstzweck ist. Vortrag auf dem Bundeskongress *Lehrkräfte mit Migrationshintergrund*. Paderborn (Manuskript).
- Sliwka, A. (2010): From Homogeneity to Diversity in German Education. In: OECD (Hrsg.): *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD, S. 205-217.
- Stiller, E. (2008): Neue Lehrer braucht das Land. Pädagogen mit Zuwanderungsgeschichte können die Integration verbessern. In: *Forum. Schule*, H. 1, S. 8-10.
- Strunk, E. (2010): Mathe bei Mehmet. Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte – Vermittler zwischen den Kulturen? In: *rubin* (Wissenschaftsmagazin der Ruhr-Universität Bochum) Winter 09/10, S. 28-31.
- Terkessidis, M. (2008): Diversity statt Integration. In: *Kulturpolitische Mitteilungen*, H. IV, S. 47-52.
- Zentrum für Lehrerbildung Universität Duisburg-Essen (Hrsg.) (2008): Förderbedarfe und Förderungswünsche von Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund. Continuum 3, Essen.

*Edwin Stiller*, geb. 1952, Referent für Lehrerausbildung am Ministerium für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen.

Anschrift: Völklinger Strasse 49, 40221 Düsseldorf  
E-Mail: Edwin.Stiller@msw.nrw.de

*Antonietta Patrizia Zeoli*, Dr., geb. 1973, NRW-Landeskoordinatorin des Projekts *Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte*.

Anschrift: RAA Düsseldorf, Burgplatz 2, 40213 Düsseldorf  
E-Mail: antonietta.zeoli@hauptstelle-raa.de

---

Marianne Krüger-Potratz

## **Zur Geschichte des Umgangs mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität in Preußen und im Deutschen Reich**

### **History of the Handling of Linguistic, Cultural, Ethnical and National Heterogeneity in Prussia and in the German Reich**

---

„Das Land muss schließlich darauf achten, ob es ihm gelingt, in seinem Bildungssystem alle auf- und auch alle mitzunehmen“, schreiben die Autoren der Vorstudie zum ersten nationalen Bildungsbericht, d.h. „die Heranwachsenden aus allen Schichten, die Kinder mit und ohne Migrationsgeschichte, die Mädchen und Jungen, die jungen Menschen in industriellen Ballungsgebieten und die aus ländlichen Regionen. Es muss seinen Menschen beim Zugang und bei der Realisierung gleiche Bildungschancen bieten“ (Avenarius u.a. 2003, S. 2). In den inzwischen vorliegenden drei nationalen Bildungsberichten ist nachzulesen, dass es noch ein weiter Weg bis zur Erreichung dieses Ziels ist. In der Forschung wie in den bildungspolitischen Debatten werden zahlreiche und sicher auch zutreffende Gründe genannt, die die notwendigen Reformen verzögern oder erschweren. Doch kaum jemandem ist bewusst, dass ein „ressourcenorientierter Umgang mit Heterogenität“ auch bedeutet, sich aus einer circa 200-jährigen Schulpolitik zu lösen, die darauf ausgerichtet war, mittels der öffentlichen, staatlichen Schule, deren Anfänge Ende des 18., Anfang des 19. Jahrhunderts liegen und deren Geschichte eng mit der Entwicklung des Nationalstaats als neuer politischer Organisationsform verbunden ist, die Idee eines im Innern sprachlich, kulturell, ethnisch und national homogenen Staates durchzusetzen. Die Schule hat diese Aufgabe – insgesamt gesehen – erfolgreich gelöst; es waren Vorteile und Fortschritte (z.B. Stärkung der Partizipationsmöglichkeiten, der innerstaatlichen Mobilität) damit verbunden, aber auch Verluste und Nachteile (u.a. die Unterdrückung sprachlich-kultureller Vielfalt als Teil gesellschaftlicher Normalität). Diese konfliktreiche Geschichte hat bis heute ihre, wenn auch teilweise nur schwer erkennbaren Spuren hinterlassen: in den rechtlichen Grundlagen und

daraus resultierenden Strukturen sowie in den Denk- und Argumentationsfiguren der Bildungsadministration, in der Fächerschneidung und -anordnung, in der monolingualen Ausrichtung der Schule, in den Curricula, den Unterrichtsmaterialien oder auch in den methodisch-didaktischen Ansätzen.

Die im Folgenden abgedruckten und kurz kommentierten Quellentexte erlauben einen Blick in die Geschichte des Umgangs mit sprachlicher, kultureller, ethnischer und nationaler Heterogenität im 19. und frühen 20. Jahrhundert unter drei Aspekten, die im Hinblick auf die Themen zum Schwerpunktthema „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ gewählt sind: (1) die Beschäftigung ausländischer Lehrkräfte, (2) ausländische Schüler und Schülerinnen in der nationalen Schule sowie (3) der Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit.<sup>1</sup>

Bei der Lektüre des „Blicks in die Quellen“ ist zu beachten, dass Deutschland stets ein Staatenverbund war und dass sich bis zur Gründung des Deutschen Reiches die deutschen Staaten (des jeweiligen Staatenverbundes) gegenseitig als Ausland ansahen. Somit galten bis zur Gründung des Deutschen Reichs z.B. Hessen, Bayern, Württemberger in Preußen ebenso als (außerpreußische) Ausländer wie z.B. Franzosen, Engländer, Russen (außerdeutsche Ausländer bzw. Reichsausländer). Es scheint einige Zeit gedauert zu haben, bis die 1871 erfolgte Neubestimmung von ‚innen‘/‚eigen‘ und ‚außen‘/‚fremd‘ für alle Behördenvertreter selbstverständlich war, denn in verschiedenen Erlassen der 1870er- und 1880er-Jahre findet sich nicht selten ein Satz, in dem noch einmal klargestellt wird, dass unter „Ausländern“ nur noch „Reichsausländer“ zu verstehen seien.

Für den folgenden „Blick in die Quellen“ wurden Dokumente aus Preußen ausgewählt. Preußen ist für diesen Strang der Schulgeschichte von besonderem Interesse, nicht nur weil es der größte der deutschen Staaten war mit erheblichem Einfluss auch im Bereich der Schulpolitik, sondern vor allem weil Preußen – trotz einer sehr restriktiven Migrationspolitik – stets auch durch Migration geprägt war und vor allem weil in Preußen der Streit um Mehrsprachigkeit eine Rolle gespielt hat. Hier lebte die Mehrheit der sprachlichen Minderheiten, zu ihnen gehörten – je nach dem historischen Grenzverlauf – die dänische und die friesische Minderheit im Norden, die polnische, kaschubische, litauische, böhmische und mährische Minderheit entlang der Ostgrenze, die sorbische Minderheit in der Nieder- und Oberlausitz; die wallonischsprachige Minderheit im Westen, und zwischen 1871 und 1918 be-

---

1 Für ausführlichere Informationen vgl. Hansen 1994; Krüger-Potratz/Jasper/Knabe 1998; Knabe 2000; Krüger-Potratz 2009; Kap. 3 in: Gogolin/Krüger-Potratz 2010; Krüger-Potratz 2010. Insgesamt ist die Forschungslage defizitär, insbesondere wenn es darum geht, mit Blick auf die aktuellen Herausforderungen, vor denen die „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“ steht, der Frage nachzugehen, wie seit dem Ende des 18. Jahrhunderts bis nach Ende des Zweiten Weltkriegs schul- und sprachpolitisch auf sprachliche, kulturelle, ethnische und nationale Heterogenität reagiert worden ist und inwieweit dies Spuren hinterlassen hat.

zog sich der Sprachenstreit auch auf die französische Minderheit im Reichsland, das jedoch nicht Preußen sondern dem Deutschen Reich direkt zugeordnet war. Verschiedenen amtlichen Statistiken ist zu entnehmen, dass 1871 z.B. 12,9% der *preußischen* Volksschüler und -schülerinnen mit einer von dreizehn aufgelisteten nicht-deutschen Muttersprachen aufwuchsen; davon werden 10,5% als einsprachig und nur 2,4% als zweisprachig ausgewiesen (vgl. die Zusammenstellung in: Hansen 1994, S. 14). Ähnliche Zahlen werden 20 Jahre später unter Bezug auf aktuelle amtliche Statistiken im „Pädagogischen Jahresbericht“ genannt: In den „niederen Schulen, so der Berichterstatter, sprächen „nur deutsch 87,10%“ der Schüler, „nur polnisch 9,90%“, und die weiteren Prozente verteilen sich auf mehrere Sprachen mit kleinen Sprechergruppen (vgl. Kleinschmidt 1891, S. 4). Zu beachten ist ferner, dass der schulpolitische Sprachenstreit sich allein auf Schulen in den sogenannten angestammten Gebieten der sprachlichen Minderheiten bezog; Minderheitsgruppen, die durch Binnenwanderung in andere Regionen des Deutschen Reichs zugewandert waren, wie z.B. die Ruhrpolen, hatten keinerlei Anspruch darauf, dass ihre Kinder in der Minderheitssprache unterrichtet wurden.

Die Geschichte des öffentlichen, vom Staat verantworteten Schulwesens in Preußen wurde mit dem „Allgemeinen Landrecht für die Preussischen Staaten“ von 1794 (ALR) rechtlich begründet. Auch wenn dies nicht explizit so formuliert war, so wurde doch wie selbstverständlich unterstellt, dass das auf- und auszubauende Schulwesen für die „landeseingeborenen“ Kinder gedacht war, die von „landeseingeborenen“ Lehrern in der Landessprache, zunächst auch noch unter Berücksichtigung der regional dominanten nichtdeutschen Sprache zu treuen Untertanen bzw. loyalen Staatsbürgern erzogen werden sollten. Mit den ab Beginn des 19. Jahrhunderts ergangenen zahlreichen Regelungen (Kabinettsordres, Instruktionen, [Ministerial-] Erlassen usw.) wird die Schulfrage für Kinder, Jugendliche und Lehrer (später auch Lehrerinnen) fremder Staatsangehörigkeit restriktiv geregelt.

Der Streit über Zweisprachigkeit als Bildungshindernis setzt erst später ein. Zwar gibt es schon zu Anfang des 19. Jahrhunderts Stimmen, die sich gegen die Minderheitssprachen als Unterrichtssprachen wenden, doch bis in die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts konzentrieren sich die Bemühungen vor allem darauf, in den Minderheitsgebieten Deutsch als Unterrichtsfach und Unterrichtssprache in den höheren Klassen durchzusetzen. Doch nach der Reichsgründung werden starke Einschränkungen des Unterrichtsangebots in der Minderheitssprache wie auch Verbote derselben verfügt, Sanktionen gegen Lehrer, die sich dieser Politik widersetzen, verhängt, aber auch diejenigen Anreize und Prämien versprochen, denen es gelingt, ihre Klassen erfolgreich deutsch-monolingual zu führen. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit, egal ob sie die Folge von Zuwanderung von außerhalb des jeweiligen Staatenbundes oder von Binnenmigration war, spielte in diesen Auseinandersetzungen keine Rolle; sie wurde ignoriert. Soweit eine kurze Skizze des poli-

tisch-historischen Rahmens für die folgende Vorstellung und Kommentierung der Quellentexte.

## 1. Ausländische Lehrer in der preußischen (deutschen) Schule

Die ersten Regelungen zur Frage der Anstellung ausländischer Lehrer stammen von Anfang des 19. Jahrhunderts. Eine Regierungsinstruktion, auf die in den späteren Jahren immer wieder Bezug genommen wird, stammt aus dem Jahr 1817. Mit ihr wird den Bezirksregierungen das Recht der Besetzung von Lehrerstellen zugesprochen, sofern die Bewerber aus Preußen stammen bzw. „nicht außerhalb des Landes her vocirt werden“. Dies wird in weiteren Texten, wie z.B. in dem nachfolgend wiedergegebenen Schreiben vom 12.07.1824 präzisiert:

„An Die Königliche Regierung zu [...]

Rescript des Königl. Ministeriums der Geistlichen, Unterrichts= und  
Medizinal=Angelegenheiten an sämtliche Königl. Regierungen,  
die Anstellung im Lehrfach betreffend

Es ist zu Kenntniß Seiner Majestät des Königs gekommen, daß gegenwärtig häufiger als sonst zu Lehrstellen an inländischen Schulen, Ausländer vorgeschlagen und eingestellt werden, welche zum Theil nicht einmal auf inländischen Universitäten und Bildungsanstalten studirt haben, und deren Grundsätze und Gesinnung mit Sicherheit nicht beurtheilt werden können. Seine Majestät der König haben daher mittels Allerhöchster Cabinetsordre vom 21. v. M. zu befehlen geruht, dass dieses Verfahren fortan abgestellt werden soll.

Zu Folge einer weiteren Allerhöchsten Bestimmung ist überhaupt bei Anstellungen im Lehrfache von dem unabänderlichen Grundsatz auszugehen, dass öffentliche Lehranstalten weder durch bloße wissenschaftliche Bildung der Zöglinge noch dadurch, daß auf ihnen keine schädlichen und verderblichen Gesinnungen und Richtungen erzeugt und befördert werden, ihren Zweck erreichen, sondern dass letzterer neben der wissenschaftlichen Bildung auch darin besteht, in den Zöglingen Gesinnungen der Anhänglichkeit, der Treue und des Gehorsams am Landesherrn und am Staate zu erwecken und zu befestigen, und daß daher Lehrstellen nur denjenigen, die auch in dieser letztgedachten Beziehung volles Vertrauen verdienen, übertragen werden sollen.

Das Ministerium macht diese Allerhöchsten Bestimmungen hier durch die Königl. Regierung zur gewissenhaftesten Nachachtung bekannt, und erwartet, daß dieselbe bei Besetzung erledigter Lehrstellen an Elementar= und Bürgerschulen, deren Aufsicht und Verwaltung in Folge der Allerhöchsten Dienst-Instruktion vom 23. Oct. 1817 von der Königlichen Regierung ressortirt, so wie bei Bestätigung der von Privatpatronen und Gemeinden dazu erwählten Subjecte den obigen Vorschriften gemäß, aufs Pünktlichste verfahren werde. Zugleich wird die

Königl. Regierung in Folge des Allerhöchsten Befehls angewiesen, auch die bereits angestellten Lehrer an sämtlichen Elementar- und Bürgerschulen in dieser Rücksicht auf das strengste zu kontrollieren, und bei eigener Verantwortlichkeit der Königl. Regierung und ihrer einzelnen Mitglieder, jede sich ergebende Spur entgegengesetzter Richtungen und Aeußerungen unverzüglich dem Ministerio anzuzeigen, und hierunter einer unzeitigen und schädlichen Nachsicht sich nicht schuldig zu machen.

Berlin, 12. Juli 1824

Ministerium der Geistlichen- Unterrichts- und Medizinal-Angelegenheiten“

Quelle: Geheimes Staatsarchiv Preussischer Kulturbesitz Berlin, I. HA Rep. 76 VII, Sekt. 1z Nr. 36 Bd. 1: o.P. (2 Bl.)

In einer Kabinettsorder vom 17. Oktober 1847 wird ein – auch heute nicht unbekanntes – Argument genannt, das für die Anstellung von ausländischen Lehrkräften sprechen könnte. Dort heißt es, dass die Genehmigung dann erteilt werden könne, „wenn von der Anstellung *besonderer Nutzen* für den Staats-, Kirchen- oder Schuldienst zu erwarten ist“ (zit. n. Hildebrandt/Quehl <sup>4</sup>1908, S. 130; Hervorhebung M. K.-P).

Nach der Reichsgründung wird z.B. in einem Ministerialerlass vom 21. Juni 1886 erneut in Erinnerung gerufen, dass die Regierungsinstruktion von 1817 weiter Bestand habe und dass

„[v]or Anstellung eines Ausländers [...] die genannten Behörden daher die Genehmigung des Unterrichtsministers“ sowie „die von Landespolizei wegen zu erteilende Zustimmung des Ministeriums des Innern“ einzuholen hätten. Zugleich sei zu beachten, dass „eine von den genannten Behörden vollzogene oder bestätigte Bestallung für einen in den Schuldienst aufgenommenen Ausländer die Stelle der Naturalisationsurkunde vertritt, mithin die Staatsangehörigkeit begründet [...], sofern nicht ein entgegenstehender Vorbehalt in der Bestallung ausgedrückt wird. Die Regierungs=Präsidenten bzw. die Herren Ober=Präsidenten haben daher in allen denjenigen Fällen, in welchen die Naturalisation des betreffenden Ausländers nach den von mir, dem Minister des Innern, getroffenen allgemeinen Anordnungen nicht ohne meine Genehmigung zu erteilen ist, an die beiden unterzeichneten Minister gemeinschaftlich zu berichten.“

Als letzter Satz wird noch einmal hervorgehoben, dass

„[u]nter Ausländern im Sinne des Vorstehenden [...] gemäß Art. 3 der Reichsverfassung nur diejenigen Personen zu verstehen [sind], welche nicht Angehörige des Deutschen Reiches sind“.

Quelle: zitiert nach Giebe/Hildebrand 1898, S. 242f.



## 2. Ausländische Schülerinnen und Schüler und die Frage der Schulpflicht

Ebenso waren in Preußen Kinder und Jugendliche fremder Staatsangehörigkeit grundsätzlich von der *Schulpflicht* ausgeschlossen. Bis 1871 galt diese Regelung für außerdeutsche resp. nichtdeutsche Kinder wie für Kinder aus den anderen deutschen Staaten. Im Allgemeinen Landrecht (1794, Zwölfter Titel) war dies noch nicht ausdrücklich festgestellt, aber im Verlauf des 19. Jahrhunderts ergingen eine Reihe entsprechender Gerichtsentscheidungen, die wiederum Grundlage für entsprechende Erlasse waren. Nach Gründung des Deutschen Reiches galt der Ausschluss aus der Schulpflicht nur noch für „außerdeutsche“ Kinder und Jugendliche. Dafür bedurfte es neuer Vereinbarungen, wie sie im nachstehend abgedruckten Erlass bekannt gegeben werden:

„Min[isterial].-Erl[ass]. vom 13. November 1876.  
[betr. Die Schulpflicht von Schulkindern der deutschen Bundesstaaten  
während ihres Aufenthalts in Preußen.]

An sämtliche Königliche Regierungen [...]

Die Königlich Preussische Regierung ist mit den Regierungen der Bundesstaaten, Sachsen, Württemberg, Baden, [...] und Elsaß-Lothringen dahin übereingekommen:

- daß die dem Preussischen Staate angehörenden Kinder, welche sich in einem der bezeichneten Bundesstaaten aufhalten, und die einem der letzteren angehörenden Kinder, welche sich im Preussischen Staate aufhalten, nach Maßgabe der im Lande des Aufenthalts bestehenden Gesetze, wie Inländer zum Besuche der Schule herangezogen werden sollen,
- daß diese Nöthigung zum Besuche der Schule sich nicht nur auf die eigentliche Elementarschule, sondern, wo daneben eine sogenannte Sonntags- oder Fortbildungsschule mit obligatorischem Character besteht, auch auf diese erstreckt,
- daß jedoch Kinder, welche sich durch ein Zeugnis der zuständigen heimischen Schulbehörde darüber ausweisen, daß sie der Schulpflicht, wie sie nach der Gesetzgebung ihrer Heimath normirt ist, vollständig Genüge geleistet haben, von fernern Schulbesuche zu entbinden sind, auch wenn das am Ort ihres Aufenthalts geltende Gesetz eine größere Ausdehnung des obligatorischen Unterrichts vorschreibt. [...]

Berlin, den 13. November 1876.

Der Minister des Innern.

Der Minister der geistlichen etc. Angelegenheiten.“

Quelle: zitiert nach Giebe 1878, S. 200f.

Mit weiteren Gerichtsentscheiden wird dies immer wieder bekräftigt. So zitieren Hildebrandt und Quehl (<sup>4</sup>1908, S. 629) aus einem Kammergerichtsurteil vom 12.10.1891:

„Nichtdeutsche [also Reichsausländer] sind auch bei längerem Aufenthalte in Preußen nicht verpflichtet, ihre Kinder einer preuß. Volksschule zuzuführen.“

Auf diese Rechtslage beruft sich der Kultusminister in der Weimarer Republik. In einem Erlass von 1924, abgefasst aus Anlass eines erneuten, im Juni/Juli 1924 ergangenen Kammergerichtsurteils, verweist er darauf, dass der Ausschluss ausländischer Kinder aus der Schulpflicht schon seit langem „nicht nur auf dem Verwaltungswege, sondern auch wiederholt durch Entscheidungen der Gerichtshöfe in oberster Instanz aufgestellt worden“ sei und in einem Entscheid zur Frage, ob Ausländer die Fortbildungsschule als Fortsetzung der Volksschule besuchen müssten, sei eindeutig klargestellt worden, dass „kein Staat ein Interesse daran haben könne, Ausländer zu verpflichten, ihr Wissen im Inlande zu vervollkommen“. Außerdem entspräche diese „Beschränkung der Schulpflicht auf die Inländer“ der neuen Reichsverfassung von 1919, da der entsprechende Artikel 145 „sich im zweiten Hauptteil der Verfassung ‚Grundrechte und Grundpflichten der Deutschen‘ befindet“ (Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1924, S. 323).

Im Rahmen der Verhandlungen über das schließlich 1927 verabschiedete preußische Schulpflichtgesetz wird in juristischen Kreisen zwar noch einmal über die „Ausländerschulpflicht“ gestritten, doch es bleibt bei der aus dem 19. Jahrhundert überkommenen Regelung:

„Gesetz über die Schulpflicht

Schulpflicht in Preußen besteht für alle staatsangehörigen sowie für diejenigen anderen reichsangehörigen Kinder, die sich dauernd in Preußen aufhalten. Sie ist durch den Besuch einer deutschen Volksschule zu erfüllen.“ [...]

Quelle: Preußische Gesetzsammlung 1927, S. 207.

In den „Vorschriften zur Ausführung des Gesetzes über die Schulpflicht in Preußen“ wird dies mit dem Satz bekräftigt:

„Andere<sup>2</sup> nicht reichsangehörige Kinder sind in Preußen nicht schulpflichtig“. [...]

Quelle: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1928, S. 95.

---

2 „Andere“ bezieht sich darauf, dass österreichische Kindern schon 1926 durch einen Staatsvertrag in die Schulpflicht einbezogen worden sind. Dies hängt letztlich mit der 1918 von den Alliierten verhinderten Gründung der Republik Deutsch-Österreich zusammen.

Allerdings waren ausländische Kinder und Jugendliche *schulberechtigt*. Basis der entsprechenden Regelungen waren zwischenstaatliche Verträge mit Gegenseitigkeitsverbürgung, die Preußen mit zahlreichen Staaten abgeschlossen hatte und die zugleich die Gewährleistung dafür boten, dass preußische Kinder in diesen Staaten Zugang zur dortigen (Pflicht-)Schule hatten. Schulberechtigung hieß, dass die Schulen aufgefordert, aber nicht verpflichtet waren, diese Kinder aufzunehmen und dass für diese Kinder keine besonderen Maßnahmen zu ergreifen waren. Explizit wird z.B. in einer Dienstanweisung für die „Schulkommissionen der Stadt Berlin“ darauf hingewiesen, dass ausländische Kinder auf Wunsch ihrer Eltern nur aufzunehmen seien, „sofern Platz vorhanden ist“, und dass „Eltern und Kinder“ sich „den bestehenden Bestimmungen unweigerlich zu unterwerfen“ hätten (Dienstanweisungen 1912, § 33, S. 641).

Die Schulen waren in der Regel nicht besonders daran interessiert, ausländische Schüler aufzunehmen. Zwar mussten über lange Zeit die Eltern – sofern Schulgeldpflicht bestand – ein höheres Schulgeld zahlen, doch erst sehr spät sind diese Schülerinnen und Schüler z.B. bei der staatlichen Mittelzuweisung mit eingerechnet worden.

### **3. Streitfall Zweisprachigkeit und nationale Schule**

Insofern ausländische Kinder und Jugendliche nicht schulpflichtig waren und sie sich – wie es in der zitierten Dienstanweisung für Berliner Schulen hieß – „den bestehenden Bestimmungen unweigerlich zu unterwerfen“ hatten, gab es keinen Grund, sich schulpolitisch mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit zu befassen. Dies galt auch für die durch Binnenmigration erzeugte Mehrsprachigkeit, denn wie Georg Hubrich (vgl. 1927, S. 3) im Vorwort zu seiner „Sammlung der Bestimmungen“ für die Minderheitenschule schreibt, sind „für Gebiete, in denen bodenständige Minderheiten sich nicht befinden, [...] besondere Bestimmungen nicht getroffen“ worden. „Wo sich solche zugewanderten Minderheiten in grösserer Zahl niedergelassen haben, wie z.B. die Polen im Rheinland und Westfalen, kommen nur Privatschulen und Privatunterricht als eigene Veranstaltungen dieser Volksteile in Frage“.

Für die Schulen in den Gebieten der verschiedenen sprachlichen Minderheitsgruppen ist hingegen eine Fülle an Regelungen getroffen worden, zumeist für jede der Minderheitsgruppen einzeln und vielfach auch nur auf ein eng begrenztes Gebiet bezogen. Dies war Teil der Strategie der Bildungsadministration, die auf diese Weise, je nach politisch-historischer Konstellation, einer Minderheit Zugeständnisse machen, eine andere hingegen stärker unter Druck setzen konnte. Ziel der Schul- und Sprachpolitik gegenüber den innerstaatlichen Minderheiten war die Durchsetzung

der deutschen (Schrift-)Sprache als alleiniger Unterrichtssprache, auch zu den Zeitpunkten, zu denen den Minderheiten das Recht auf Unterricht in ihrer Sprache bzw. das Recht auf Lese-, Schreib- und Religionsunterricht in ihrer Sprache zugestanden werden musste. Die Geschichte der Konflikte über die Frage, welche Sprache bildungsrelevant und welche ‚bildungshinderlich‘ sei, und die ‚Theorien‘, nach denen Zweisprachigkeit die gesunde Entwicklung von Kindern gefährde, lassen sich nicht mit Auszügen aus nur wenigen Quellen skizzieren. Doch einen Eindruck davon, wie geschickt letztlich die Bildungsadministration ihre Monolingualisierungspolitik präsentiert hat – man könnte fast sagen, als Vorläufer eines Konzepts „durchgängiger Sprachbildung“ –, illustriert der nachstehend auszugsweise abgedruckte Bericht „Deutscher Unterricht in polnischen und gemischten Schulen“ von 1872 aus dem „Amtlichen Schulblatt der Provinz Posen“, verfasst in Reaktion auf das Schulaufsichtsgesetz von 1872 und die dort verfügte Stärkung der staatlichen Schulaufsicht gegenüber der Kirche, insbesondere gegenüber der katholischen Kirche. In den „Ausführungsbestimmungen zum Schulaufsichtsgesetz vom 13.3.1872“ wird die Stoßrichtung besonders deutlich: Als Beispiele für Verfehlungen, die „zum Widerruf des erteilten Auftrags“ in Sachen Schulaufsicht führen können, wird neben der Teilnahme an „öffentlichen Agitationen“ explizit die „Vernachlässigung des deutschen Sprachunterrichts in den Volksschulen der polnischen, namentlich der polnisch-katholischen Gegenden“ genannt (zitiert nach Giebe/Hildebrandt 1898, Teil 1.1, S. 2).

Der Bericht war dem Preußischen Kultusministerium so wichtig, dass es ihn auch im „Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen“ abdrucken ließ. Auf knapp fünf Seiten wird ausführlich dargelegt, dass die Durchsetzung des Deutschen als Unterrichtssprache in allen Fächern und der Gebrauch der deutschen Sprache bei allen Gelegenheiten der einzige Weg seien, damit die polnischsprachigen Kinder Deutsch lernten, und es wird bedeutet wie dieser Weg zu beschreiten sei. Gleichzeitig wird darauf geachtet, die polnische Minderheit zu beruhigen, indem gesagt wird, dass es nicht darum gehe, dass die Kinder „ihre Muttersprache verlernten oder nur vernachlässigten“. An einer Stelle wird sogar auf eine positive Verbindung zwischen beiden Sprachen hingewiesen, insofern „die Einsicht in die Muttersprache mit dem gleichzeitigen Erlernen einer anderen Sprache wüchse“. Doch letztlich wird Polnisch lediglich eine Hilfsfunktion zugewiesen, wenn die Schüler und Schülerinnen die Anweisungen des Lehrers oder eine Aufgabenstellung (noch) nicht verstehen. Dass die Zurückdrängung der nichtdeutschen Muttersprache das Ziel ist, zeigt sich in den nächsten Jahren. Im „Pädagogischen Jahresbericht“ von 1887 schreibt der Berichtersteller von einem „höchst einschneidenden und wichtigen preußischen Ministerialerlass“ vom 07.09.1887, in dem bestimmt worden sei, dass „der polnische Sprachunterricht unterschiedslos in sämtlichen Volksschulen der Provinz [Westpreußen resp. Posen] in Wegfall gebracht wird, und die dadurch freiwerdenden Lehrstunden dem Unterrichte und der Übung in der deutschen Sprache zugewiesen werden.“ (Kleinschmidt 1887, S. 591) Im gleichen Jahr wird für die Lehrerausbildung

in Posen festgesetzt, dass „bei dem derzeitigen Mangel eines bezüglichen Bedürfnisses der polnische Sprachunterricht für die polnisch redenden Zöglinge der Seminare [...] bis auf Weiteres wegfällt.“ Da aber der Behörde durchaus bewusst ist, dass das Polnische in den Schulen präsent ist und sie die Kontrolle über die trotz Verbot polnisch Sprechenden nicht verlieren will, bestimmt sie im gleichen Erlass, dass es „geboten [sei], den nur deutsch redenden Seminar=Zöglingen in wöchentlich zwei Stunden Unterricht in der polnischen Sprache ertheilen zu lassen, damit dieselben befähigt werden, in utraquistischen Schulen zu unterrichten“ (Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1888, S. 233).

„Deutscher Unterricht in polnischen und gemischten Schulen  
(Aus dem amtlichen Schulblatt der Provinz Posen.)

1872

*Deutsch lehren – Deutsch lernen!* das ist die Loosung, welche die Staatsregierung aus guten Gründen mit und seit Erlaß des bekannten Schulaufsichtsgesetzes vom 11. März d.J. für die polnische und für die deutsch-polnische (gemischte) Schule dieser Provinz ausgegeben hat. Die Zeit ist vorüber, wo der Schulinspector, wo der Lehrer noch wännen konnte, was in den ‚Grundzügen‘ über den Unterricht im Deutschen gesagt ist, habe nicht so viel auf sich und es genüge schon, wenn die polnischen Kinder nothdürftig deutsch lesen lernten, ohne das Gelesene zu verstehen, oder wenn ihnen ein Paar deutsche Vocabeln eingeprägt würden, mit denen sie sonst Nichts anzufangen wüßten; die Staatsregierung kann und wird nicht mehr ruhig zusehen, wenn irgend ein Schulinspector oder, den Anschauungen und Winken desselben folgend, ein Lehrer die Pflege des deutschen Sprachunterrichts auf das geringste Maaß beschränken, diesen gleichsam mit dem kleinsten Pflichttheil abfinden zu *dürfen*, abfinden zu müssen wännen sollte [...].

Und ist es denn etwas Unerhörtes, wenn der Staat von den polnischen Kindern seiner östlichen Provinzen verlangt, nicht daß sie ihre Muttersprache verlernen oder nur vernachlässigen, – daran wird nicht gedacht, – sondern daß sie neben ihrer Muttersprache auch die Sprache erlernen und sich geläufig machen, welche in dem großen deutschen Reiche [gesprochen wird ..., zu dem] die Polen der östlichen Grenzprovinzen in die verschiedenartigsten Beziehungen, in den mannichfachsten Verkehr treten müssen, sie mögen wollen oder nicht? Ist es nicht eine Wohlthat, welche diesen Kindern erwiesen wird, wenn sie in der Kenntniß derjenigen Sprache ausgerüstet werden, welche sie in ihrem späteren Berufsleben auf Schritt und Tritt zu ihrem besseren Fortkommen brauchen, wie das tägliche Brod? wenn sie fähig gemacht werden, aus den zahlreichen Schriften einer edlen Cultursprache unmittelbar ihre Kenntnisse zu berichtigen und zu erweitern und das ihnen darin Dargebotene für die Verhältnisse mit Nutzen anzuwenden und zu verwerthen? Läßt es sich rechtfertigen, wenn man, blind gegen diese Vortheile, das Heil der polnischen Jugend dadurch fördern will, daß man sie gegen ein so wichtiges Culturelement, wie die deutsche Sprache ist, hermetisch abschließen und auf die Erlernung der Muttersprache beschränken will, als ob nicht die Einsicht in die Muttersprache mit dem gleichzeitigen Erlernen einer anderen

Sprache wüchse, als ob nicht – was durch die jüngst abgehaltenen außerordentlichen Schulrevisionen schlagend nachgewiesen ist – die polnischen Kinder gerade in denjenigen Schulen, in denen das Deutsche mit Sorgfalt getrieben worden, sich über alle durch Gewandtheit, gewecktes Wesen und Kenntnisse auch in den übrigen Disciplinen auf das Vortheilhafteste auszeichneten? [...]

[...] in der Elementarschule [ist] weder der streng wissenschaftlich-grammatische Weg einzuschlagen [...], wie er sich wohl für das Gymnasium eignet, noch [kann] jene bequeme Oberflächlichkeit genügen [...], welche blos Deutsch lesen, allenfalls auch Uebersetzen des Gelesenen mit Zuhülfenahme unter dem Texte stehender Vocabeln treibt, im Uebrigen aber den deutschen Sprachunterricht gleichsam in einen polnischen Rahmen fasst, [...] vielmehr [ist] der *practische* Weg der einzig richtige und zum Ziele führende [...], welchen Jeder seiner eigenen Mutter ablernen kann, und welcher darin besteht, daß *bei jeder Gelegenheit mit dem polnischen Kinde deutsch gesprochen* und so der deutsche Sprachunterricht auch in einem deutschen Rahmen gefasst wird. Und wer das dort Gesagte seither vier Jahre lang sorgfältig beherzigt hat und diesen practischen Weg mit seinen Schülern gegangen ist, der wird erfahren haben, daß auf ihm das scheinbar Unmögliche sich wirklich ermöglichen läßt, und ohne Zweifel auch die erfreulichsten Erfolge seiner Thätigkeit aufweisen können. [...]

*Eine Sprache sprechen lernt man am naturgemähesten, indem man sie sprechen hört und mitzusprechen sich bemüht*, so unvollkommen das Verständniß und der mündliche Ausdruck anfangs auch sich gestalten mag.

Hiernach giebt es für den Lehrer beim Unterricht seiner polnischen Kinder in der deutschen Sprache eigentlich *nur ein einziges Unterrichtsmittel, das ist das Deutschsprechen*. [...]

Freilich bleibt dem Lehrer bei diesem Deutschsprechen zu polnischen Kindern, wenn es schnell und sicher zum Ziele führen soll, mancherlei zu beachten. So [...] wird er zu ihnen stets langsam und deutlich reden und nur wirklich zur Sache Gehöriges in möglichst einfacher, verständlicher Form sagen. Dies wird ihm aber nur dann gelingen, *wenn er*, was wir auf das Nachdrücklichste fordern müssen, *sich auf den deutschen Sprachunterricht täglich recht sorgfältig vorbereitet*. Seine Fragen aber, und was er sonst vorzutragen hat, wird er, wenn es nicht verstanden worden ist, öfter, namentlich neu eingetretenen Kindern gegenüber, in polnischer Sprache wiederholen [...]; nach öfterer Wiederholung aber wird die polnische Übersetzung nicht mehr nöthig sein, und das Deutsche wird sogleich verstanden werden.

Außer den für den Unterricht im Deutschen bestimmten besonderen Stunden bietet dem Lehrer der Unterricht in der Geographie und im Rechnen Gelegenheit, zu seinen Kindern *abwechselnd* deutsch zu sprechen und sie zu deutschen Antworten anzuleiten. Was das Rechnen anlangt, so lernen die Kinder die deutschen Zahlnahmen sehr schnell, und so bald ihnen diese geläufig sind, steht dem deutschen Verkehr zwischen dem Lehrer und den Kindern, insbesondere dem Vorrechnen in deutscher Sprache, seitens der letzteren Nichts im Wege [...].

Worauf freilich Alles ankommt, das ist und bleibt *Lust und Liebe zur Sache*, ohne welche trotz aller Anleitungen ein Lehrer überhaupt Nichts leisten, sondern immer ein handwerksgemäßer Stümper bleiben wird.“

Quelle: Zentralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in Preußen 1872, S. 359-365; Hervorh. i. Orig.

## Ein Ausblick

Die hier in einem kleinen Ausschnitt gezeigten Entwicklungen haben ihre Spuren hinterlassen. Gleichzeitig sind durchaus wichtige Veränderungen in die Wege geleitet worden, um sich aus dieser Tradition zu lösen. Ein erster entscheidender Schritt war die Ende der 1960er-Jahre in allen Bundesländern geregelte Einbeziehung ausländischer Kinder und Jugendlicher in die allgemeine Schulpflicht. Für einen Perspektivwechsel auf der curricularen Ebene steht die Empfehlung der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1996, sie ist jedoch erst ansatzweise umgesetzt. Die im vorliegenden Heft angesprochenen Reforminitiativen, z.B. die Entwicklung und Erprobung des Konzepts „Durchgängige Sprachbildung“ wie auch die Versuche zur Gewinnung von mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund oder zur Verbesserung der Datenbasis für Forschung und Bildungsplanung, sind weitere wichtige Schritte in Richtung auf eine „Schule in der Einwanderungsgesellschaft“.

## Literatur

- Avenarius, H./Ditton, H./Döbert, H. u.a. (2003): Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde (Zusammenfassung). URL: [http://www.kmk.org/aktuell/bb\\_zusammenfassung.pdf](http://www.kmk.org/aktuell/bb_zusammenfassung.pdf); Zugriffsdatum: 27.09.2010.
- Dienstanweisungen für die Schulkommissionen der Stadt Berlin. In: Fischer, H.L. (Hrsg.) (1912): Sammlung aller für die Berliner Gemeindeschulen und Hilfsschulen gültigen allgemeinen Verfügungen des Magistrats und der Städtischen Schuldeputation. Berlin: L. Oehmigke's Verlag, Bd. 1, S. 631-643.
- Giebe, A. (Hrsg.) (<sup>3</sup>1878): Verordnungen betreffend das gesammte Volksschulwesen in Preußen. Nebst ausführlichen Lehrplänen für die ein- bis sechsklassige Volksschule. Düsseldorf: Schwann.
- Giebe, A. (Hrsg.)/Hildebrandt, L. (Bearb.) (<sup>5</sup>1898): Verordnungen betreffend das Volksschulwesen sowie die Mittel- und die höhere Mädchenschule in Preußen. [Hauptband.] Düsseldorf: Schwann.
- Gogolin, I./Krüger-Potratz, M. (<sup>2</sup>2010): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen: Barbara Budrich (UTB).
- Hansen, G. (1994): Perspektivwechsel. Eine Einführung (= Lernen für Europa, 1). Münster: Waxmann.
- Hildebrandt, L./Quehl, W. (<sup>6</sup>1908): Verordnungen, betreffend das Volksschulwesen in Preußen. Düsseldorf: Schwann.

- Hubrich, G. (1927): Die Minderheitenschule. Sammlung der Bestimmungen. Berlin: Weidmann.
- Kleinschmidt, A. (1887): A. Deutschland. [Rubrik: Zur Entwicklungsgeschichte der Schule]. In: Pädagogischer Jahresbericht. Leipzig, S. 589-593.
- Kleinschmidt, A. (1891): A. Deutschland I. Statistisches [Rubrik: Zur Entwicklungsgeschichte der Schule]. In: Pädagogischer Jahresbericht. Leipzig, S. 1-6.
- Knabe, F. (2000): Sprachliche Minderheiten und nationale Schule. Münster: Waxmann.
- Krüger-Potratz, M. (2009): „Fremde“ Lehrer und Lehrerinnen in der preußisch-deutschen Schule. In: Spetsman-Kunkel, M. (Hrsg.): Gegen den Mainstream. Kritische Perspektiven auf Bildung und Gesellschaft (= Lernen für Europa, 13). Münster: Waxmann, S. 145-175.
- Krüger-Potratz, M. (2010): Mehrsprachigkeit als Konfliktfeld der Schulgeschichte. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und Schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS, S. 51-68.
- Krüger-Potratz, M./Jasper, D./Knabe, F. (1998): Fremdsprachige Volksteile und deutsche Schule. Schulpolitik für die Kinder der autochthonen Minderheiten in der Weimarer Republik – ein Quellen- und Arbeitsbuch (= Interkulturelle Bildungsforschung, 2). Münster: Waxmann.

*Marianne Krüger-Potratz*, Prof. Dr., geb. 1943, Seniorprofessorin am Zentrum für Europäische Bildung, Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster. Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Historische Minderheitenbildungsforschung.

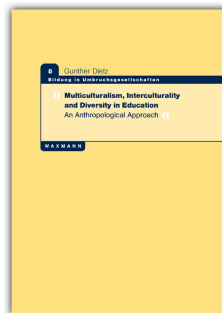
Anschrift: Institut für Erziehungswissenschaft, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Georgskommende 33, 48143 Münster  
E-Mail: potratz@uni-muenster.de

WAXMANN

Gunther Dietz

### **Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education**

By providing a comprehensive overview of the contemporary debate on multiculturalism, the book starts from the thesis that the diverse models and practices of intercultural education have to be traced back to the origins of multiculturalism as a social movement and its process of institutionalization, academization and transnationalization, in the course of which it entered the pedagogical field. Accordingly, the author critically and comparatively analyzes the different educational 'solutions' implemented in the last fifty years to cope with the challenge of ethno-cultural diversity. This analysis is realized from an anthropological and ethnographic perspective – based on the contrasting study of inter-cultural vs. intra-cultural dimensions of educational practices and institutional structures. Finally a 'heuristic model' is developed, which aims to analyze and to evaluate multicultural strategies in education from a multidimensional and cross-disciplinary approach.



Gunther Dietz

### **Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education**

An Anthropological Approach

Bildung in Umbruchsgesellschaften, Bd. 8, 2009, 184 S.

Broschur: 19,90 €  
ISBN 978-3-8309-2197-4

E-Book: 15,90 €  
ISBN 978-3-8309-7197-9

**Waxmann Verlag GmbH**  
Steinfurter Straße 555  
48159 Münster

Fon: 02 51 / 2 65 04-0  
Fax: 02 51 / 2 65 04-26  
E-Mail: order@waxmann.com  
www.waxmann.com



---

Sarah Frahm

## Lesekompetenz fördern in Klasse 6?

---

### Zusammenfassung

Die Bedeutung der Lesekompetenz als Schriftsprachkompetenz wurde in den letzten Jahren durch international vergleichende Leseleistungsstudien in das öffentliche Bewusstsein gerückt. Die Ergebnisse von IGLU und PISA haben gezeigt, dass für einen Teil der Schüler/innen auch in der Sekundarstufe noch eine Förderung der Lesekompetenz notwendig ist, die als überfachliche Basisqualifikation die gesamte Schullaufbahn beeinflusst. Die vorgestellte Untersuchung in einer Dortmunder Realschule mit einer Stichprobe von 116 Sechstklässler/inne/n dient der Evaluation einer integrativen Fördermaßnahme – dem Lesepatenmodell. Es handelt sich um ein Lautleseverfahren, welches auf eine Steigerung der Leseflüssigkeit zielt. Um den Lernverlauf der Schüler/innen zu untersuchen, wurden die Kinder getestet. Die Auswertung ergab, dass die Schüler/innen sich in der Leseflüssigkeit verbesserten. Die Leseverstehenstests, die auf dem Kompetenzkonstrukt von IGLU beruhen, lassen zwar keinen längsschnittlichen Vergleich zu; dennoch sind mit Hilfe qualitativer Analysen positive Entwicklungen zu verzeichnen. In diesem Beitrag sollen die Testinstrumente sowie die Interventionsmaßnahme näher erläutert und die Testergebnisse vorgestellt werden, um zu zeigen, wie auch in der Sekundarstufe eine Leseförderung sinnvoll und effektiv gestaltet werden kann.

Schlüsselwörter: Leseförderung, Interventionsstudie, Leseflüssigkeit, integrative Förderung

### Enhancing Literacy at Grade 6?

#### Abstract

During the past decade, the concept of literacy has not only gained in importance for the scientific community, it is also out in the public eye. This is mainly due to large scale assessments such as PIRLS and PISA, which have shown that even in secondary school a high number of students cannot read to the degree at which reading can serve as a medium for learning. Therefore, their reading competence has to be enhanced – not only in

*elementary, but also in secondary school. That is why a study with 116 students will be presented in which an integrative intervention towards the facilitation of reading competence is evaluated. The so-called Lesepatzenmodell aims to enhance mainly reading fluency. Moreover, reading comprehension and motivation are to be strengthened. In order to examine the learning development of the students, several tests were conducted. The results show that the students highly improve their reading fluency. Furthermore, their reading comprehension considerably advances. Here, the tests as well as the intervention will be illustrated, followed by a presentation of results of the study. Thereby, it will be shown how reading competence can be enhanced effectively, even in secondary school.*

*Keywords: reading fluency, literacy, intervention study, reading enhancement*

## 1. Einleitung

Die Bedeutung der Lesekompetenz als Schriftsprachkompetenz wurde in den letzten Jahren vor allem durch international vergleichende Leseleistungsstudien in das öffentliche Bewusstsein gerückt (vgl. IGLU 2001; IGLU 2006; PISA 2000; PISA 2006). In diesen Studien wird Lesen als *überfachliche Basisqualifikation* verstanden. Das bedeutet, dass es neben dem reinen Dekodieren von Wörtern beim Lesen vor allem darum geht, Texte zu verstehen und über sie zu reflektieren, um sie als Werkzeug zur Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und zum Erreichen persönlicher Ziele zu nutzen (vgl. Campbell u.a. 2001). Damit geht einher, dass die Lesekompetenz der Schüler/innen als *elementares Lernmedium* ihre gesamte Schullaufbahn beeinflusst.

Der Erwerb der Lesekompetenz soll in der Grundschule stattfinden, während in der Sekundarstufe das Lesen als Werkzeug zum Wissenserwerb im Vordergrund steht. Das heißt, hier sollen die Schüler/innen nicht mehr lernen zu lesen, sondern lesen um zu lernen (vgl. ebd., S. 6). Die vergleichende Leseleistungsstudie IGLU, die am Ende der vierten Klassenstufe durchgeführt wird, hat jedoch gezeigt, dass für einen Teil der Schüler/innen auch in der Sekundarstufe noch eine Förderung der Lesekompetenz notwendig ist, da sie am Ende der Grundschulzeit nicht über eine ausreichende Lesekompetenz verfügen, um das Lesen als Lernmedium nutzen zu können.

Vor diesem Hintergrund wurde in Kooperation zwischen der Universität Hamburg und der Johannes-Gutenberg-Realschule in Dortmund in einer sechsten Klassenstufe ein Projekt zur Steigerung der Leseflüssigkeit durchgeführt. Dabei wurde eine integrative Fördermaßnahme, das sogenannte *Lesepatzenmodell*, eingesetzt und evaluiert. Um den Lernverlauf der Schüler/innen zu untersuchen, wurden sie vor und nach der Durchführung der Fördermaßnahme getestet. Die Auswertung ergab, dass sich die Schüler/innen in der Leseflüssigkeit stark verbesserten. Die Auswertungsergebnisse der eingesetzten Leseverstehenstests lassen ebenfalls positive Entwicklungen verzeich-

nen. Außerdem zeigt sich, dass das Projekt die Lesemotivation der Schüler/innen gesteigert hat. Das Projekt weist also nach, wie Leseförderung auch auf der Klassenstufe sechs noch erfolgreich stattfinden kann.

## 2. Anforderungen im Leseprozess

Dass Lesen mehr als nur das Synthetisieren von Buchstaben ist, zeigt das *Leseprozessmodell* von Judith Irwin (vgl. 1986/2007). Es ist empirisch durch Unterrichtsforschung gut belegt und basiert auf den Grundlagen der kognitiven Psychologie. Irwin weist sechs kognitive Teilprozesse aus, die nicht isoliert zu betrachten sind, sondern sich gegenseitig beeinflussen und ineinander verzahnt sind:

1. Das *Dekodieren* ist das korrekte Lautieren von Buchstaben in eine Wortform unter Berücksichtigung von Intonation, Syntax und Semantik (Worterkennung). Insbesondere in der angelsächsischen Literatur wurde gezeigt, dass die Dekodierfähigkeit auch die Lesegenauigkeit, die Automatisierung, die Lesegeschwindigkeit und die Intonation beinhaltet und somit von großer Bedeutung für die basale Lesekompetenz ist.
2. Die sogenannten *Mikroprozesse* beziehen sich auf die Mikroebene eines Textes, also auf die Ebene des einzelnen Satzes oder Teilsatzes. Die Leser/innen müssen hier wichtige Informationen von unwichtigeren trennen und die einzelnen Wörter aufeinander beziehen (bspw. Adjektive auf Substantive).
3. Die *integrativen Prozesse* setzen voraus, dass die Leser/innen auf der nächstgrößeren Ebene, der Absatzebene, operieren, indem sie Inferenzen bilden, um Textkohärenz herzustellen. Das kann durch die Identifikation von textkohäsiven Mitteln wie Konjunktionen, Adverbien oder Pronomina geschehen (vgl. Irwin 2007, S. 48).
4. Auf der *Makroebene* beziehen sich die Leser/innen auf den ganzen Text. Zur Herstellung der globalen Kohärenz des Textes ist es nötig, wichtige Textaussagen zusammenfassen und unwichtigere Details vernachlässigen zu können. Die Leser/innen müssen hier ihr Weltwissen heranziehen, allem voran das Wissen über literarische Muster und Strukturen. Sie müssen, basierend auf Weltwissen und Erfahrung, Textaussagen generalisieren. Außerdem müssen Leerstellen des Textes mit Hilfe des Weltwissens gefüllt werden.
5. Bei der Umsetzung *elaborativer Prozesse* ist besonders der Einfluss von individuellen Erfahrungen, Vorwissen, Emotionen und Erwartungen von großer Bedeutung. Dazu machen die Leser/innen Vorhersagen, analysieren, synthetisieren und beurteilen den Text. Vorhersagen helfen auch dabei, den Verständnisprozess zu überwachen (vgl. Irwin 2007, S. 91). Die Elaboration dient zusammenfassend vor allem dem Verständnis und der Herstellung eines leaserspezifischen Kontextes.

6. *Metakognitive Prozesse* des Überwachens, Steuerns und Problemlösens im Leseprozess lenken das Verstehen, fördern die Verarbeitung und speichern die Textaussagen (vgl. Bos u.a. 2006, S. 16). Dazu zählt zum Beispiel die Verwendung unterschiedlicher Strategien.

Es wird deutlich, dass Lesen ein hochgradig komplexer Prozess ist, der sich auf unterschiedlichen Ebenen des Textes abspielt. Dementsprechend bildet das Lesen eine Herausforderung für Lehrer/innen und Lerner/innen, die nicht zu unterschätzen ist und gezielter Förderung bedarf. Dies bestätigen auch aktuelle Studien, die differenzierte Ergebnisse hinsichtlich der einzelnen Teilprozesse liefern. Sie werden im folgenden Abschnitt zusammengefasst.

### 3. Ergebnisse von Leseleistungsstudien

Die *vergleichenden Leseleistungsstudien* haben gezeigt, dass auch am Ende der vierten Klassenstufe einige Schüler/innen noch grundlegende Schwierigkeiten beim Lesen haben. Die Ergebnisse der Studien beziehen sich auf Leseverstehentests, die auf einem theoretischen Rahmenkonzept beruhen, das sich auch im Prozessmodell von Irwin verorten lässt (vgl. Blatt/Voss 2005). Dementsprechend geben die Ergebnisse differenziert Auskunft über die unterschiedlichen Anforderungen des Leseprozesses.

Die *Internationale Grundschuluntersuchung* (IGLU) 2006 hat aufgedeckt, dass 10,6% der Viertklässler/innen nur explizit angegebene Einzelinformationen in Texten identifizieren können (vgl. *Mikroebene* nach Irwin). Etwa die Hälfte der Kinder haben am Ende der Grundschulzeit noch Schwierigkeiten, relevante Handlungsabläufe aufzufinden und Hauptgedanken des Textes zu erfassen und zu erläutern (vgl. *Makroebene* nach Irwin). Somit ist bei dieser sogenannten Risikogruppe die Voraussetzung für das Lesen als Lernmedium nicht erfüllt.

Auch in der neunten Klasse bleiben diese Probleme bei der Risikogruppe bestehen, wie die PISA-Untersuchung bestätigt (vgl. PISA 2000/2006); die Gruppe vergrößert sich sogar noch. Danach sind ca. 23% der Fünfzehnjährigen nicht in der Lage, Schlussfolgerungen aus einem Text zu ziehen und Hauptgedanken eines Textes wiederzugeben (vgl. *integrative Prozesse* nach Irwin). Weiterhin verfügen nur 10% der Fünfzehnjährigen über ein vollständiges und detailliertes Verstehen eines Textes und können diesen kritisch bewerten (vgl. *elaborative Prozesse* nach Irwin).

Aus diesen Ergebnissen kann geschlussfolgert werden, dass eine konsequente Leseförderung in allen Unterrichtsfächern und Schularten weiterhin eine große Aufgabe bleibt (vgl. Prenzel u.a. 2008). Laut Rosebrock und Nix (vgl. 2008, S. 35) wird jedoch ab der fünften Klasse weitestgehend Literaturunterricht im Rahmen

des Deutschunterrichts erteilt. Es existiert für keine Schulform ein Lesecurriculum. Leseförderung wird vielmehr im empathischen Sinne als Verlockung zur Lektüre verstanden, bezieht sich häufig auf außerschulische Bereiche und macht die Eigenständigkeit der Schüler/innen erforderlich. Insbesondere die Risikogruppe aber ist mit einer solchen Eigenständigkeit überfordert. Damit sind die betroffenen Schüler/innen nicht nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern benachteiligt. Eine Förderung basaler Leseprozesse im Rahmen des Unterrichts ist also von großer Bedeutung, um auch der Risikogruppe eine Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen.

Der Notwendigkeit einer Leseförderung gerecht zu werden und Leseförderung auch in der Sekundarstufe zu etablieren, setzt jedoch nicht nur voraus, das Lesen zu fördern, sondern auch den tatsächlichen Lernfortschritt zu ermitteln und die Förderung zu evaluieren. Dazu müssen die Lernausgangslage und der Lernzuwachs dokumentiert werden und eine empirische Validierung erfolgen. Dementsprechend wurde im Rahmen der hier dargestellten Untersuchung das sogenannte *Lesepatenmodell* als integrative Fördermaßnahme in der Sekundarstufe erprobt und mit Hilfe von Tests und Fragebögen evaluiert.

#### 4. Das Lesepatenmodell

Beim sogenannten *Lesepatenmodell* handelt es sich um ein *integratives Lautleseverfahren*, das auf eine Steigerung der *Leseflüssigkeit* zielt (vgl. Rosebrock/Nix 2008, S. 31). Dies soll zur Automatisierung von Mikro- und integrativen Prozessen beitragen und dadurch kognitive Kapazität für die Prozesse auf Makroebene freisetzen (vgl. ebd.). Zudem hat eine Verbesserung der technischen Lesefähigkeit auch eine nachweislich positive Wirkung auf das *LeserSelbstkonzept* und auf die Ausbildung metakognitiver Fähigkeiten (vgl. ebd.). Das Lesepatenmodell richtet sich demnach vor allem an die Schüler/innen, die nicht dazu in der Lage sind, Texte flüssig und sinnverstehend zu lesen.

Für das Lesepatenmodell werden zunächst *Leseteams*, bestehend aus einem schwächeren und einem stärkeren Leser, gebildet. Für einen Zeitraum von drei Monaten lesen die Teams je zwei Mal wöchentlich für 20 Minuten eine selbst gewählte Lektüre (vgl. Blatt u.a. 2009, S. 4). Zu diesem Zweck wird von der Lehrkraft ein Angebot an Büchern zusammengestellt, wobei alle Bücher jeweils in zwei Exemplaren vorhanden sein müssen. Während ein Teammitglied vorliest, hat das andere die Aufgabe, mitzulesen und bei Fehlern einzugreifen, damit sie verbessert werden können. Die Schüler/innen können sich einen Platz für das gemeinsame Lesen suchen, an dem sie sich möglichst wenig von den anderen Lautlesern gestört fühlen, z.B. im Klassen- oder Gruppenraum, auf der Fensterbank, im Flur oder auf dem Schulhof.

Die Lehrkraft fungiert als *Beobachter/in* und *Berater/in*, kann aber auch eingreifen und die Kinder anregen, über den Text miteinander ins Gespräch zu kommen und sich Unverstandenes gegenseitig zu erklären. Neben den Korrekturen im Bereich des Dekodierens sollen auch inhaltliche Gespräche Raum finden, die im Klassenverband aufgegriffen werden. Eine Thematisierung im Unterricht – *Anschlusskommunikation* – leistet eine wichtige Verbindung zu Bereichen, die über die Leseflüssigkeit hinausführen.

## 5. Instrumente zur Evaluation des Lesepatentmodells

### 5.1 Der Stolperwörter-Lesetest

Der *Stolperwörter-Lesetest* erfasst Lesetempo, Lesegenauigkeit und Leseverstehen (vgl. Metzke 1993). Der Test besteht aus 60 Sätzen, in denen sich jeweils ein Wort befindet, das semantisch oder syntaktisch nicht in den Satz passt. Dieses muss von den Leser/innen/n als *Stolperwort* identifiziert werden. Die Schüler/innen haben vier Minuten<sup>1</sup> Zeit, so viele Sätze wie möglich zu bearbeiten. Die Auswertung erfolgt durch das Addieren der korrekt bearbeiteten Sätze. Bearbeiten die Schüler/innen weniger als 20 Sätze korrekt, kann man von einer schwachen Leseleistung sprechen. Bei mehr als 40 Sätzen geht man von einer guten bis sehr guten Leseleistung aus. Der zeitökonomische und einfach durchzuführende Test diente innerhalb des Projektes als Grundlage für die Einteilung für die Lesepatenteams. Außerdem wurde der Test sowohl vor als auch nach der Durchführung des Lesepatentmodells eingesetzt, so dass die Ergebnisse des Tests den Lernzuwachs abbilden.

### 5.2 Leseverstehenstests

Die *Leseverstehenstests*, die innerhalb des hier beschriebenen Projektes durchgeführt wurden, basieren auf der Testkonstruktion der IGLU-Untersuchung. Sie wurden von Frau Prof. Inge Blatt entwickelt und in unterschiedlichen Studien erprobt (KESS 7, HeLp 2006/07 und 2007/08)<sup>2</sup>. Es handelt sich um drei unterschiedliche Tests mit jeweils ca. 15-20 Fragen unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades zu Texten, deren Anspruch in Abhängigkeit vom Lernfortschritt der Schüler/innen zunimmt. Die Fragen lassen sich den Teilprozessen nach Irwin zuordnen und stellen dementsprechend unterschiedliche Anforderungen.

Bei den Texten handelt es sich um die Erzählungen „Der Sprung“ von Günther Preuss, „Eine unglaubliche Nacht“ von Franz Hohler und „Böser Markt“ von Johann

1 Da der Test für die Grundschule vorgesehen ist, wurde die Zeitvorgabe für die vierte Klassenstufe übernommen.

2 Vgl. hierzu: Voss/Blatt 2009; Blatt u.a. 2008; Voss u.a. 2008.

Peter Hebel. Sie zeichnen sich alle durch die den Kindern bekannte dreiteilige Textstruktur einer Erzählung – Orientierung, Komplikation und Lösung – aus. Sie beinhalten zu füllende Leerstellen und lassen Raum für Interpretationen. Zudem sind sie klar und verständlich formuliert. Die Länge beträgt nicht mehr als drei Seiten.

Die Testantworten wurden mit Verfahren der *probabilistischen Testtheorie (Item-Response-Theorie)* ausgewertet, so dass die unterschiedliche Schwierigkeit der Aufgaben berücksichtigt werden kann. Die Untersuchung der Aufgaben legt systematische Zusammenhänge zwischen den Antworten offen (vgl. Rost 2004, S. 28) und gibt anhand eines Punktwertes zwischen -3 und +3 Auskunft über die Schwierigkeit jeder Aufgabe. Ein direkter Vergleich der Testergebnisse ist aufgrund der unterschiedlichen Texte problematisch. Da keine gemeinsame Skalierung der Tests durchgeführt wurde, erfolgt die Messung der Leseverstehensentwicklung im Zusammenhang mit Hintergrundvariablen, die lediglich indirekte Schlüsse auf die Lernentwicklung der Schüler zulassen. Zudem ist darauf hinzuweisen, dass eine solche Auswertung im alltäglichen Unterricht nicht leistbar ist. Dafür stehen jedoch Hilfen zur Testkonstruktion zur Verfügung, die auf der Grundlage statistischer Auswertungen gewonnen wurden. Damit kann die Aufgabenschwierigkeit ebenfalls ermittelt werden, und die Auswertung ist zeitökonomisch (vgl. Blatt/Frahm 2009).

### 5.3 Lehrerfragebögen

Hierbei handelt sich um einen Einschätzbogen für die an dem Projekt beteiligten drei Lehrkräfte, der anschließend an die Leseförderung eingesetzt wurde. Die Lehrkräfte konnten die Projektdurchführung sowie die Verbesserung der Schüler/innen in den Bereichen Leseflüssigkeit, Leseverstehen und Lesemotivation bewerten sowie Probleme schildern.

## 6. Anlage des Leseförderprojektes in Dortmund

Im Schuljahr 2007/08 wurde das Lesepatenmodell in der Dortmunder Johannes-Gutenberg-Realschule in allen vier sechsten Klassen<sup>3</sup> durchgeführt. Die Lehrkräfte wurden fortgebildet und führten anschließend das Leseförderprojekt sowie die Tests selbstständig durch. Die Auswertung erfolgte an der Universität Hamburg durch die Autorin.

Die Lernausgangslage der 116 Schüler/innen (44 Mädchen und 72 Jungen) aus den vier Parallelklassen wurde im April 2008 mit Hilfe eines Leseverstehenstests und eines Leseflüssigkeitstests erhoben. Nach der dreimonatigen Leseförderung

---

3 Eine der beteiligten Lehrkräfte unterrichtete Deutsch in zwei Parallelklassen.

durch das Lesepatenmodell wurden diese beiden Tests erneut durchgeführt. Um die Nachhaltigkeit zu überprüfen, wurde nach den Schulferien nochmals das Leseverstehen getestet. Auf die nochmalige Testung der Leseflüssigkeit wurde verzichtet, da der verwendete Stolperwörter-Lesetest aufgrund der inzwischen erreichten durchweg guten Schülerleistungen keine differenzierten Ergebnisse mehr liefern konnte. Nach der Durchführung des Projektes wurden die Lehrer/innen zur Lernentwicklung der Schüler/innen mit Fragebögen befragt. In Tabelle 1 wird der Ablauf nochmals veranschaulicht.

Tabelle 1: Ablauf des Projekts

Testzeitpunkt 1 (April 2008)	Lesepaten- modell	Testzeitpunkt 2 (Juli 2008)	Testzeitpunkt 3 (Oktober 2008)
Stolperwörter-Lesetest		Stolperwörter-Lesetest	—
Leseverstehenstest		Leseverstehenstest	Leseverstehenstest

## 7. Ergebnisse der Untersuchung

### 7.1 Leseflüssigkeit

Tabelle 2 zeigt die Entwicklung der Leseflüssigkeit insgesamt und getrennt nach Geschlecht; hierbei wird die Anzahl der richtig bearbeiteten Sätze im Stolperwörter-Lesetest dokumentiert.

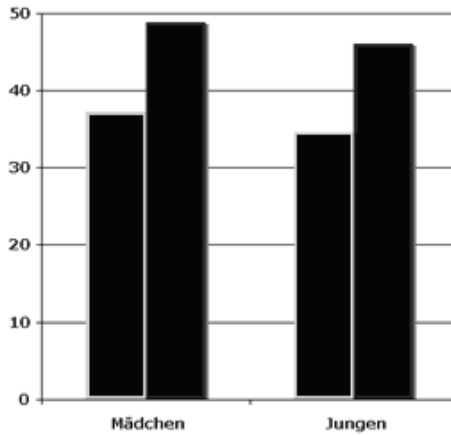
Tabelle 2: Entwicklung der Leseflüssigkeit insgesamt und differenziert nach Geschlechtern

Geschlecht	Mittelwert Lernausgangslage	Mittelwert Lernentwicklung	Differenz
weiblich	37,30	48,90	11,60
männlich	34,54	46,09	11,50
insgesamt	35,59	47,12	11,53

Innerhalb der drei Monate der Leseförderung durch das Lesepatenmodell konnten sich sowohl die Jungen als auch die Mädchen durchschnittlich um elf Sätze verbessern. Die Mädchen erzielten sowohl vor als auch nach der Durchführung mit 37,9 bzw. 48,9 richtig bearbeiteten Sätzen ein etwas besseres Ergebnis als die Jungen (vgl. die folgende Abbildung).



Abbildung: Verbesserung der Lesefähigkeit durch das Lesepatrenmodell insgesamt und differenziert nach Geschlechtern



Vergleicht man dieses Ergebnis mit anderen Studien, so zeigt sich, dass es sich um eine starke Entwicklung handelt, die in etwa mit dem Sprung von Anfang Klasse drei bis Mitte Klasse vier zu vergleichen ist (vgl. Blatt/Müller/Voss 2010).

Tabelle 3 zeigt die Ergebnisse unter Berücksichtigung von Leistungsgruppen, die nach der Anzahl der korrekt bearbeiteten Sätze unterteilt sind. Bei der Testung der Lernausgangslage, zum ersten Testzeitpunkt, befanden sich ca. 70 Prozent der Schüler/innen in der Leistungsgruppe ‚zwischen 20 und 40 Sätzen‘. Ein Schüler hatte weniger als 20 Sätze korrekt bearbeitet. Zum zweiten Testzeitpunkt nach der Leseförderung befanden sich 70 Prozent der Schüler/innen in der Leistungsgruppe ‚mehr als 40 Sätze‘. Kein/e Schüler/in fiel mehr in den Bereich ‚weniger als 20 Sätze‘. Das bedeutet, dass die Gruppe nicht nur insgesamt besser geworden ist, sondern auch, dass insbesondere schwächere Schüler/innen von der Leseförderung im Bereich Leseflüssigkeit profitiert haben.

Tabelle 3: Ergebnisse unter Berücksichtigung von Leistungsgruppen

Leistungsgruppe	Anzahl Schüler zum ersten Testzeitpunkt	Anzahl Schüler zum zweiten Testzeitpunkt
weniger als 20 Sätze	1	0
zwischen 20 und 40 Sätzen	81	24
mehr als 40 Sätze	28	80

Die Spannweite der Leseleistung liegt zum ersten Testzeitpunkt zwischen 19 und 54 Sätzen. Zum zweiten Testzeitpunkt liegt sie zwischen 27 und 60 korrekt bearbeiteten Sätzen. Es wird deutlich, dass sich zum einen die Spannweite verringert hat, die Leistung also homogener geworden ist, und zum anderen alle profitiert haben,

da sich selbst der schwächste Schüler/die schwächste Schülerin um mindestens acht Sätze verbessert hat und auch der beste Schüler/die beste Schülerin um mindestens sechs.

## 7.2 Leseverstehen

Die Auswertung der Leseverstehenstests ist aufwändiger und liefert keinen direkten Vergleich der Testergebnisse, da keine gemeinsame Skalierung der drei eingesetzten Tests vorgenommen wurde. Die statistische Auswertung lässt jedoch indirekte Schlüsse auf die Lernentwicklung der Schüler/innen zu.

Zunächst wurde mit Hilfe der Skalierung der einzelnen Tests überprüft, ob die Tests reliabel sind. Es zeigte sich, dass alle Fragen den statistischen Gütekriterien entsprechen und somit das Konstrukt *Leseverstehen* erfassen. Weiterhin wurden anhand einer Untersuchung der Aufgabenschwierigkeit der Tests sowie einer Differenzierung der erbrachten Leseleistung nach Geschlecht und Klasse Indizien für eine positive Lernentwicklung ermittelt, die im Folgenden für jede Testung dargestellt werden.

Bei dem ersten Leseverstehenstest („Der Sprung“) zur Untersuchung der Lernausgangslage liegt die Spannbreite der statistisch geschätzten Aufgabenschwierigkeit zwischen -1.486 und +1.591, wobei die Schwierigkeit aufsteigend ist. Es befinden sich elf von 21 Fragen im Bereich unter 0, wobei davon eine Frage im Bereich unter -1 liegt. Dies sind also leichtere Aufgaben. Betrachtet man die Schülerleistungen, so zeigt sich, dass die Schüler/innen durchschnittlich 74,04 Prozent der Fragen korrekt beantwortet haben. Wie im Stolperwörter-Lesetest schneiden die Mädchen mit durchschnittlich 77,46 Prozent korrekt gelöster Aufgaben etwas besser ab. Betrachtet man die Ergebnisse auf Klassenebene, so zeigt sich, dass die beste Klasse einen Durchschnittswert von 78,75 Prozent richtig gelöster Aufgaben und die schwächste Klasse einen Durchschnittswert von 66,04 Prozent richtig gelöster Aufgaben hat. Die Spannbreite der korrekt gelösten Aufgaben in der Gesamtgruppe liegt zwischen 28 und 92 Prozent, d.h. es handelte sich um sehr heterogene Lerngruppen.

Die Auswertung des zweiten Leseverstehenstests („Eine unglaubliche Nacht“) zeigt, dass die Schwierigkeit der Aufgaben zwischen -1.512 und +1.611 liegt. Damit ist die Schwierigkeit der Aufgaben etwa so hoch wie beim ersten Test und passt sich somit an die wachsende Kompetenz der Schüler/innen an. Diese beantworten durchschnittlich 73,88 Prozent der Fragen korrekt. Erneut liegt die Leistung der Mädchen mit 75,33 Prozent durchschnittlich korrekt gelöster Aufgaben etwas höher als die der Jungen, jedoch ist der Abstand deutlich geringer. In Bezug auf die einzelnen Klassen liegt die stärkste Klasse bei 79,43 Prozent korrekt gelöster Aufgaben. Es handelt sich um dieselbe Klasse, die auch die beste Lernausgangslage hatte. Die schwächste Klasse liegt bei 68,97 Prozent im Durchschnitt. Auch hier handelt es sich um die Klasse, die

bei der ersten Testung den niedrigsten Durchschnittswert hatte. Es wird jedoch deutlich, dass die Klassen in ihrer Leseverstehensleistung etwas näher zusammenrücken. Dies bestätigt auch die Spannbreite der Leistung. Sie liegt zwischen 32 und 95 Prozent korrekt gelöster Aufgaben und ist damit geringer als bei der Lernausgangslage.

Die statistisch ermittelte Schwierigkeit des dritten Tests („Böser Markt“) zur Untersuchung der Nachhaltigkeit ergibt, dass die Schwierigkeit der Aufgaben zwischen  $-1.728$  und  $+2.470$  liegt. Zwölf Fragen befinden sich im Bereich unter 0 und zwölf darüber. Es befinden sich zwei Fragen über einer Schwierigkeit von 2. Das bedeutet, dass dieser Test etwas schwerer ist als die vorherigen Tests. Das zeigt sich auch darin, dass der Durchschnittswert korrekt gelöster Aufgaben mit 70,46 Prozent geringer ist als bei den ersten beiden Tests. Betrachtet man die Ergebnisse differenziert nach Geschlecht, liegen die Mädchen nur mit einem Prozentpunkt vor den Jungen. Die Leseverstehensleistung hat sich demnach noch mehr angeglichen. Differenziert man die Ergebnisse nach Klassen, so liegen sie noch einmal näher zusammen. Die zu allen drei Messzeitpunkten stärkste Klasse erzielte einen Durchschnittswert von 73,17 Prozent, und die schwächste Klasse löste durchschnittlich 64,42 Prozent der Aufgaben korrekt. Auffällig ist, dass es sich bei der schwächsten Klasse nicht mehr um dieselbe handelt wie bei den ersten beiden Testzeitpunkten. Die vorher schwächste Klasse liegt nunmehr bei 68,75 Prozent. Die Spannbreite der Gesamtgruppe liegt zwischen 40 und 95 Prozent korrekt gelöster Aufgaben und ist damit geringer als an den ersten beiden Testzeitpunkten. Dies zeigt, dass die schwachen Schüler/innen sich besonders verbessert haben, und bestärkt weiterhin die These, dass die Leistung der Schüler/innen insgesamt homogener geworden ist.

### 7.3 Lehrerfragebogen

Es zeigt sich, dass aus Sicht der drei Lehrkräfte die Durchführung des Lesepatentmodells erfolgreich und relativ unproblematisch war. Allein die Zusammenarbeit der Kinder untereinander gestaltete sich manchmal schwierig. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass die Leseteams nicht allein aufgrund ihrer Leistung im Stolperwörter-Lesetest eingeteilt werden sollten, sondern dass auch soziale Aspekte berücksichtigt werden müssen (vgl. Kurz/Masanek 2007, S. 17). Aus Sicht der Lehrkräfte haben sich die Schüler/innen in Bezug auf die Leseflüssigkeit, das Leseverstehen und die Lesemotivation auf einer Skala von 1–6 durchweg im Bereich von vier bis fünf Punkten verbessert. Nach Einschätzung der Lehrer/innen handelt es sich also um eine starke Verbesserung in drei essenziellen Bereichen der Lesekompetenz.

## 8. Fazit

Lesen ist ohne Frage eine Basisqualifikation, die nicht nur für die Schullaufbahn der Schüler/innen, sondern auch für ihre Teilnahme am gesellschaftlichen Leben unabdingbar ist. Zum Lesen gehört dabei nicht nur das Dekodieren. Vielmehr handelt es sich um einen komplexen, aus Teilprozessen bestehenden Vorgang, der sich nicht nur auf die Textebene bezieht, sondern auch das Weltwissen und die Lebenswelt der Schüler/innen mit einbezieht. Da der Leselernprozess am Ende der vierten Klasse nicht abgeschlossen ist und ein Teil der Kinder zu diesem Zeitpunkt noch nicht über eine Lesefähigkeit verfügen, die sie zum Lernen in allen Fächern in der Sekundarstufe benötigen, ist eine Förderung in der Sekundarstufe nötig.

Das integrative Lesepatentmodell ist eine Möglichkeit, neben der basalen Leseflüssigkeit auch das Leseverstehen und die Lesemotivation zu stärken. Dass dies auch in Klasse 6 noch zu Erfolgen führt, konnten die hier dargestellten Ergebnisse des Kooperationsprojekts zwischen der Universität Hamburg und der Johannes-Gutenberg-Realschule in Dortmund zeigen. Die Testergebnisse zur Leseflüssigkeit und zum Leseverstehen legen offen, dass sich die Schüler/innen in Bezug auf die Leseflüssigkeit verbesserten und die Leseleistung homogener wurde. Das deutet darauf hin, dass insbesondere die schwachen Schüler/innen von einer Leseförderung in der Sekundarstufe profitieren können. Außerdem bestätigen auch die Lehrkräfte den Anstieg in der Leseflüssigkeit, dem Leseverstehen und der Lesemotivation.

Das vorgestellte Projekt kann den Weg für eine Leseförderung durch das Lesepatentmodell in der Sekundarstufe öffnen und Schulen sowie Lehrkräfte animieren, dieses in ihren Unterricht zu implementieren und durchzuführen. Dabei empfiehlt sich eine Evaluation des Modells durch einfach zu erstellende, durchzuführende und auszuwertende Tests (vgl. zur Testerstellung und differenzierter Auswertung von Leseverstehentests Blatt/Frahm 2009). Auf diese Weise kann auch die Schülerlernentwicklung nachvollzogen und festgehalten werden, denn die Lernbeobachtung bildet die Grundlage für einen individualisierten Unterricht, der jedes Kind im Blick hat und keines zurücklässt. Dies wiederum kann dazu beitragen, dass sich die Zahl der Risikoschüler/innen verringert und in Zukunft nicht mehr beinahe ein Viertel der Fünfzehnjährigen die Schule ohne eine für die Berufs- und Lebenswelt ausreichende Lesekompetenz verlässt.

## Literatur

Blatt, I./Müller, A./Voss, A. (2010): Schriftstruktur als Lesehilfe. Konzeption und Ergebnisse eines Hamburger Leseförderprojekts in Klasse 5 (HeLp). In: Bredel, U./Hinney, G./Müller, A. (Hrsg.): Schriftkompetenz und Schriftsystem: linguistisch – empirisch – didaktisch. Berlin: de Gruyter, S. 171-202.

- Blatt, I./Frahm, S. (2009): Differenzierte Leseförderung – wie geht das? In: Schulmagazin 5-10, H. 5, S. 52-56.
- Blatt, I./Hein, C./Issa, A./Masanek, N. (2009): Das Lesepatenmodell: Leseförderung in Klasse 5. Projektvorstellung zum Begleitvideo. In: Homeier, W. (Hrsg.): Unterrichtsqualität sichern. Sekundarstufe. Berlin: Raabe Nachschlagen – Finden 5, G1.2.
- Blatt, I./Voss, A./Gebauer, M./Kowalski, K. (2008): Integratives Konzept zur Lese- und Sprachförderung. In: Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung in Netzwerken. Konzeptionen, Befunde, Perspektiven. Münster: Waxmann, S. 183-199.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2006): IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Campbell, J.R./Kelly, D.L./Mullis, I.V.S./Martin, M.O./Sainsbury, M. (2001): Framework and Specifications for PIRLS Assessment. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Kurz, D./Masanek, N. (2007): Können Tom und ich heute wieder lesen? – Ein Erfahrungsbericht zum Lesepatenmodell. In: Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.): Schulmanagement, H. 5, S. 16-18.
- Metze, W. (1993): Der Stolperwörter-Lesetest. URL: <http://www.lesetest1-4.de>; Zugriffsdatum: 04.10.2010.
- Prenzel M./Artelt, C./Baumert, J./Blum, W./Hammann, M./Klieme, E./Pekrun, R. (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung. URL: [http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg\\_PISA2006\\_national.pdf](http://pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf); Zugriffsdatum: 04.10.2010.
- Rosebrock, C./Nix, D. (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rost, J. (2004): Testtheorie. Testkonstruktion. Bern: Huber.
- Voss, A./Blatt, I. (2009): Unterrichtsentwicklungsforschung. Ein integrativer Ansatz zur Verbesserung der Unterrichtsqualität. In: Bauer, K.-O./Logemann, N. (Hrsg.): Kompetenzmodelle und Unterrichtsentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-74.
- Voss, A./Blatt, I./Gebauer, M./Müller, A./Masanek, N. (2008): Unterrichtsentwicklung als integrierte Schulentwicklung. Das Hamburger Leseförderprojekt (HeLp). In: Bos, W./Holtappels, H.G./Pfeiffer, H./Rolf, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung 15. Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim/München: Juventa, S. 93-122.

*Sarah Frahm*, Jg. 1984, wissenschaftliche Mitarbeiterin im Nationalen Bildungspanel.

Anschrift: Universität Hamburg, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg  
E-Mail: Sarah.Frahm@uni-hamburg.de

## REZENSIONEN

**Wilfried Breyvogel (Hrsg.) (2010):  
Wie aus Kindern Risikoschüler  
werden.** Fallstudien zu den Ursachen  
von Bildungsarmut. *Frankfurt a.M.:*  
*Brandes & Apsel Verlag, 272 S., 24,90 €*

Die von Wilfried Breyvogel herausgegebene Publikation dokumentiert die Ergebnisse eines qualitativen Lehrforschungsprojektes mit dem Titel „Krisenhafte Schülerbiografien. Praktische Schülerhilfe und pädagogische Praxisforschung“. Das Projekt wurde im Zeitraum von Oktober 2003 bis März 2007 in einer Ruhrgebietsstadt von insgesamt 23 Studierenden – sowohl des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft als auch unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge – durchgeführt.

Neben dem wissenschaftlichen Interesse an den Fragen, wie Kinder und Jugendliche an Hauptschulen zu „Risikoschüler/inne/n“ werden und was sie dort erfahren und erleben, war das Projekt „[a]ngesichts des sozialen Problemdrucks, der an den Hauptschulen besonders in den Ballungsgebieten des Ruhrgebiets besteht“ (S. 9), auch darauf ausgerichtet, praktische Schülerinnen- und Schülerhilfe zu leisten. In mindestens einmal wöchentlich stattfindenden Treffen übernahmen die teilnehmenden Studierenden die Verpflichtung zu einer sogenannten „Patenschaft“ für eine Schülerin bzw. einen Schüler, die bzw. der als besonders krisenbelastet wahrgenommen wurde. Die Treffen dienten einerseits der Unterstützung bei schulbezogenen Aufgaben (z.B. Hausaufgabenhilfe

oder Hilfe bei der Vorbereitung auf Klassenarbeiten), boten andererseits aber auch Raum für gemeinsame Unternehmungen in der Freizeit.

Die Publikation ist dreigeteilt:

Die ersten beiden Teile umfassen insgesamt zehn Fallstudien; diese sind nach dem Kriterium „Migrationshintergrund“ der Schülerinnen und Schüler differenziert und bieten zunächst eine Fallbeschreibung und daran anschließend eine Fallanalyse. Während die Fallbeschreibungen mit unterschiedlichen Akzentuierungen Kurzportraits der Schülerinnen und Schüler, auch unter Berücksichtigung ihres sozialen Umfelds, enthalten, werden in den Fallanalysen auf der Basis unterschiedlicher Protokolle von Ausschnitten sozialer Wirklichkeit diejenigen Momente theoretisierend hervorgehoben, die der Forscherin bzw. dem Forscher besonders erwähnenswert zu sein scheinen.

Trotz zum Teil dezidierter Beschreibungen und Analysen sind insbesondere zwei Aspekte kritisch anzumerken. Zum einen ist forschungsmethodisch zu bemängeln, dass in einigen Studien die Materialien, die der Analyse zu Grunde liegen, nicht explizit benannt werden. Dadurch wird der Nachvollzug für die Leserinnen und Leser, der aufgrund des Fehlens einer Darstellung der zur Auswertung herangezogenen Methoden ohnehin nur eingeschränkt möglich ist, zusätzlich erschwert. Zum anderen werden trotz des Anspruchs des Gesamtprojektes, anhand der Fragestellung, wie aus Kindern „Risikoschüler/innen“ werden, Typisie-

rungsprozesse zu untersuchen und zu reflektieren, an einigen Stellen der Fallbeschreibungen und -analysen gerade solche Typisierungen unkritisch produziert und reproduziert. So wird beispielsweise in der Analyse von Sara Becker unter Rekurs auf den Bildungsjournalisten Karl-Heinz Heinemann der Begriff der „Bildungsverlierer“ (S. 204) unkritisch übernommen, ohne diesen auf sein stigmatisierendes Potenzial hin zu befragen. Auch bei der Beschreibung der äußeren Erscheinung der Schülerinnen und Schüler, die für die Thematik der Bildung irrelevant ist, werden zum Teil als kritisch zu beurteilende Typisierungen vorgenommen. So finden sich in dem von Ann-Kathrin Kuhn dargestellten Fall des libanesischen Mädchens Malak eindeutig negativ wertende Zuschreibungen, wenn Malak als Mädchen beschrieben wird, deren Gesicht mit den „meist blau umrahmt[en]“ (S. 153) Augen „stark gepudert [war], [sie] teilweise [...] zu viel Make-up [benutzte] [und] [i]hre Kleidung [...] ebenfalls farbenfroh und figurbetont [war], obwohl sie übergewichtig war“ (S. 153).

Im dritten Teil der Publikation werden die Fallstudien durch zwei Beiträge theoretisch fundiert. Zunächst diskutiert Christoph Butterwegge ausführlich die mit einer „neoliberalen Modernisierung“ (S. 237) einhergehenden Spaltungstendenzen, durch die soziale Ungleichheiten verschärft werden. Daran anknüpfend richten Klaus Wermker und Joanna Dolinska den Fokus auf Segregationsprozesse auf kommunaler Ebene, die eine der von Butterwegge benannten Spaltungstendenzen (vgl. S. 237) darstellen und die seit der PISA-Studie 2000 auch zunehmend unter bildungsbezogenen Gesichtspunkten in den Blick genommen werden.

Trotz der genannten Kritik stellt der Herausgeberband eine lesenswerte Publikation dar, die ein Beispiel dafür bietet, wie Forschung als unabdingbarer Bestandteil akademischer Ausbildung gelingen in das Studium integriert werden kann.

*Nina Thieme, Hannover*

**Ingrid Hesse/Brigitte Latzko (2009):  
Diagnostik für Lehrkräfte.**

*Opladen/Farmington Hills: Barbara  
Budrich, 318 S., 24,90 €*

Der Ruf nach objektiven, wissenschaftlich abgesicherten Methoden insbesondere zur Beurteilung schulischer Leistungen, aber auch zur Erfassung des Vorwissens von Schülerinnen und Schülern, zur Diagnose ihrer Fähigkeitsselfkonzepte, ihrer Lern- und Leistungsmotivation oder ihrer Eignung für die unterschiedlichen Zweige des weiterführenden Schulsystems, ist in der schulpädagogischen Diskussion seit Karlheinz Ingenkamps „Fragwürdigkeit der Zensurengebung“ (Erstauffl. 1971) nicht verklungen. Grundsatzdebatten über den Nutzen und die Verwendbarkeit von standardisierten Tests, einhergehend mit einer fundamentalen Testkritik, gehören nicht zuletzt angesichts flächendeckend etablierter Lernstandserhebungen und zahlreicher nationaler Schulleistungsstudien im Gefolge von TIMSS und PISA jedoch der Vergangenheit an. In der Gegenwart sind es auch weniger die Mängel der in Ziffernzensuren mündenden schulischen Leistungsbeurteilung, die längst nicht mehr im Fokus der Diskussion und Forschungsbemühungen steht, sondern die mangelnde diagnostische Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern in ganz

unterschiedlichen Aufgabenbereichen. Ausgehend von der in der ersten PISA-Studie nur am Rande erfassten unzureichenden Identifizierung von Schülerinnen und Schülern mit einer sehr gering ausgeprägten Lesefähigkeit durch Deutschlehrkräfte an Hauptschulen sind in mehreren Untersuchungen Defizite im Bereich der Diagnostik bei Lehrerinnen und Lehrern identifiziert worden. An diese Befunde schließt der Band „Diagnostik für Lehrkräfte“ an, der laut Klappentext darauf abzielt, „ein Denkgerüst bei Lehrkräften zu entwickeln, um so ihre diagnostische Tätigkeit zu optimieren“.

Die Autorinnen Ingrid Hesse und Brigitte Latzko verfolgen diese Absicht, indem sie zunächst im ersten Kapitel des Buches die Notwendigkeit diagnostischer Kompetenz für Lehrkräfte begründen, das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz definieren und knapp mögliche Beeinflussungstendenzen sowie typische Fehler bei der Verhaltensbeurteilung erläutern. Im zweiten Kapitel werden sodann „theoretische Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik“ ebenfalls kurz behandelt, um so die Partizipation an einem – wie die Autorinnen unterstellen – den Lehrerinnen und Lehrern „fremden Werkzeug“ zu ermöglichen.

Den Hauptteil des Bandes bildet das dritte Kapitel, in dem auf ca. 200 von insgesamt 318 Seiten – ausgehend von relevanten Personenmerkmalen der Lernenden als Determinanten der Schulleistung – unterschiedliche Anlässe für eine systematische, methodisch abgesicherte Diagnostik behandelt werden. Das Spektrum reicht hier von der Diagnostik des Vorwissens und individueller Lernstrategien als Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler bis zur Identifizierung von

Hochbegabten. Das vierte und letzte Kapitel bietet schließlich eine Anleitung zur Selbstdiagnose der diagnostischen Kompetenz aktiver Lehrkräfte sowie unterschiedliche Aufgaben zur Erarbeitung und Vertiefung ausgewählter Aspekte der pädagogisch-psychologischen Diagnostik.

Die Stärke des Bandes liegt in der ausführlichen Behandlung konkreter Anlässe für eine explizite Diagnostik in der Schulpraxis, ihrer jeweils systematischen und theoretischen Einbettung und Begründung. Die Vorstellung diverser neuerer Testinstrumentarien zu den unterschiedlichen Diagnoseanlässen vermittelt dabei einen Eindruck von dem Potenzial vorhandener Tests. Zusätzlich erläuterte Itemskalen, die die Lehrkräfte dem Band selbst unmittelbar entnehmen und in der Praxis anwenden können, sowie eine Anleitung zur Konstruktion informeller Tests runden den Hauptteil ab. Wer hingegen detailliertere Informationen zu den theoretischen und methodischen Grundlagen, dem Potenzial und den Grenzen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik sowie zu den Befunden der Forschung in diesem Segment oder aber präzise Begriffsbestimmungen sucht, der wird – angesichts der knappen Behandlung bei Hesse und Latzko – nach wie vor in den Klassikern „Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik“ von Karlheinz Ingenkamp und Urban Lissmann (6. Auflage 2008) und „Einführung in die pädagogisch-psychologische Diagnostik“ von Helmut Lukesch (2. Auflage 1998) fündiger. Lehrkräfte, so scheint es, werden – bezogen auf das Verständnis dieser Grundlagen – u.a. im Bereich der Methodik („ein Exkurs für Lehrkräfte“) möglicherweise von den Autorinnen unterschätzt.



Abschließend sei angemerkt, dass Hesse und Latzko offenbar davon ausgehen, verbindliche Lerngelegenheiten in Pädagogischer Psychologie bzw. „in der psychologischen Ausbildung der zukünftigen Lehrkräfte“ (S. 24) könnten die eingangs angeführten Defizite diagnostischer Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern mindern oder gar beheben, werden sie doch auf einen Mangel eben solcher Lerngelegenheiten in den psychologischen Studienanteilen in der ersten Phase der Lehrerbildung zurückgeführt. Zu berücksichtigen ist jedoch, dass der bildungswissenschaftliche Studienanteil in der universitären Phase der Lehrerbildung im Verhältnis zu den Fachstudien insgesamt gering ist und zudem in der Regel ein Wahlcurriculum in allen beteiligten disziplinären Bereichen besteht. Angesichts dieser Rahmenbedingungen erscheinen die Möglichkeiten eines – einseitigen – Ausbaus pädagogisch-psychologischer Studienanteile begrenzt.

*Martin Rothland, Münster*

**Uwe Maier (2009): Wie gehen Lehrerinnen und Lehrer mit Vergleichsarbeiten um?** Eine Studie zu testbasierten Schulreformen in Baden-Württemberg und Thüringen. *Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 415 S., 36,00 €*

Vergleichsarbeiten stellen derzeit eines der zentralen Elemente testbasierter Schulreform und darauf bezogener Forschungsbemühungen dar. Bislang wurden mehrheitlich solche Arbeiten publiziert, welche die theoretischen Grundlagen von Vergleichsarbeiten

und erste empirische Erkenntnisse zum Umgang mit deren Ergebnissen skizzierten. Mit Maiers Habilitationsschrift liegt nun eines der ersten umfassenden Werke zu Vergleichsarbeiten (hier Klasse 6) und Diagnosearbeiten (in Klasse 2) und ihren Wirkungen vor.

Der Autor leistet darin zweierlei: (1) Im ersten Teil seiner Arbeit gibt Maier einen grundlegenden, systematisierenden Überblick über die Chancen und Grenzen von Vergleichsarbeiten, die er theoretisch aus fünf Perspektiven (Schul- und Bildungstheorie, Organisationstheorie, Professionstheorie, Allgemeine Didaktik und Lehr-Lern-Forschung, Schulentwicklungsforschung) und den Forschungsergebnissen zu testbasierten Schulreformen in den angloamerikanischen Staaten herleitet. In dieser deskriptiven Einordnung von Vergleichsarbeiten innerhalb der fünf Perspektiven liegt die Stärke dieser Arbeit. (2) Im empirischen Teil stellt Maier seine vergleichende, teils längsschnittlich angelegte Studie zum Umgang mit den Vergleichsarbeiten in Baden-Württemberg und Thüringen vor, in der er sowohl quantitative Fragebogenerhebungen als auch qualitative Interviews mit Lehrkräften eingesetzt hat. Dabei zeigen sich eine abnehmende Akzeptanz der Vergleichsarbeiten unter Lehrkräften und Unklarheit über die Funktionen von Vergleichsarbeiten, insbesondere aber die schon seit zehn Jahren immer wieder an anderer Stelle nachgewiesenen Schwierigkeiten der Lehrkräfte und Daten für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu nutzen. Die Schülerleistung bei den Vergleichsarbeiten wird von vielen Lehrkräften nicht als valider Indikator für den Unterrichtserfolg wahrgenommen, die Daten werden daher

weder zur Unterrichtsreflexion noch auf Schülerebene diagnostisch verwendet und berichtet. Immerhin kann längsschnittlich gezeigt werden, dass die Ergebnisse der Vergleichsarbeiten innerhalb der Schulen zunehmend ausgetauscht werden (deutlicher in Thüringen). Auch werden vermehrt den Vergleichsarbeiten ähnliche Aufgaben in den Unterricht integriert; die Implementations- und die Innovationsfunktion der Vergleichsarbeiten scheinen somit zu wirken.

Die möglichen Nebenwirkungen testbasierter Schulentwicklungsinstrumente werden hingegen kaum erfasst, da Maier die Lehrkräfte ausschließlich nach ihrer Wahrnehmung zu Phänomenen wie *Teaching to the test* befragte; konkrete Verhaltensweisen zu erfassen bleibt Forschungsdesiderat. Der Autor schließt trotzdem mindestens für den deutschen Sprachraum einige Lücken in der Einordnung von testbasierten Schulreformen.

Jörn Hahn, Essen

**Heinz Schernikau (2009): Tiefensee – ein Schulmodell aus dem Geist der deutschen Klassik.** Reformpädagogik am Beispiel Adolf Reichweins im geistes- und gesellschaftsgeschichtlichen Grundriss. *Weinheim/Basel: Beltz*, 376 S., 39,95 €

Fünfeinhalb Jahre lang war der vormalige Arbeiter- und Lehrerbildner Adolf Reichwein (1898–1944), der wenige Monate nach Hitlers Machtübernahme 1933 wegen seiner SPD-Zugehörigkeit seines Professorenamtes an der Pädagogischen Akademie Halle/S. enthoben wurde, als Volksschullehrer an einer einklassigen

Landschule in der Mark Brandenburg tätig. Über seine vielseitige reformpädagogische Arbeit mit ca. vierzig sechs- bis vierzehnjährigen Kindern legte der engagierte Schul- und Medienpädagoge in zahlreichen Publikationen Zeugnis ab. Am bekanntesten sind die beiden Schulberichte „Schaffendes Schulvolk“ (1937) und „Film in der Landschule“ (1938), die das pädagogische Fachpublikum bis heute gleichermaßen faszinieren und irritieren. Wurde in der Reichwein-Rezeption und -Forschung in den letzten Jahren verstärkt über politische Dimensionen sowie Singularität bzw. Relativität seines pädagogischen Reformversuchs unter der NS-Herrschaft diskutiert, so verfolgt der ehemalige „Volksschullehrer, Seminarleiter und Hochschullehrer“ Heinz Schernikau, der sich dem Diskurs von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zur „kritisch-konstruktiven Erziehungswissenschaft“ (W. Klafki) verbunden fühlt, mit seiner breit angelegten Studie einen anderen Ansatz: Er unternimmt den wissenschaftlich anspruchsvollen Versuch, den „geistes- und gesellschaftsgeschichtlichen Wurzeln“ im pädagogischen Œuvre Reichweins hermeneutisch nachzuspüren und sie in ihren übergreifenden Zusammenhängen für dessen Unterrichts- und Schulpraxis in Tiefensee zu rekonstruieren. Reichweins spärlichen und verstreuten Hinweisen folgend wird Schernikau fündig in der „deutschen Klassik“, vor allem bei ihren Repräsentanten Herder, Goethe und Alexander von Humboldt. In deren universalhistorisch und kosmopolitisch ausgelegten humanistischen Denktraditionen, ihrem – in paradigmatischer Absetzung vom analytischen Denken der Aufklärung – „auf Welt- und Selbstverständnis zielenden ganzheit-

lich-systemischen Bild von der Natur- und Menschenwelt“ verortet der Autor die Grundlagen für Reichweins schulpädagogisches Konzept. Um von diesem Ansatz aus Didaktik und Fachdidaktiken des Tiefenseer Landlehrers zu erschließen, verfolgt Schernikau im Hauptteil seiner Untersuchung die Entwicklung des fachdidaktischen Diskurses „der ‚heimatkundlichen‘ Fächer“ unter biologischem, geographischem, volkskundlichem, volks- und kulturgeschichtlichem Aspekt sowie der Didaktik der „Heimat- und Lebenskunde“ von der „Wendezeit“ des 18./19. Jahrhunderts an bis hin zu zeitgenössischen Strömungen, in deren Referenzrahmen er die didaktisch-methodische Reformarbeit Reichweins einordnet. Auf der Basis der bis dahin generierten Ergebnisse stellt Schernikau im folgenden Kapitel die Unterrichtsthemen und ihre Repräsentation im „Jahresplan“ sowie die grundlegende Unterrichtsstruktur, die „einfachen Formen“ der „Formenkunde“, als integrales Segment „kategorialer Bildung“ vor. In den beiden letzten Kapiteln geht es um die Verortung des „Schulmodells Tiefensee“ im Umfeld der „Didaktik der ‚pädagogischen Bewegung““ (G. Hausmann) und der „Geschichte des nationalen Sozialismus“ (S. Vogt).

Mit der vorliegenden Untersuchung präsentiert der Autor eine Pionierarbeit zur historischen Kontextualisierung der Schulpädagogik Adolf Reichweins. Sie umfasst ein reiches Anregungspotential für weiterführende Forschungsfragen. Die Grenze herkömmlicher Allgemein- und Fachdidaktik wird durch Einbeziehung des Weltbild-Horizontes der Deutschen Klassik, der in vertikaler und in horizontaler Linienführung durchgezeichnet wird, in signifikanter Weise überschritten.

Für den engagierten Zeitgenossen dürfte die ideologiekritische Kommentierung der erfassten Befunde deutscher Geistes- und Sozialgeschichte von besonderem Interesse sein.

*Ullrich Amlung, Marburg*

**Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht.**

*Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 174 S., 16,90 €*

**Sara Fürstenau/Mechtild Gomolla (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung.**

*Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 182 S., 16,90 €*

Mit der Umstellung der Studiengänge auf die Abschlüsse Bachelor und Master – im Lehramt teilweise auch unter Einschluss eines Teils des Referendariats – haben auch in der Erziehungswissenschaft die ‚klassischen‘ Einführungen in die verschiedenen Teildisziplinen und Studiengebiete Konkurrenz bekommen. Insbesondere die großen Verlage haben Lehrbuchreihen aufgelegt, die den Studierenden und Referendar/inn/en den Stoff in gestraffter und didaktisierter Form darbieten und nicht selten den Eindruck vermitteln, als sei in ihnen das notwendige „Bachelor“- resp. „Masterwissen“ so aufbereitet, dass die Lektüre weiterer Fachliteratur sich erübrige. Die Konzeption erinnert an die amerikanischen *textbooks*, insbesondere hinsichtlich der Gestaltung der Texte: Zusammenfassungen nach jedem Kapitel, Merksätze, Fragen zum Textverständnis nach jedem Kapitel, ggf. weiterführende Aufgaben für eine vertie-

fende Beschäftigung, die jedoch eher Verweischarakter haben. Die Lehrbücher sind monografisch oder als Sammelbände gestaltet; teilweise bieten die Verlage über ihre Webseite Zusatzmaterialien, Lösungsvorschläge und Ähnliches mehr an.

Die beiden hier zu rezensierenden Bände sind die ersten der im VS-Verlag erscheinenden, auf sechs Bände geplanten Lehrbuch-Reihe „Migration und schulischer Wandel“; sie werden von Sara Fürstenau (Münster) und Mechtild Gomolla (Hamburg), beide Professorinnen für Interkulturelle Pädagogik, herausgegeben. Die Herausgeberinnen sind zugleich auch als Autorinnen beteiligt; u.a. führen sie in den jeweiligen Band ein. Für die weiteren Kapitel haben sie Fachleute aus Wissenschaft und Praxis gewonnen. Ziel der Reihe ist es, „Erkenntnisse der Schul(qualitäts)forschung mit Perspektiven für eine inklusive Bildungspraxis in der Einwanderungsgesellschaft“ zu verbinden.

Gemeinsamer Ausgangspunkt für alle Autorinnen und Autoren, die zu den einzelnen Bänden beitragen, ist die Anerkennung, dass „migrationsbedingte Pluralisierungsprozesse [...] konstitutiv für die Schule in Deutschland“ sind und dass eine „sozial gerechte Bildungspraxis institutionellen Wandel einschließlich einer stärkeren Professionalisierung des pädagogischen Personals“ erfordert. In Beachtung dieser Aspekte und grundlegenden Überzeugungen werden in jedem Band zunächst theoretisches Grundlagenwissen vermittelt und ausgewählte Forschungsbefunde sowie Konzepte und Praxisbeispiele vorgestellt. 2009 sind die beiden ersten Bände erschienen: Band 1 „Elternbeteiligung“ und Band 2 „Unterricht“; Ende 2010

Band 3: „Mehrsprachigkeit“. Die Bände 4-6, „Leistungsbeurteilung“, „Stadtteilkooperation“ und „Organisationskultur“, sollen 2011/12 erscheinen. Sie sind vom Umfang (ca. 200 S.) und Preis (unter 20 Euro) her auf die anvisierten Zielgruppen (insbesondere Studierende und Referendar/inn/e/n) ausgerichtet.

*Band 1: Migration und schulischer Wandel: Unterricht*

Im Zentrum steht die Frage danach, was „guter Unterricht“ in einer Schule, die sich als „Schule für alle“ versteht und damit sprachlich-kulturelle wie soziale Heterogenität als normale Voraussetzung für ihre Arbeit anerkennt, bedeutet: Welche strukturellen und auch rechtlichen Änderungen sind nötig (M. Gomolla), welche(s) Bildungskonzept(e) bietet bzw. bieten Orientierung (U. Hormel, A. Scherr), welche Lehr-Lernformen eignen sich für einen Unterricht mit heterogenen Gruppen, und mit welchen Lerntheorien gilt es sich auseinanderzusetzen (S. Fürstenau)? Es folgen vier Kapitel, in denen exemplarisch Lehr-Lernarrangements vorgestellt und kritisch reflektiert werden. Dabei spielt die Frage nach den institutionellen Bedingungen wie auch nach der Qualifizierung des pädagogischen Personals eine wichtige Rolle (P. Held, T. Halfhide und A. Schröder-Lenzen). Abgerundet wird dies durch ein Unterrichtsbeispiel aus dem Physikunterricht (T. Tajmel). Den Abschluss bildet ein Beitrag zur politischen Sozialisation im Unterricht im europäischen Vergleich (S. Mannitz). Quer durch alle Kapitel wird mit konstruktiven Beispielen auf die Herausforderung der Vermittlung der deutschen Bildungssprache angesichts der

Mehrsprachigkeit der Kinder und Jugendlichen eingegangen.

*Band 2: Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*

Auch beim zweiten Band folgen nach einer Einführung durch die beiden Herausgeberinnen Artikel zu unterschiedlichen Teilbereichen. Im Anschluss an einen grundlegenden Beitrag (M. Gomolla) zu den verschiedenen Aspekten der Elternbeteiligung (historisch, rechtlich, bildungspolitisch, konzeptionell, sprachlich usw.) geht es zunächst um die Perspektive der Einwandererfamilien (B. Hawighorst) und um die Frage der interkulturellen Kompetenzen, die für eine gelingende Elternarbeit notwendig sind. Anschließend werden verschiedene Programme und Ansätze aus der Praxis der Elternbeteiligung vorgestellt: *Family Literacy* (M. Elfert/G. Rabkin), interkulturelle Bildungslots/inn/en (B. Steckelberg) und Elternnetzwerk (V. Fischer); unter dem Stichwort „Qualitätsentwicklung“ werden Ansätze vorgestellt, wie sie von den „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ in NRW bzw. im Rahmen des BLK-Modellprogramms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ entwickelt, praktiziert bzw. erprobt werden (J. Lüddecke). Den Abschluss bildet auch hier ein Blick über die Grenzen: S. Tomlinson berichtet über die wechselvolle Geschichte der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule in Großbritannien in den letzten fünfzig Jahren. Sie zeigt, „welche Faktoren zur Benachteiligung von Eltern aus ethnischen Minderheiten in ihrem Kampf für eine gute Schulbildung für ihre Kinder“ unter den verschiedenen Regierungen beigetragen haben.

Die Texte sind verständlich geschrieben. Der Textsorte „Lehrbuch“ entsprechend sind in jedem Beitrag in grau unterlegten Kästen die aus Sicht der Autorinnen und Autoren relevanten Informationen zusammengestellt, vielfach Definitionen von Begriffen, Kurzvorstellungen von Konzepten und Forschungsansätzen, Erklärungen zu Organisationen/Institutionen, Auszüge aus Unterrichtsbeobachtungen, aber auch Hinweise auf interessante Konzepte, die im Beitrag nicht weiter behandelt werden. Den Autorinnen und Autoren scheint hier viel Freiheit gegeben worden zu sein, selbst zu entscheiden, was sie hervorheben möchten. Dies bedeutet aber auch, dass die Relevanz dessen, was durch Kästen hervorgehoben wird, für die Leserinnen und Leser nicht immer erkennbar ist.

Jeder Beitrag schließt mit einem Abschnitt „Fragen und Denkanstöße“ sowie einigen wenigen kommentierten Literaturempfehlungen für die weitere Beschäftigung mit dem Thema. Auch hier sind Unterschiede gegeben, insbesondere hinsichtlich der „Denkanstöße“, die zum Teil die Leserinnen und Leser nur in den Text „zurückstoßen“, anstatt sie zur weiteren Beschäftigung anzuregen. Doch den beiden vorliegenden Bänden nach zu urteilen, ist die Reihe insgesamt gut auf die anvisierten Zielgruppen abgestimmt. Die mit dem Reihentitel angesprochene Intention aufzuzeigen, wie sich die Schule unter den Bedingungen der Migration ändert bzw. ändern soll, bestimmt die Perspektive der einzelnen Beiträge, die den Stand der Fachdiskussion im jeweiligen Feld spiegeln. Die Didaktisierung ist nicht aufdringlich; glücklicherweise wurde von Merksätzen und Ähnlichem abgesehen.

*Christiane Bainski, Essen*

# FÖRMIG EDITION

Herausgegeben von İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Ursula Neumann,  
Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth und Knut Schwippert

## Band 3

Hans H. Reich, Hans-Joachim Roth,  
Ursula Neumann (Hrsg.)

### Sprachdiagnostik im Lernprozess

#### Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit

2007, 136 Seiten

Broschur: 9,90 €, ISBN 978-3-8309-1697-0

E-Book: 7,90 €, ISBN 978-3-8309-6697-5

■ Der Band führt das Thema Sprachstandsdiagnostik weiter und vertieft Fragen der Konstruktion und des Einsatzes sprachdiagnostischer Verfahren im Kontext individueller Zweisprachigkeit. Der Schwerpunkt liegt auf qualitativen Aspekten begleitender Sprachstandsanalyse im Rahmen von Sprach(lern)förderung und Evaluation. Die Beiträge behandeln Fragestellungen zu Themen wie Standards und Kompetenzentwicklung, Sprachkontaktphänomenen, Testfairness und zur Leistungsfähigkeit sprachheilpädagogischer Instrumente.

## Band 4

Thorsten Klinger, Knut Schwippert,  
Birgit Leiblein (Hrsg.)

### Evaluation im Modell- programm FÖRMIG

#### Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts

2008, 240 Seiten

Broschur: 24,90 €, ISBN 978-3-8309-1989-6

E-Book: 19,90 €, ISBN 978-3-8309-6989-1

■ Der Band befasst sich mit der Konzeption und der Realisierung der Evaluation von FÖRMIG. Er dokumentiert eine Tagung, die den Evaluationsaktivitäten auf allen Programmebenen gewidmet war. Der Blick ist sowohl auf pädagogische Einrichtungen in den beteiligten Bundesländern gerichtet als auch auf übergreifende Prozesse. Die Beiträge geben so einen Einblick in das laufende Programm und in vielfältige Ansätze der Evaluation von Modellprogrammen.

## Band 5

Drorit Lengyel, Hans H. Reich,  
Hans-Joachim Roth, Marion Döll (Hrsg.)

### Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung

2009, 248 Seiten

Broschur: 24,90 €, ISBN 978-3-8309-2170-7

E-Book: 19,90 €, ISBN 978-3-8309-7170-2

■ Dieser Band dokumentiert Fortschritte und Neuerungen und gibt einen aktuellen Überblick zur pädagogischen Sprachdiagnostik. Ein einleitender Teil verortet die Entwicklungen im linguistischen und pädagogischen Diskurs. Ein Werkstattbericht zur Instrumententwicklung gewährt Einblick in den Stand der Entwicklung konkreter Instrumente und Anwendungen. Den Verwendungszusammenhängen von Instrumenten sowie dem Ineinandergreifen von Sprachdiagnose und sprachlicher Förderung widmet sich ein dritter Teil. Abschließend werden bildungspolitische Initiativen, zentrale Entwicklungsprojekte und übergreifende didaktische Konzeptionen in den Blick genommen.

## Band 6

Ursula Neumann, Hans H. Reich (Hrsg.)

### Erwerb des Türkischen in einsprachigen und mehrsprachigen Situationen

2009, 152 Seiten

Broschur: 14,90 €, ISBN 978-3-8309-2177-6

E-Book: 11,90 €, ISBN 978-3-8309-7177-1

■ Der Erwerb des Türkischen durch Kinder und Jugendliche in der Türkei und in Deutschland ist das Thema dieses Buches. Zwei Beiträge thematisieren den Erwerb unter monolingualen Umständen, drei Beiträge den Erwerb unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit. Der Türkischerwerb in der Emigration zeigt sprachpsychologisch, sprachsoziologisch und sprachenpolitisch bedingte Besonderheiten, die ihn vom monolingualen Erwerb abheben. Ihre Erscheinungsformen und Ursachen werden in diesem Band detailliert beschrieben und analysiert.