

Prof. Dr. Stefan Gaitanides

Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

1. **Befunde zum relativen Bildungs(miss)erfolg
von Migrantenkindern**

2. **Erklärungsansätze**
 - ➔ **Familiäre Randbedingungen: Sprache,
Kultur, soziale Lebenslagen**

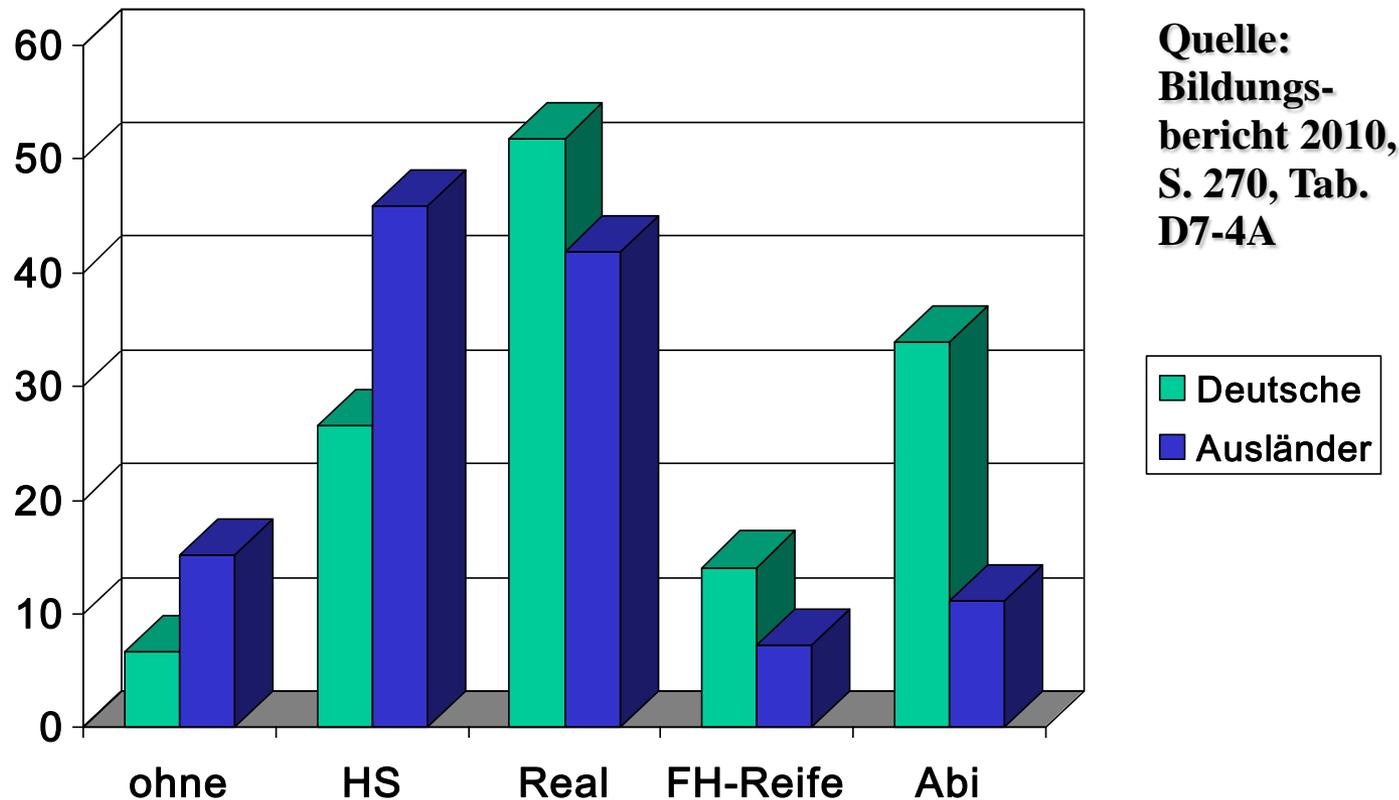
 - ➔ **Faktoren, für die das Schulsystem
verantwortlich ist**

3. **Reformperspektiven**

Deutsche und ausländische Absolventen/Abgänger allgemein bildender und beruflicher Schulen 2008 – nach Abschlussarten

(in % der WB im jeweils typischen Abschlussalter: ohne und mit HSabschl.: 15 bis u. 17 J.; Mittlerer : 16 bis unter 18 J. ; FHreife und allg. HSreife: 18 bis u. 21 J.).

Ohne Eingebürgerte mit MH, die etwas erfolgreicher sind !!!

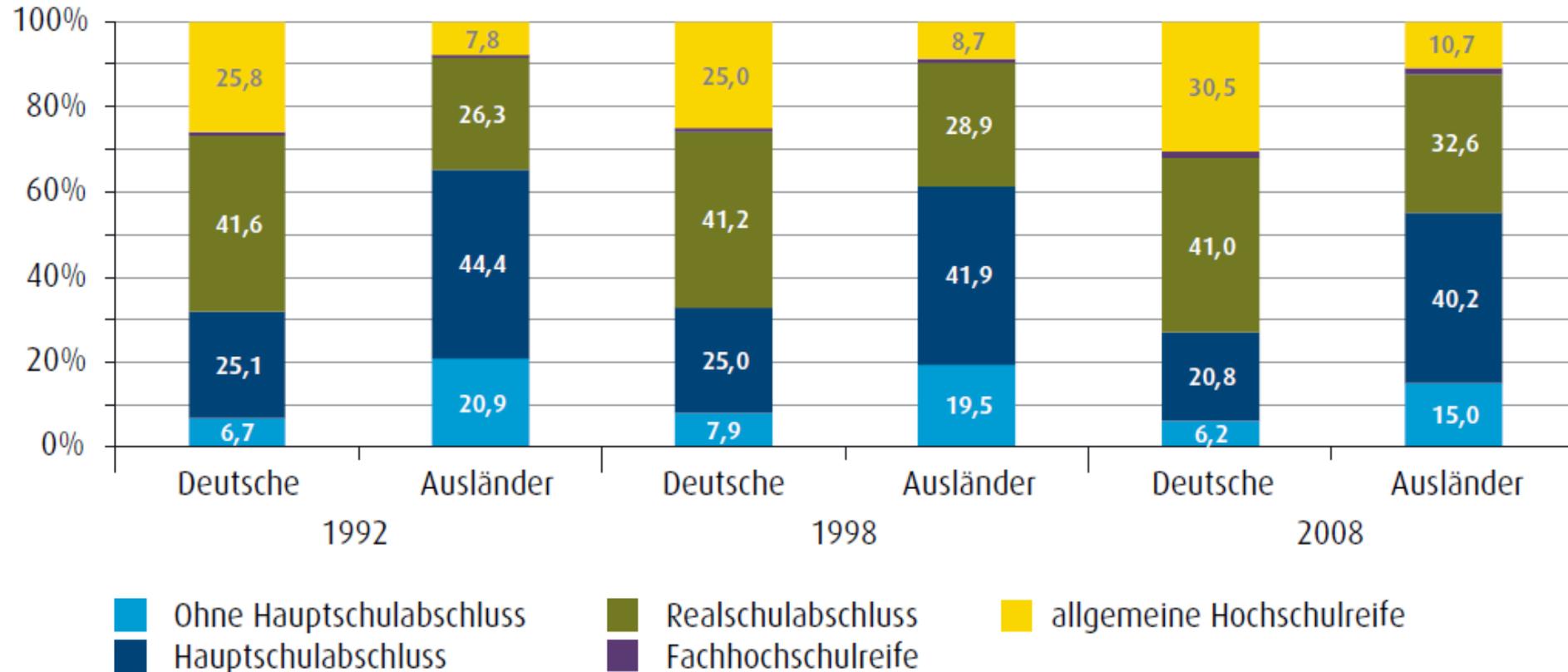


Deutsche und ausländische Absolventen/Abgänger allgemein bildender und beruflicher Schulen 2008 – nach Abschlussarten

(in % der WB im jeweils typischen Abschlussalter: ohne und mit HSabschl.: 15 bis u. 17 J.; Mittlerer : 16 bis unter 18 J. ; FHreife und allg. HSreife: 18 bis u. 21 J.).

Quelle: Bildungsbericht 2010 S. 270, Tab. D7-4A	Deutsche	Ausländer	Ausländer weiblich
Ohne Haupt- schulabschluss	6,7 %	15,2 %	12,4 %
Mit Haupt- schulabschluss	26,5 %	45,8 %	43,0 %
Mit mittlerem Abschluss	51,7 %	41,8 %	45,6 %
Mit FH-Reife	14,1 %	7,2 %	7,4 %
Mit allgemeiner Hochschulreife	33,9 %	11,2 %	12,8 %

Abb. 7.1 Schulabsolventen/-abgänger nach Staatsangehörigkeit und Abschlussart 1992, 1998 und 2008



Quelle: Destatis 2010f: 289; eigene Darstellung

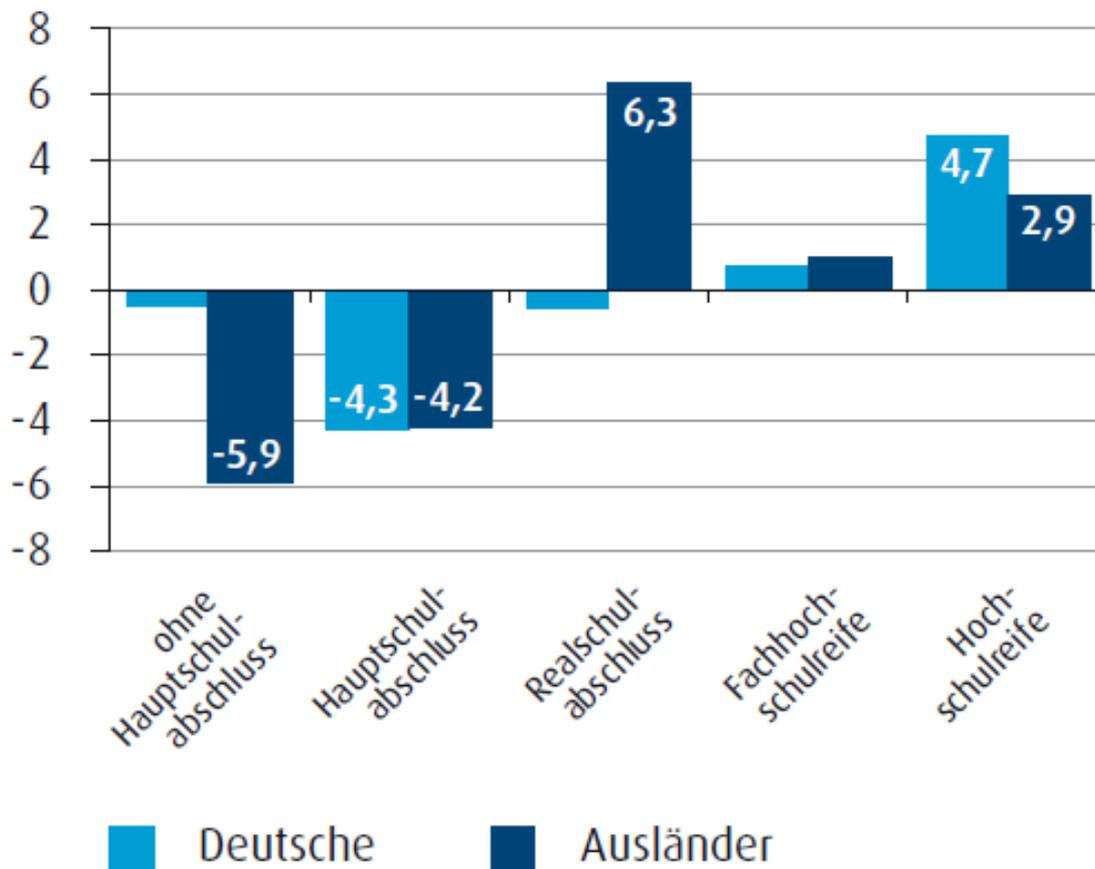
➔ **Zwar langsame absolute Verbesserung aber Wachsen des relativen Abstandes zu deutschen Absolventen!!! – keine Verbesserung der Wettbewerbschancen**

Aus: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Jahresgutachten 2010, S.138

Abb. 7.2 Veränderung der Abschlussarten zwischen 1992 und 2008 nach Staatsangehörigkeit

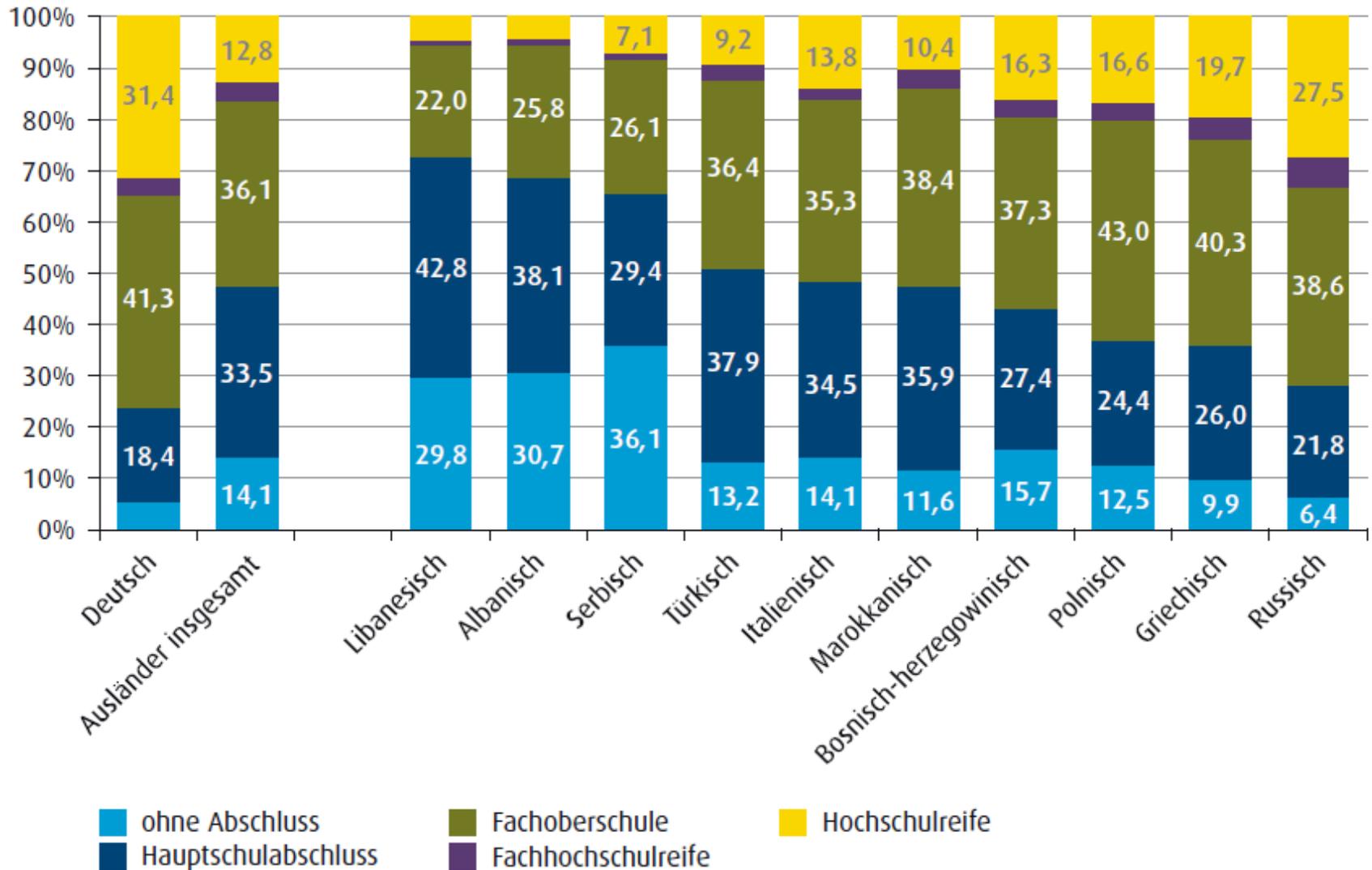
Sachverständigenrat
2010, S.139

Differenz in
Prozentpunkten



Quelle: Destatis 2010f: 289; eigene Berechnungen

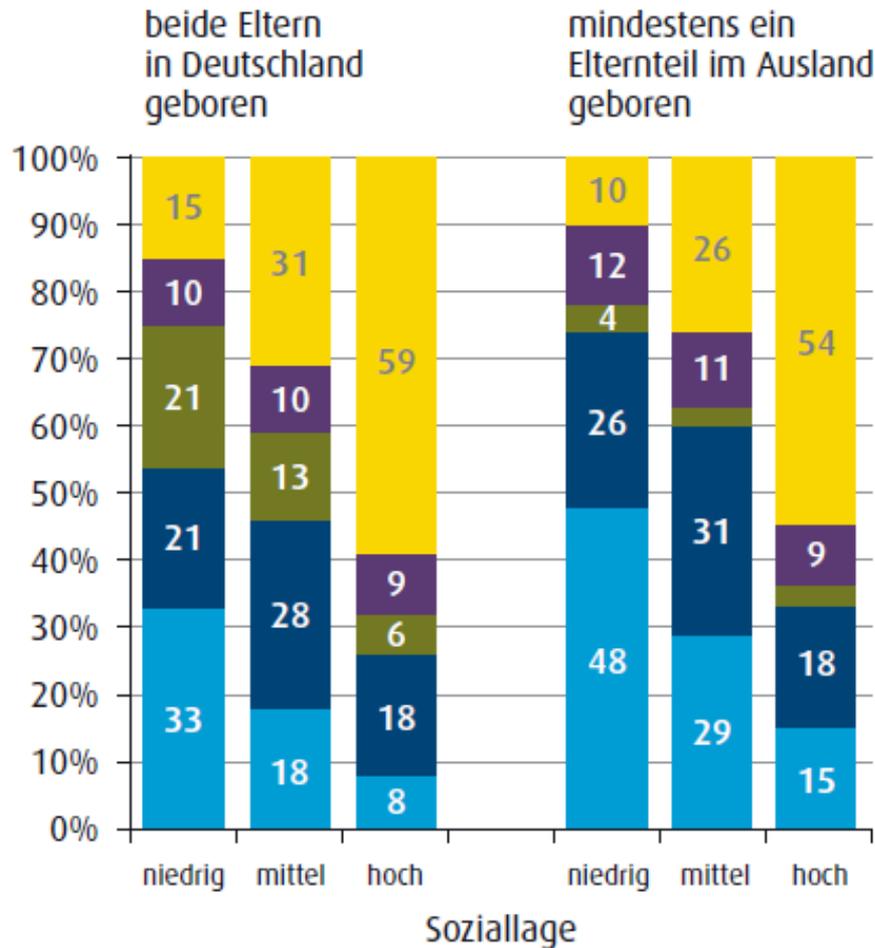
Abb. 7.3 Abschlussarten nach Staatsangehörigkeit in Nordrhein-Westfalen 2008



Anmerkung: Ausgewertet wurden die zehn größten Herkunftsgruppen ausländischer Schulabgänger.

Quelle: Information und Technik NRW 2009; eigene Berechnungen

Abb. 7.6 Verteilung der Schüler auf Schulformen in Jahrgang 9 nach Migrationshintergrund und Soziallage



- Hauptschule
- Realschule
- Schulart mit mehreren Bildungsgängen
- Integrierte Gesamtschule
- Gymnasium

**Gutachten
Sachverständigenrat
2010, S.145**

Ergebnisse des OECD-Vergleichs über die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (2006) – Auswertung der PISA-Studie von 2003 (Mathematik/Lesekompetenz)

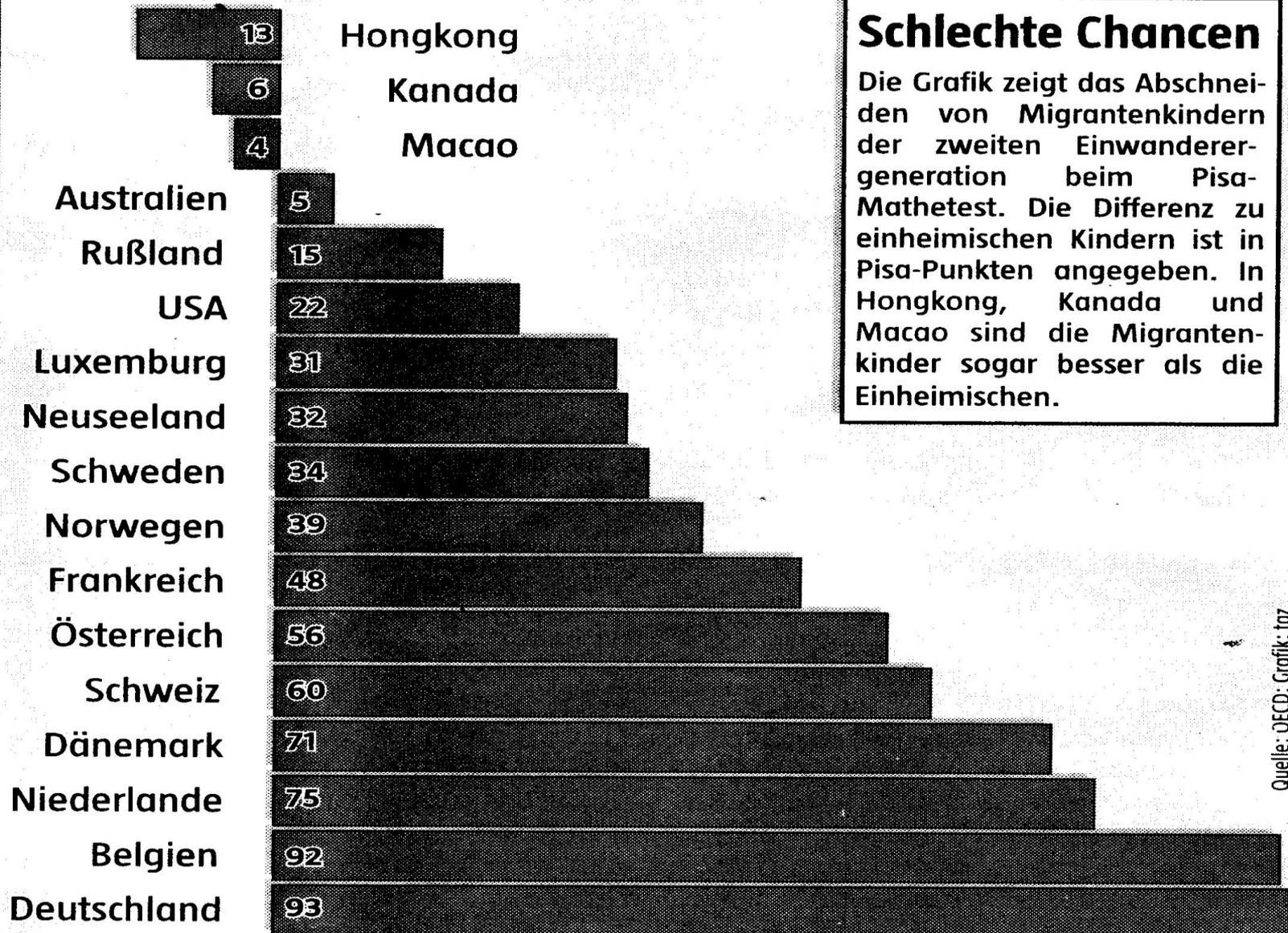
- **Bei mehr als der Hälfte der OECD-Staaten erreichen 25 % der Migrantenkinder der zweiten Generation die **Leistungsstufe 2** in der Mathematikkompetenz nicht (wichtige Voraussetzung für Ausbildungsberufe)**
- **In Deutschland ist dieser Anteil mit 40 % am höchsten.**

Ergebnisse des OECD-Vergleichs über die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (2006) – Auswertung der PISA-Studie von 2003 (Mathematik/Lesekompetenz)

- **In keinem anderen Land der OECD verschlechtern sich die Leistungen in der zweiten Generation (im Einwanderungsland geboren/Eltern im Ausland geboren) so stark wie in Deutschland.**
- **In den meisten Ländern verbessern sich im Gegenteil die Schulleistungen der Migrantenkinder im Generationsmaßstab (besonders in Frankreich, Schweden, Norwegen und der Schweiz)**

Besser

Schlechter



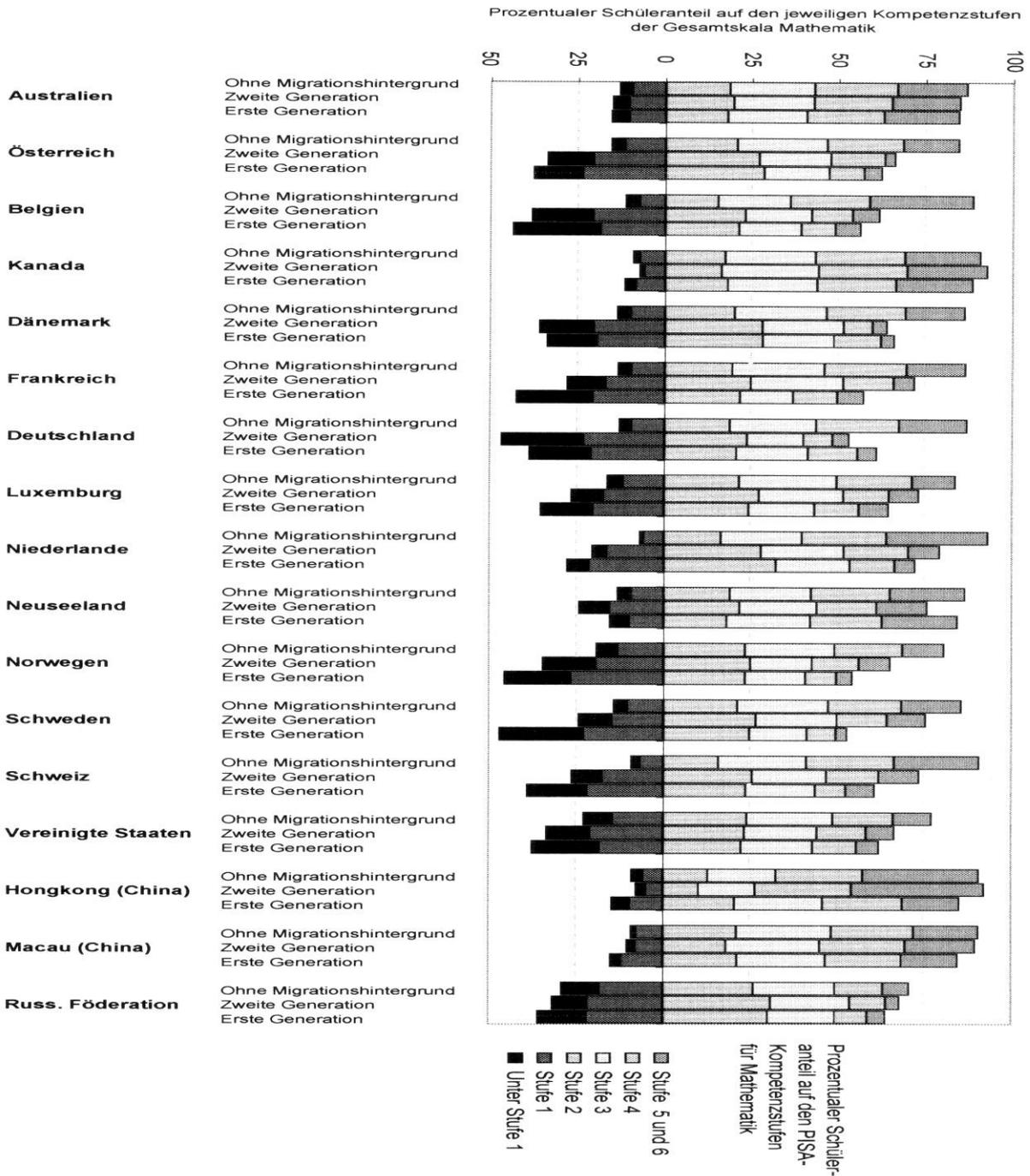
Schlechte Chancen

Die Grafik zeigt das Abschneiden von Migrantenkindern der zweiten Einwanderergeneration beim Pisa-Mathetest. Die Differenz zu einheimischen Kindern ist in Pisa-Punkten angegeben. In Hongkong, Kanada und Macao sind die Migrantenkinder sogar besser als die Einheimischen.

Quelle: OECD; Grafik: taz

Abbildung 2.4a

Prozentualer Anteil der Schülerinnen und Schüler auf den jeweiligen Kompetenzstufen der Gesamtskala Mathematik nach Migrationsstatus



Quelle: OECD PISA-Datenbank 2003, Tabelle 2.4a, 2.4b und 2.4c.

Ergebnisse des OECD-Vergleichs über die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (2006) – Auswertung der PISA-Studie von 2003 (Mathematik/Lesekompetenz)

- **Bei Kontrolle des **Bildungsabschlusses** und des **beruflichen Status** der Eltern **verringern sich die Leistungsabstände** zwischen Schülern mit und ohne Migrationshintergrund.**

Ergebnisse des OECD-Vergleichs über die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (2006) – Auswertung der PISA-Studie von 2003 (Mathematik/Lesekompetenz)

- **Wird im Elternhaus die Sprache des Zuwanderungslandes gesprochen verringern sich in der Regel die Leistungsunterschiede.**
- **Dennoch erklärt die im Elternhaus gesprochene Sprache nicht in vollem Umfang die noch verbleibenden Unterschiede.**

Tab. D2-3A: Anteil der 15-Jährigen 2009 mit mindestens einer Klassenwiederholung in der bisherigen Schullaufbahn nach sozioökonomischem Status* und Migrationshintergrund (in %)

Sozioökonomischer Status*	Insgesamt ¹⁾	Davon	
		Ohne Migrationshintergrund	Mit Migrationshintergrund (Mindestens ein Elternteil im Ausland geboren)
in %			
Niedrig	26,6	21,9	33,2
Mittel	19,3	16,9	27,2
Hoch	14,5	13,0	19,2
Zusammen	20,8	17,2	29,1

* Für jede Schülerin und jeden Schüler wurde der Index für den höchsten beruflichen Status der Familie gebildet (HISEI). Gegenübergestellt werden die 25 % der Schülerinnen und Schüler mit den höchsten Indexwerten (Hoch), diejenigen 50 % mit mittleren (Mittel) und jene 25 % mit den niedrigsten Indexwerten (Niedrig). Der Gesamtwert (Zusammen) umfasst auch jene Schülerinnen und Schüler ohne gültige HISEI-Angabe.

1) Einschließlich ohne Angabe des Migrationshintergrunds

Quelle: PISA 2009 (Sonderauswertung der internationalen Schülerstichprobe)

Ergebnisse des OECD-Vergleichs über die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (2006) – Auswertung der PISA-Studie von 2003 (Mathematik/Lesekompetenz)

- **Der Faktor nationale Herkunft hat**
– bei Kontrolle des Qualifikationsstatus der Eltern – **wenig Erklärungskraft** für die Leistungsunterschiede.
- **So fallen die relativen Leistungen der türkischen Schüler in der Schweiz wesentlich besser aus als in Deutschland. Sie sind den türkischstämmigen Kindern in Deutschland ein Jahr voraus.**

Im Ländervergleich ergibt sich aber **kein signifikanter Unterschied** im durchschnittlichen Leistungsniveau nach Migranten-Schüleranteilen.

Länder mit überdurchschnittlichen Immigrationsquoten (u.a.Schweiz, Kanada, Australien) schneiden im PISA-Vergleich **relativ gut** ab.

Wohl gibt es Leistungsunterschiede innerhalb der Länder bei relativ **hohen Migrantenanteilen** (die aber auch auf die soziale Benachteiligung der Schulgebiete – Infrastruktur/Schulklima – zurückzuführen ist),

Ergebnisse des OECD-Vergleichs über die Leistungsunterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (2006)

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bringen eine generelle Lernbereitschaft mit und unterscheiden sich darin nicht von den Befragten ohne MH.

(Selbsteinschätzung)

Betrachtet man die Entwicklung Leistungsdifferenz von Kindern mit und ohne MH im Abstand von 6 Jahren (IGLU 9 : PISA 15) erhöhen sich die Leistungsdifferenzen in der Bildungsbiographie signifikant.

d.h.: Die Leistungspoteziale werden durch die unterschiedliche Verteilung auf Schularten u.a. noch zu erläuternden Faktoren unterschiedlich ausgeschöpft

Gutachten Sachverständigenrat 2010, S.140

2. Erklärungsansätze
für die eingeschränkten relativen
**Bildungschancen von SchülerInnen mit
Migrationshintergrund**

Familiäre Bedingungen vieler Migrantenkinder: Sprache, Kultur, Minoritätenstatus

- Geringe Deutschkenntnisse der Eltern
- **Geringes Bildungsniveau/ restricted code**
- Hausaufgaben können nicht kompetent betreut werden
- **Für den Bildungserfolg dysfunktionale Erziehung (traditionale Erziehung und/oder Orientierungslosigkeit/ Laissez faire)**
- Sozialpsychologische Distanz zur Schule,
- **Delegation der schulischen Erziehung**

Soziale Lebenslage vieler MigrantInnen

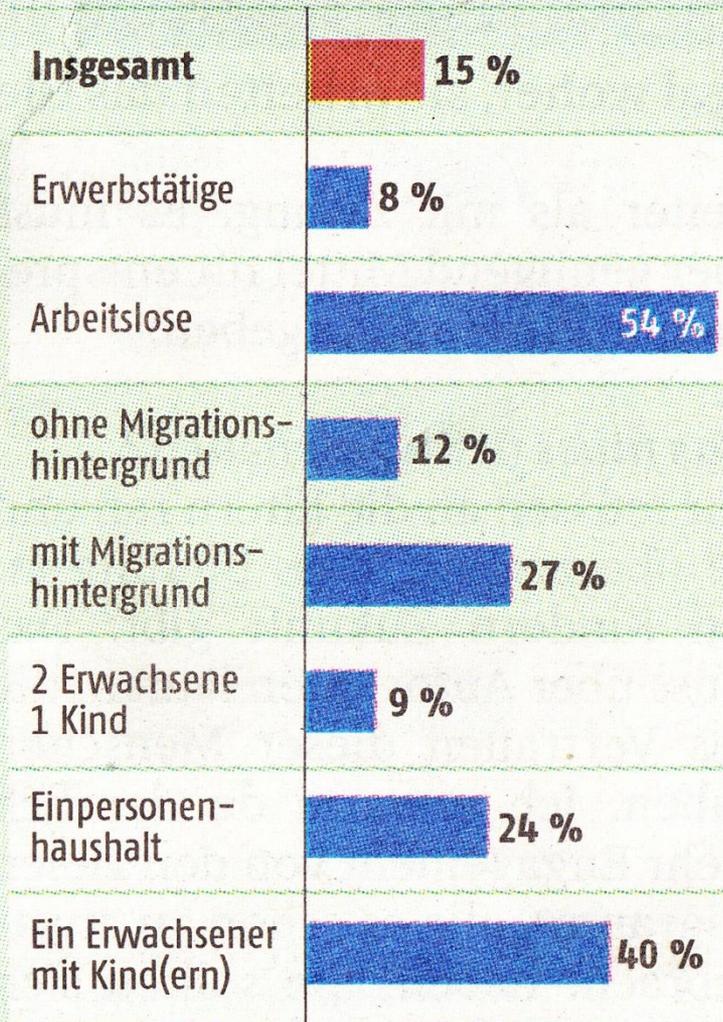
- **Einschränkungen durch Einkommensarmut (kulturelle und Freizeit-Gelegenheiten, Nachhilfe, schlechte Ernährung usw.)**
- **Hohe Arbeitsbelastungen => passives Freizeitverhalten, wenig kindzentrierte Unternehmungen**
- **Geringe Identifikationsmöglichkeit mit der prestigearmen Arbeit der Eltern**
- **Entstrukturierung des Alltags durch wechselnde Arbeitszeiten (Folgen für Disziplinerziehung)**
- **keine Rückzugsmöglichkeiten in engen Wohnungen**

Belastende Arbeits- und Lebensbedingungen

- Doppelt so hohe Arbeitslosigkeit als Insgesamt (25,1% : 12,6% - Juni 2005); Nach Schätzungen des IAB hatten 2007 38% der Harz IV-Bezieher einen Migrationshintergrund (3. Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung 2008, S. 148)
- Überproportionale Zunahme der Dauerarbeitslosigkeit (ebdt)
- Doppelt so hohes Armutsrisiko (>60% mittl. Eink.) (28,2 % : 11,6% - 2005, Armutsbericht 2008; 1998: 20 %) (3. ebdt, S.141)
- Überproportional Zunahme prekärer Arbeitsverhältnisse (befristet, Niedriglohn, Aufstockung durch Harz VI oder schlecht bezahlte Nebenbeschäftigung) (Brinkman, U. u.a. (2006): Prekäre Arbeit. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin S. 49f)
- Überdurchschnittliche Arbeitsbelastungen
- Geringere Wohnqualität (qm/Kopf 2006: Ausländer 30, Insgesamt 45 – 3. Armutsbericht, S.152), häufigere Lage in benachteiligten Quartieren

Von Armut bedroht

Anteil der als armutsgefährdet geltenden Menschen* nach Bevölkerungsgruppen



* mit jeweils weniger als 60% des mittleren Einkommens; FR/Stegmaier; Quelle: dpa, Stat. Bundesamt

Stand 2009, aus FR 28.9.2010

Soziale Lebenslage vieler MigrantInnen

- **Anregungsarme Umgebung in benachteiligten Wohngebieten, ethnisch segregiertes Wohnen (Erschwerung informelle Deutschlerens)**
- **Negatives Rollenmodell schulmüder älterer Brüder („Eckensteher“)**
- **Geringe Bildungrendite: Demotivierung durch geringe Ausbildungs- und Beschäftigungschancen nach dem Hauptschulabschluss bzw. auch bei guten und höheren Abschlüssen durch Benachteiligung beim Zugang zur Berufsbildung**

Kinder mit Migrationshintergrund insgesamt bekommen seltener eine Gymnasialempfehlung als Kinder ohne Migrationshintergrund. „Untersucht man jedoch Kinder mit dem gleichen Bildungs- und Einkommenshintergrund, so zeigen die Bildungsempfehlungen keinerlei Unterschiede zwischen SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund.“

... Die schlechteren Bildungschancen von MigrantInnen sind also letztlich ein „Unterschichtungsphänomen“.

Schulze A./ Unger R./ Hradil S. (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen, Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I., S. 44 (vgl. Tab. S. 43)

Abbildung 14: Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung in Abhängigkeit vom Bildungsniveau, Äquivalenzeinkommen und Migrationsstatus

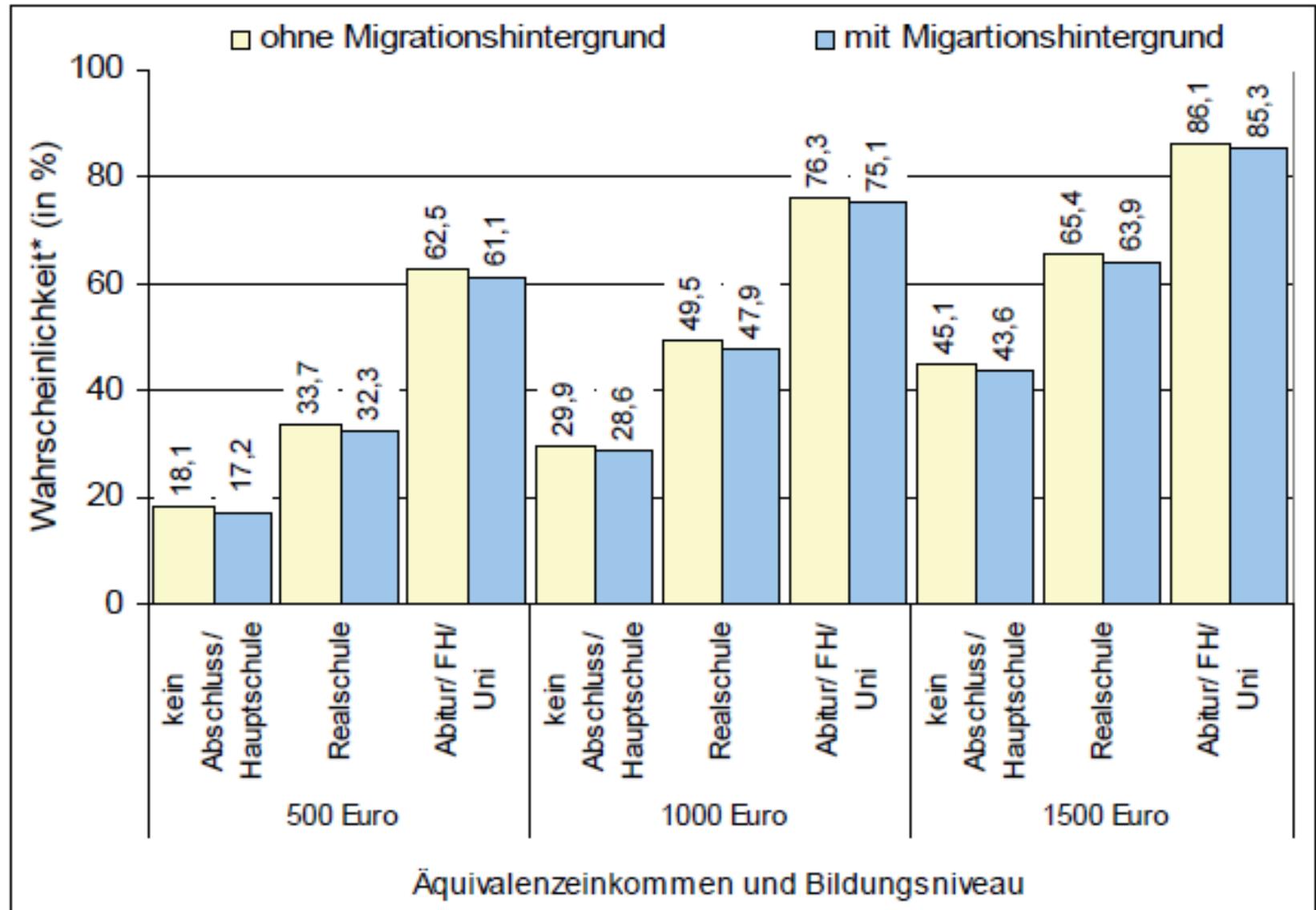
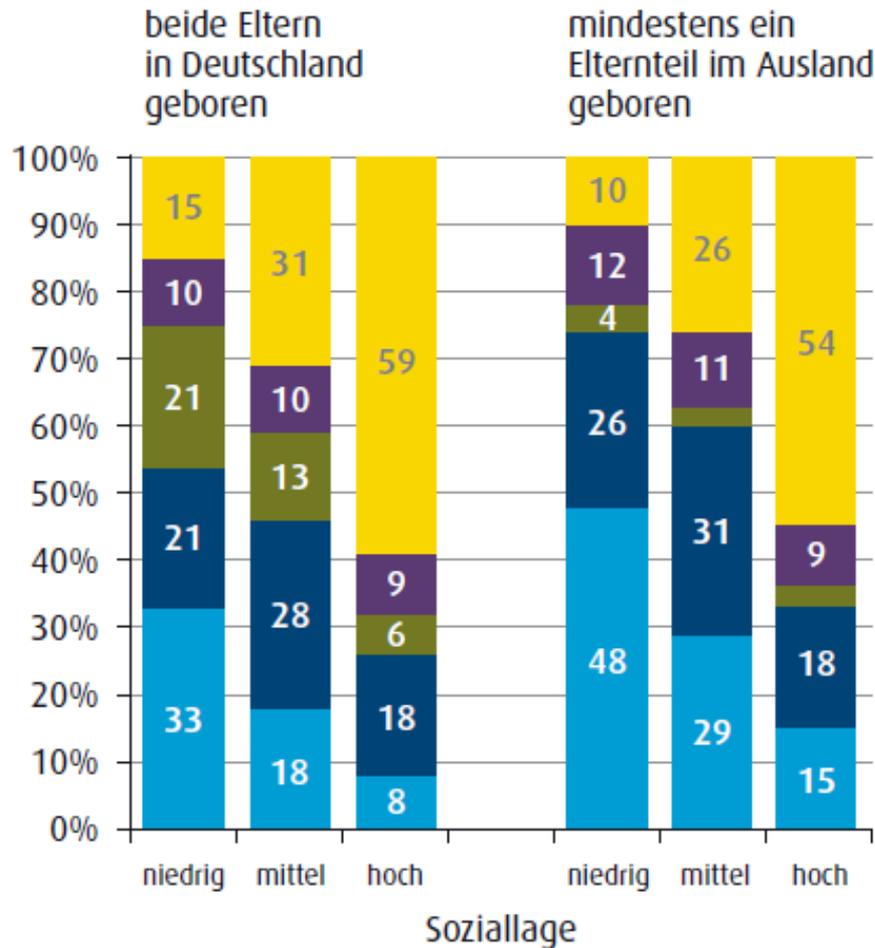


Abb. 7.6 Verteilung der Schüler auf Schulformen in Jahrgang 9 nach Migrationshintergrund und Soziallage



- Hauptschule
- Realschule
- Schulart mit mehreren Bildungsgängen
- Integrierte Gesamtschule
- Gymnasium

**Gutachten
Sachverständigenrat
2010, S.145**

Integrationsdefizite der Schule

- **“Monolingualer Habitus”** der Schule (wenig gezielte – teils in den Unterricht integrierte teils parallele – Zweitsprachenförderung, **Vernachlässigung der Ressource Muttersprache**)
- **Fehlen von Lehrpersonal mit Migrationshintergrund** (muttersprachlicher Zugang zu Elternhäusern/ Vertrauensbonus/ Identifikation/ Kulturübersetzer)
- **Vielfalt der Lebenswelten und Herkünfte spiegelt sich zu wenig** im Curriculum, in der Pädagogik (interk. Päd.) und der Didaktik (unterschiedliche Lernstrategien)

Integrationsdefizite der Schule

- **Fehlender Kontakt der LehrerInnen zu den Eltern, wenig qualifizierte interkulturelle Elternarbeit**
- **Zurückstellung bei der Einschulung oft wegen Sprachdefiziten (Schulbeginn > Zurücksetzung)**
- **Sonderschulüberweisungen bei sprachlich bedingten Rückständen und Verhaltensauffälligkeiten**
- **Abraten vor Übertritt in weiterführende Schulen wg. unterstellter mangelhafter Unterstützung durch das Elternhaus – auch bei guten Leistungen**
- **Keine LehrerInnen mit Migrationshintergrund (Rollenmodelle, Identifikationsangebot, Brückenpersonen)**
- **Vorurteile, defizitäre Zuschreibungen durch die Lehrkräfte (Anerkennungsdefizit > Demotivierung)**

Aus Presseerklärung der auftraggebenden Vodafon-Stiftung vom 14.12.2011
Maaz, Kai/Trautwein, Ulrich/ Baeriswyl, Franz (2011): Herkunft zensiert?
Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Düsseldorf

- Fragt man nach dem Einfluss der sozialen Herkunft auf die Vergabe der Schulempfehlung, so zeigt sich zunächst, dass es vor allem die je nach sozialer Schichtzugehörigkeit **unterschiedliche Leistung** ist, die zu unterschiedlichen Schulempfehlungen führt. Dieser sogenannte „primäre Effekt“ macht über 51 Prozent des gesamten sozialen Herkunftseffektes aus und ist u.a. auf häusliche Bedingungen und mangelnde Förderung durch die Eltern zurückzuführen.
- Zu immerhin 23,4 Prozent aber entsteht die soziale Ungleichheit durch die Einschätzung der Lehrkräfte, die je nach Schichtzugehörigkeit der Schüler **unterschiedliche Schulempfehlungen** vergeben, und dies **bei gleicher Leistung im standardisierten Test** und gleichen Noten.
- Zu 25,5 Prozent entsteht die soziale Verzerrung bei der Empfehlungsvergabe durch **ungleiche Notenvergabe bei gleicher Leistung** während der Grundschulzeit.

- Die Studie beschreibt auch die Haltung der Lehrkräfte. Diese messen dem familiären und sozialen Umfeld eine bedeutsame Rolle für den Schulerfolg bei. Potenziell könne die Berücksichtigung dieser Faktoren, auch vor dem Hintergrund des sozialen Hintergrunds der Lehrkräfte, zu einer Stabilisierung sozialer Ungleichheiten beitragen, etwa indem wegen mangelnder Förderung im Elternhaus die Noten der Übertrittsempfehlung angepasst werden.
- Die Annahme, dass Schüler mit Migrationshintergrund [unter Kontrolle des sozioökonomischen Status] an der Übergangsschwelle von der Grundschule in die weiterführende Schule wegen ungerechter Notenvergabe benachteiligt werden könnten, wurde durch die Studie nicht bestätigt .
- Wenn Benotungen und die Einschätzung der Schule sozial neutral wären, könnte der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Übergangsempfehlung um die Hälfte reduziert werden, so die Wissenschaftler.

„Stereotype Threat“: Geringe Leistungserwartungen können zur Self-full-filling Prophecy werden

Negative Stereotype, die die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe mit geringen intellektuellen Fähigkeiten in Verbindung bringen, können die schulischen Leistungen und die Schulkarrieren von SchülerInnen, die einen Migrationshintergrund haben oder ethnischen Minderheiten angehören, sowohl kurz- als auch langfristig erheblich beeinträchtigen. **Die Angst davor, dass die eigenen Leistungen auf Basis von negativen Stereotypen über die eigene Gruppe beurteilt und deshalb für unzulänglich befunden werden könnten („Stereotype Threat“), kann die intellektuelle Leistungsfähigkeit unmittelbar (etwa während einer Prüfung) vermindern.** Langfristig kann sie zu einer verringerten Bildungsmotivation beitragen und Verhaltensweisen hervorrufen, die die Schulkarriere nachhaltig beeinträchtigen.“(Scholfield 2006, S.II)

Schofield, Janet Ward (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg
Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5 (Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) <http://www.wzb.eu/zkd/aki/publications.de.htm>

Folge der geringen Erwartungen u.a. : seltenere Gymnasialempfehlung bei gleichem Leistungsstand

LehrerInnen erwarten von SchülerInnen aus unteren sozialen Schichten, aus eingewanderten Familien oder ethnischen Minderheiten häufig weniger. Gleichzeitig scheinen diese SchülerInnen – ebenso wie jüngere SchülerInnen und Neulinge in einer Klasse – besonders empfindlich auf Lehrererwartungen zu reagieren. Aus diesem Grund ist es sehr wahrscheinlich, dass Erwartungseffekte zu den unterschiedlichen Bildungschancen von mehr und weniger privilegierten SchülerInnen beitragen. **In Deutschland könnten Erwartungseffekte darüber hinaus besonders schwerwiegende Konsequenzen haben, da Kinder relativ früh – also wenn Erwartungseffekte eine stärkere Rolle spielen als zu einem späteren Zeitpunkt – auf die unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe aufgeteilt werden.**“ (Schofield 2006, S. III)

Was kann Deutschland von anderen Ländern lernen?

Fragen der taz vom 14.6.2011 an Andreas Schleicher,
Bildungsforscher bei der OECD, wo er die Pisa-Studien koordiniert.



*„Es ist wichtig, dass man die **Erwartungshorizonte für alle jungen Menschen möglichst hoch** ansetzt. In den leistungsfähigsten Bildungssystemen wird das Leistungsniveau nicht künstlich tief [durch frühe Auslese] angesetzt, da steht ein Schüler mit Migrationshintergrund oder aus sozial ungünstigen Verhältnissen vor den gleichen hohen Erwartungen wie alle.“*

3. Reformperspektiven

- Verbesserung der Lernvoraussetzungen bei der Einschulung durch **interkulturell geöffnete, zu (Sprach)Bildungsinstitutionen und Eltern-Kind-Zentren ausgebaute Kindertagesstätten**
- **Berücksichtigung der Diversität der Lebenswelten in der Schulkultur**
- Gezielte Förderung der “Bildungssprache” (Deutsch als Zweitsprache + kontextgebundenes Sprach-Lernen in allen Fächern über mehrere Jahre - “immersive learning”)
- **Erwerb der entwickelten Form der Muttersprache**

Ansätze zur Förderung der Muttersprachen in staatlichen Schulen (Modellprojekte)

- **Bilinguale Klassen (deut.-ital.) in Baden-Württemberg u. NRW**
- **Deutsch-italienische Gesamtschule Wolfsburg**
- **Zweisprachige Alphabetisierung deutsch-türkisch und Europaschule (bilinguales Angebot in 9 Sprachen)**
- **Bilinguale Grundschulklassen in Hamburg (It., Port., spa., Poln., Türk.) und in Frankfurt/M (griechisch, italienisch, russisch)**
- **KOALA – Koordinierte zweisprachige (d.-türk.) Alphabetisierung im Anfangsunterricht in Hessen in 16 Schulen; „Schubile“ 8 Essener Grundschulen**

Verbesserung der Beziehungen von Elternhaus und Schule

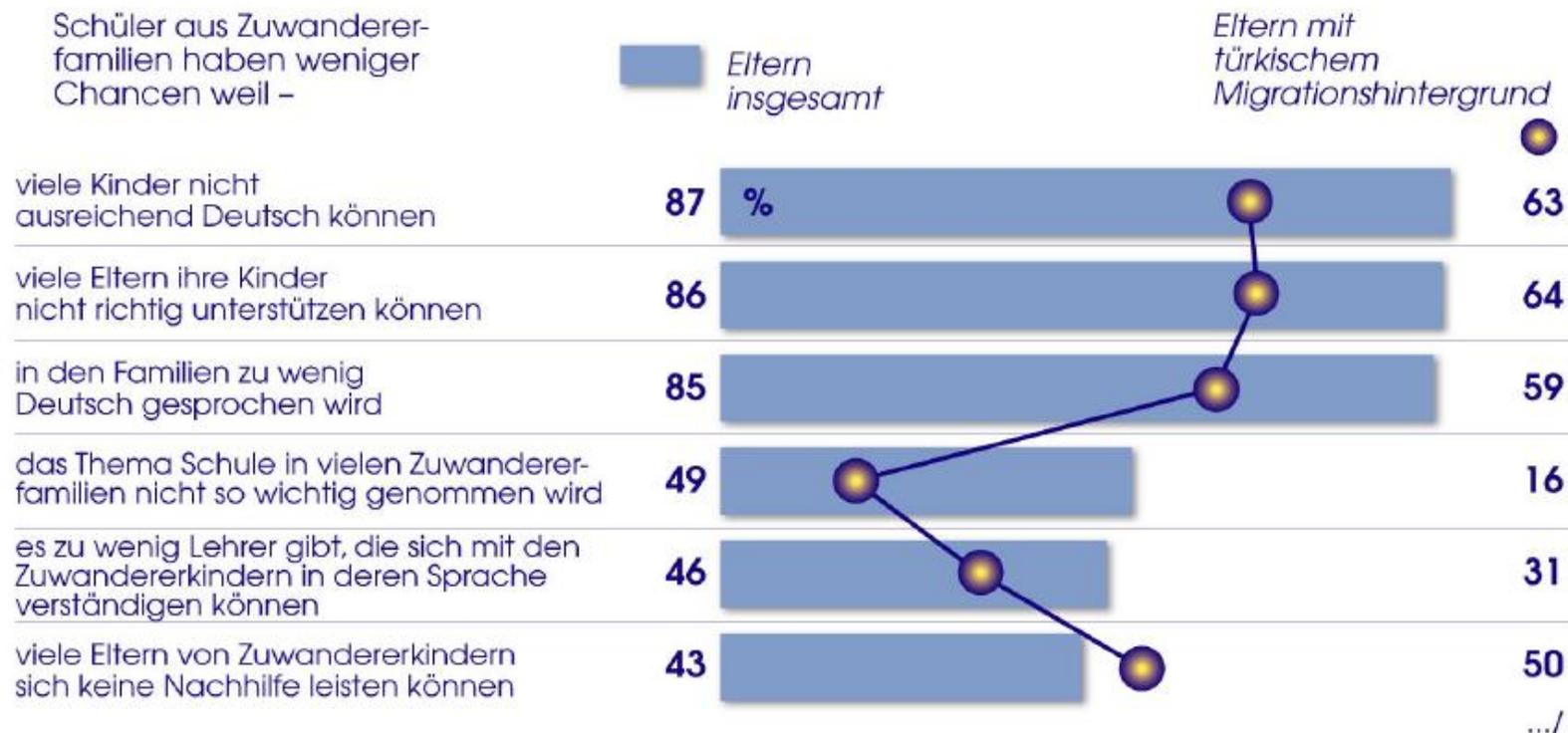
- **Durch geschulte (Sprach)Mittler, LehrerInnen mit Migrationshintergrund, übersetzte Informationen**
- **Bearbeitung wechselseitiger Vorurteile durch gemeinsame Seminare (INTI-Projekt, KuBi)**
- **Deutschkursangebote für Eltern in der Schule („Mamma lernt Deutsch ... und Pappa auch“)**
- **Niedrigschwellige Elternbildung (AOE, Elternseminar Stuttgart, Elternbriefe ANE, Türk. Elternverein Berlin)**
- **Wertschätzender Umgang mit Mehrsprachigkeit – Bücherausstellung, Leseolympiade (MitSprache)**



Ungleiche Chancen vor allem wegen mangelnder Sprachkenntnisse ...

Frage: "Haben Sie das Gefühl, dass Schüler aus Zuwandererfamilien alles in allem die gleichen Chancen haben wie deutsche Schüler, oder haben Sie nicht diesen Eindruck?"

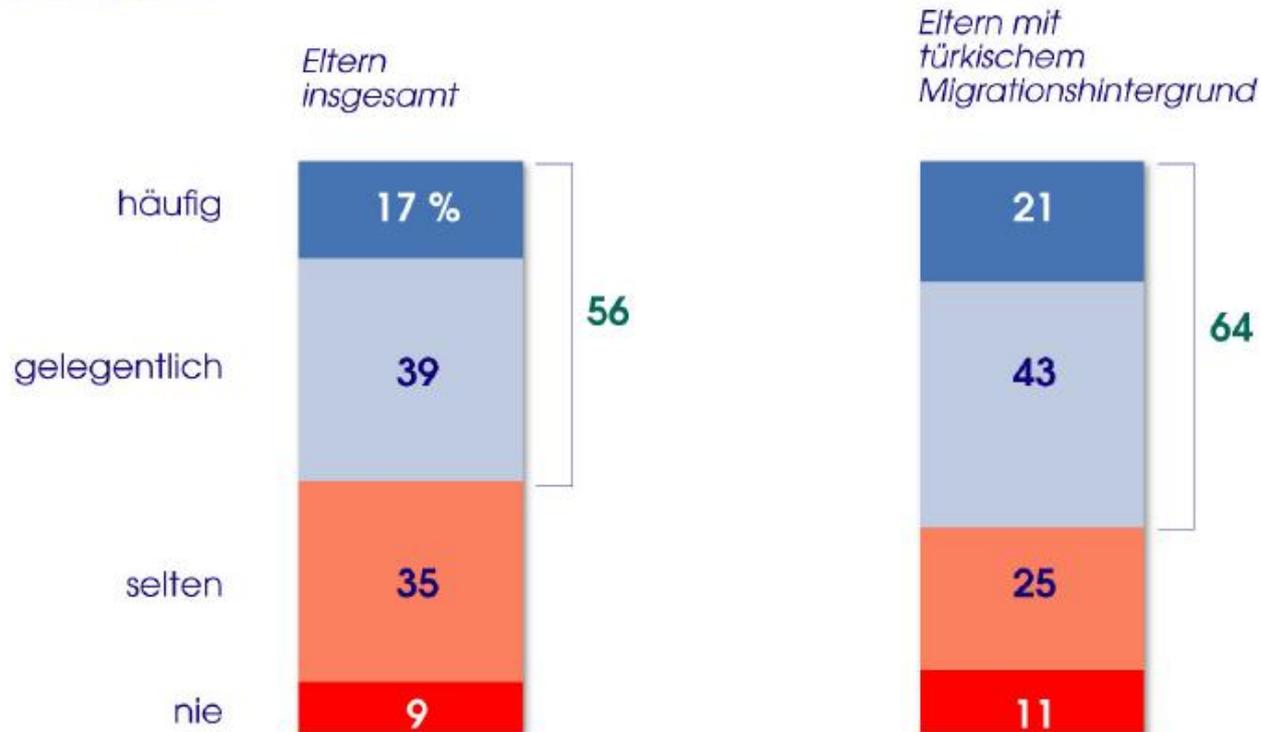
Schüler aus Zuwandererfamilien haben weniger Chancen weil –





Überdurchschnittliches Engagement türkisch-stämmiger Eltern bei der Unterstützung der Kinder ...

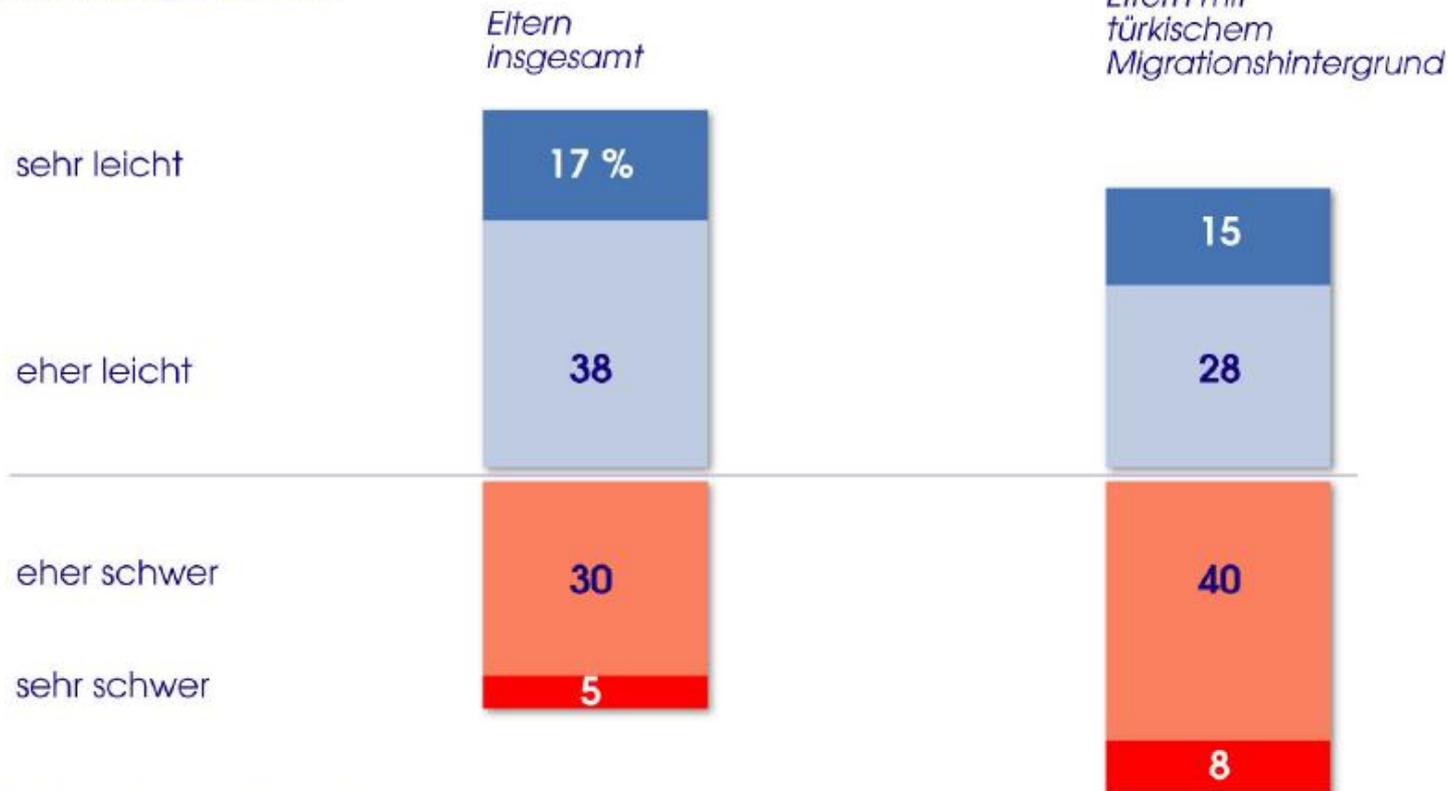
Es helfen ihrem Kind
bei den Hausaufgaben -





... aber schlechtere Voraussetzungen

Die Unterstützung bei den Hausaufgaben fällt -



Auf 100 Prozent fehlende Werte = Unentschieden

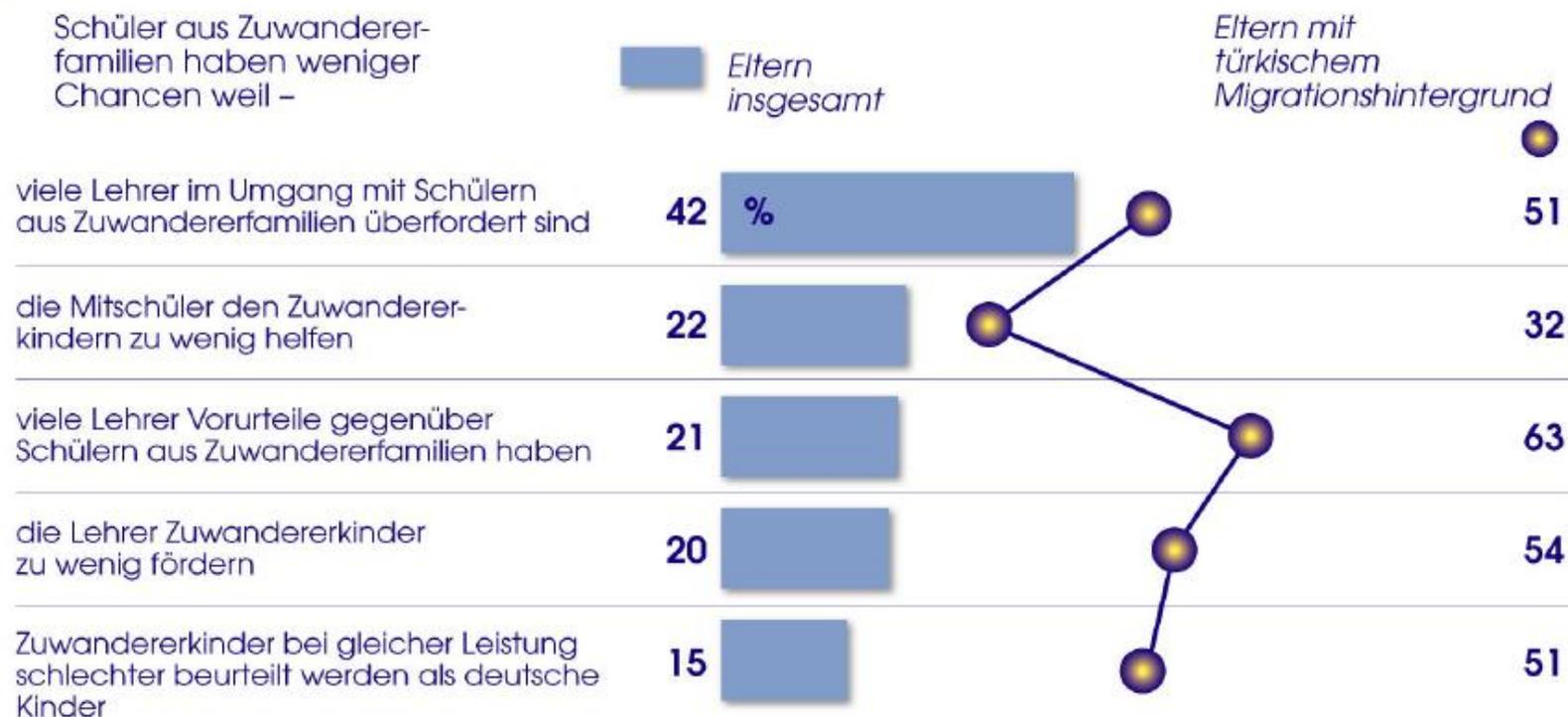


... Zuwandererfamilien machen aber in hohem Maße auch die Lehrer verantwortlich

Frage: "Haben Sie das Gefühl, dass Schüler aus Zuwandererfamilien alles in allem die gleichen Chancen haben wie deutsche Schüler, oder haben Sie nicht diesen Eindruck?"

/...

Schüler aus Zuwandererfamilien haben weniger Chancen weil –

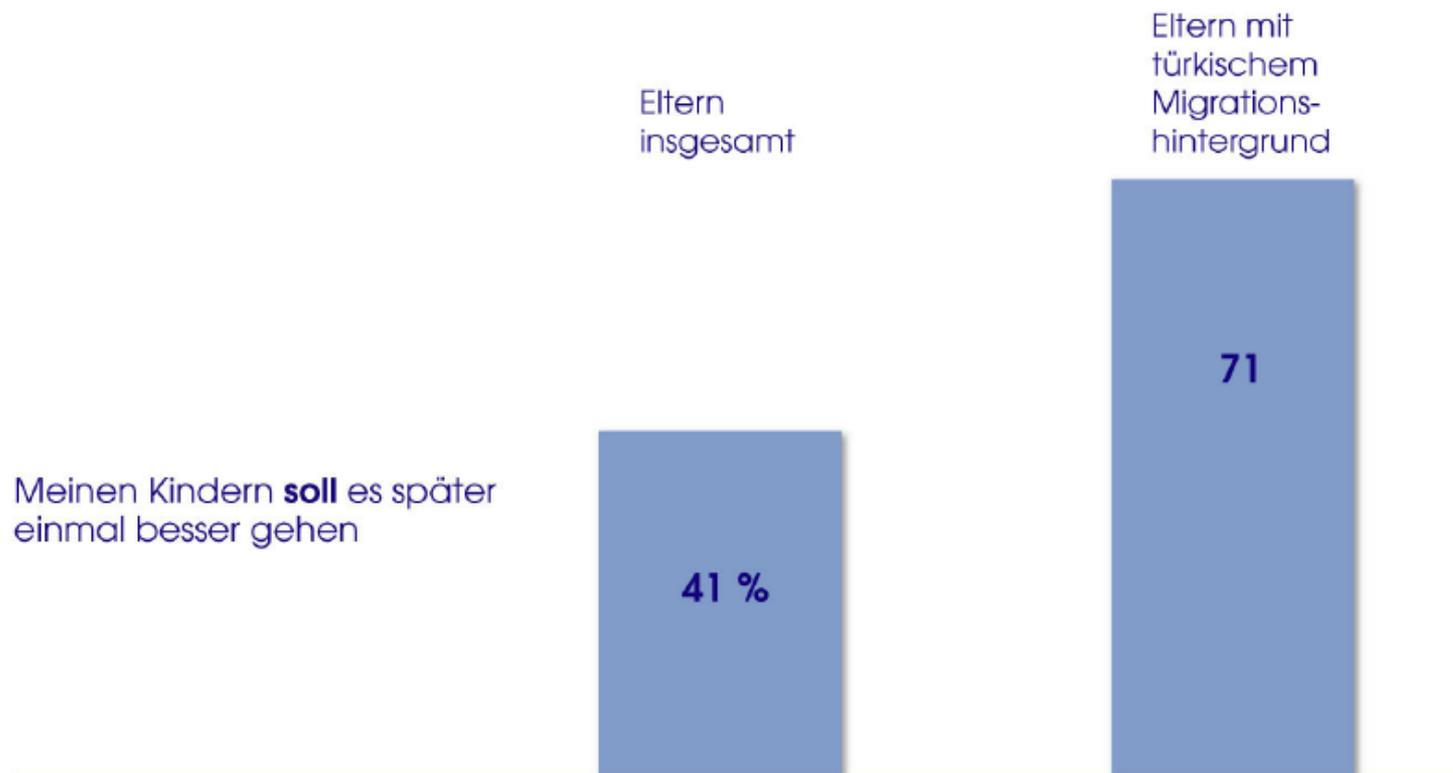


Basis: Bundesrepublik Deutschland, Eltern mit Kindern im Alter von 3 bis 18 Jahren, die ungleiche Chancen für Kinder aus Zuwandererfamilien sehen

Quelle: IfD-Umfrage 6221, August/September 2011

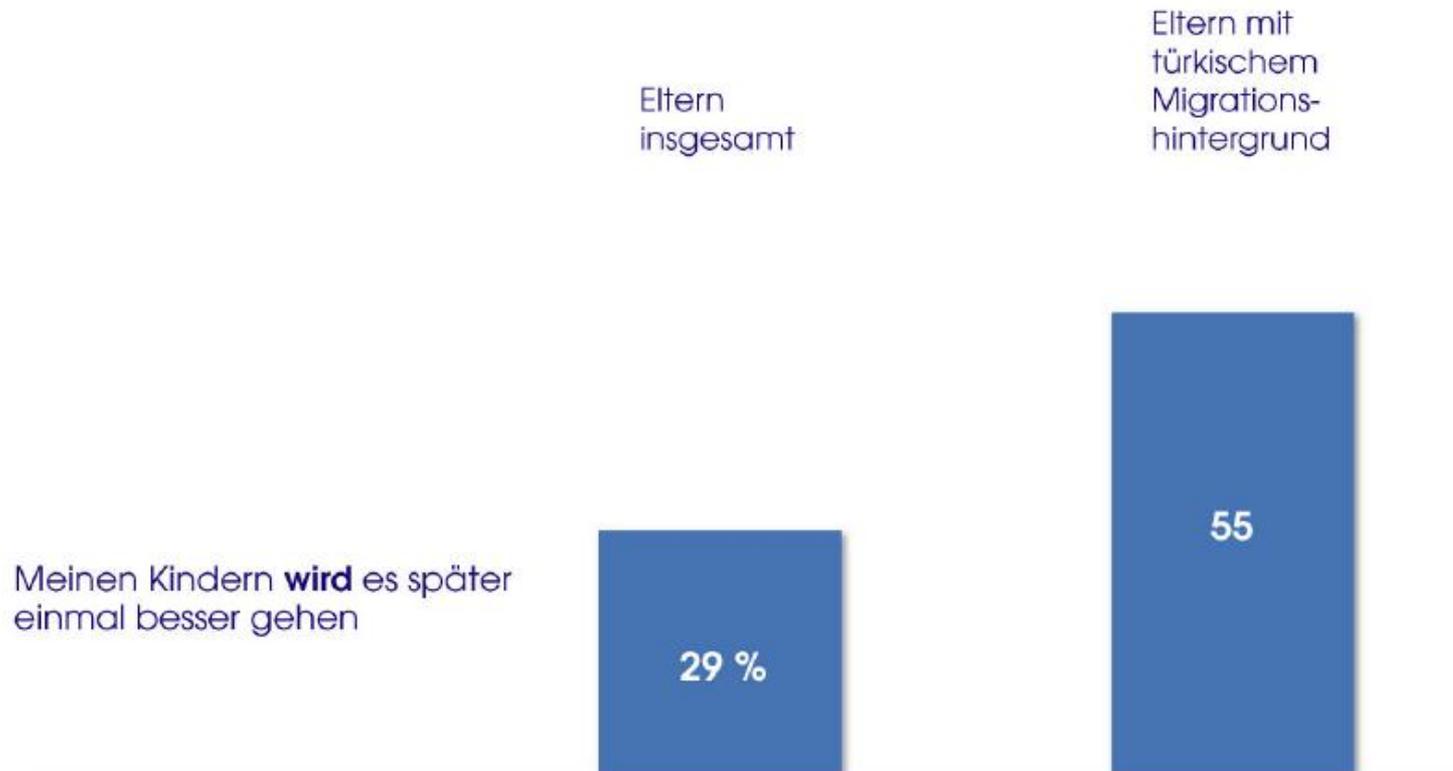


Trotzdem nicht nur hohe Aufstiegsorientierung ...





... sondern auch Aufstiegsoptimismus bei Eltern mit türkischem Migrationshintergrund



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Eltern mit Kindern im Alter von 3 bis 18 Jahren

Quelle: IfD-Umfrage 6221, August/September 2011

3. Reformperspektiven

- **Qualifizierung aller LehrerInnen zur “reflexiven” interkulturellen Kompetenz (in Aus- u. Fortbildung) Deutsch als Zweitsprache**
- **Optimierung der Erwartungen an die Potenziale von SchülerInnen aus Migrantenfamilien und aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status (vgl. Hauptschule Tübingen Innenstadt: “Jede(r) kann was! Keiner fällt durch! Alle bekommen eine Lehrstelle!” <http://www.hsi-tuebingen.de/konzepte.html>)**
- **Migrationssensible, interkulturelle, rassismuskritische und partizipative Elternarbeit**

Gila Hoppenstedt vom German Institute for Immersive Learning (GIFIL), Kiel Interview zur **Bedeutung der Einbindung der Muttersprache für den Erwerb der deutschen Sprache** in Kindergarten und Schule (www.bildungsklick.de)

Vgl.: Gila Hoppenstedt, Ernst Prof. Dr. Apeltauer (2010): Meine Sprache als Chance. Handbuch zur Förderung von Mehrsprachigkeit. Troisdorf

✓ **Gila Hoppenstedt:**

Die Muttersprache ist der Schlüssel für die zweite Sprache, und die Kinder greifen lange darauf zurück. Die **Muttersprache ist Teil ihrer Identität, nur in ihr können sie anspruchsvolle Inhalte verstehen und sich vollständig altersgemäß ausdrücken. Sie ist solange Motor ihrer kognitiven Entwicklung, bis die deutsche Sprache diese Rolle übernehmen kann.** Das wissen wir schon lange, und das wird immer wieder von der Forschung bestätigt. Inzwischen wird es endlich auch von der Politik angemahnt.

Interessenorganisation und Verbesserung der Repräsentanz der Eltern in den Elternbeiräten

- **Öffentliche Unterstützung der Elternvereine und Elternvertreter mit Migrationshintergrund (Beratung/Fortbildung DPWV NRW, Elternkongress NRW 2004, Berlin 2006, Subventionierung des tr. Elternverein Berlin)**
- **Qualifizierungsangebote der Landeselternverbände (entwicklungsbedürftig)**

3. Reformperspektiven

- **Ausbildung und Einstellung von pädagogischen Personal mit Migrationshintergrund**
(Repräsentations- und Vorbildfunktion, mutterspr. Ansprechpartner, Vermittler, Kulturübersetzer)
- **2007 hatte rund ein Viertel der Bildungsteilnehmer, aber nur 4,7% der pädagogisch tätigen Personen des formalen Bildungswesens einen Migrationshintergrund**
(Bildungsbericht 2010, Tab. D4-3A)

Interview mit Viola Georgi, FU Berlin, die eine **Befragung bei 260 LehrerInnen mit Migrationshintergrund** durchgeführt hat. Nur 1-2 Prozent der deutschen LehrerInnen haben MH (taz 22.9.2010)

Sie plädieren für mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Sind sie bessere Lehrer?

Darum geht es auch nicht. Es geht um die Frage der **Repräsentation von Minderheiten**: Die Vielfalt der Einwanderungsgesellschaft auch im Klassenzimmer abzubilden. Zudem verändern Lehrkräfte mit Migrationshintergrund das Bild, das die Mehrheitsgesellschaft von Minderheiten hat. Sie sind Erfolgsträger und **wichtige Rollenvorbilder**. Wegen ihrer **Mehrsprachigkeit** und ihres **Aufwachsens in mehrkulturellen Lebenszusammenhängen können sie auch besser auf Schüler aus Einwandererfamilien eingehen**.

Bestätigt Ihre Studie das?

Viele Befragten sehen sich in dieser **Rolle der Brückenbauer** und tragen sie selbst aktiv in die Schule hinein, indem sie sich etwa anbieten für Übersetzerdienste oder Elterngespräche. Es kommt vor, dass ihnen die Rolle zugeteilt wird, sie gezielt für solche Dienste angefragt werden.



Generell bin ich als Türkin und Schulleiterin hier ein Vorbild. Ich denke, dass ich mit meiner Person das Selbstbewusstsein der Mädchen stärken kann. Als ich hier neu war, sagte ein albanisches Mädchen zu mir: Ich hätte nie gedacht, dass eine Türkin überhaupt Schulleiterin werden darf! Das ist das Wichtige: Wir müssen den Zuwandererkindern zeigen, dass sie nicht auf Friseurin, Kraftfahrzeugmechaniker oder Bürokauffrau beschränkt sind. Das versuche ich auch, den Eltern klarzumachen, besonders in Bezug auf die Mädchen. Da herrscht doch noch oft die Meinung, dass Mädchen keine besondere Ausbildung bräuchten.“ Interview Wiebke Rannenber 3.6.2009, FR

2007 hatte rund ein Viertel der Bildungsteilnehmer, aber nur 4,7% der pädagogisch tätigen Personen des formalen Bildungswesens einen Migrationshintergrund (Bildungsbericht 2010, Tab. D4-3A)

„Generell bin ich als Türkin und Schulleiterin hier ein Vorbild. Ich denke, dass ich mit meiner Person das **Selbstbewusstsein der Mädchen stärken kann. Als ich hier neu war, sagte ein albanisches Mädchen zu mir: Ich hätte nie gedacht, dass eine Türkin überhaupt Schulleiterin werden darf!** Das ist das Wichtige: Wir müssen den Zuwandererkindern zeigen, dass sie nicht auf Friseurin, Kraftfahrzeugmechaniker oder Bürokauffrau beschränkt sind. Das versuche ich auch, den Eltern klarzumachen, besonders in Bezug auf die Mädchen. Da herrscht doch noch oft die Meinung, dass Mädchen keine besondere Ausbildung bräuchten.“ Interview Wiebke Rannenber 3.6.2009, FR

➔ **Eine Reihe von Indikatoren der OECD-PISA-Auswertungsstudie von 2006 verweisen darauf, dass die **Leistungsunterschiede****

in Ländern mit fest etablierten Sprachförderprogrammen mit relativ klar definierten Zielen und Standards

und einem sozial durchlässigen Schulsystem

am geringsten sind.

Bayern 6,65

Sachsen-Anhalt 6,16

Rheinland-Pfalz 4,60

Baden-Württemberg 4,40

Nordrhein-Westfalen 4,35

Bundesdurchschnitt 4,01

Hamburg 3,55

Saarland 3,48

Mecklenburg, Vorpommern 3,47

Thüringen 3,23

Schleswig-Holstein 2,88

Bremen 2,83

Sachsen 2,79

Hessen 2,71

Berlin 2,67

Niedersachsen 2,63

Brandenburg 2,38

Soziale Selektivität des dreigliedrigen deutschen Schulsystems (PISA)

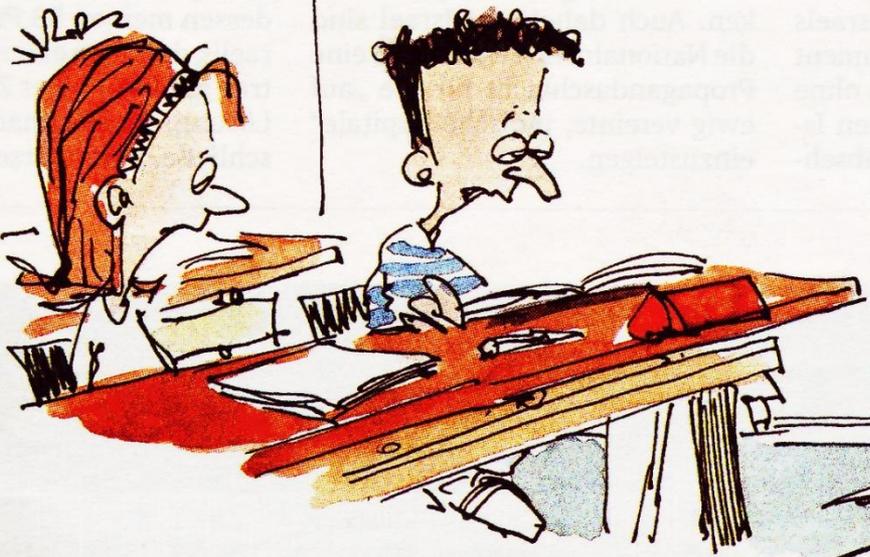
Quelle: taz 1.11.05

Auch in der Ungerechtigkeit Spitze

Bayern gewinnt mit seinen Schulen den Wettbewerb um das ungerechteste Bildungssystem. Die Tabelle bedeutet: Bei gleichem Wissensstand und Lernvermögen hat ein Schüler aus reichem Elternhaus eine vier Mal so große Chance, das Abitur zu machen, wie ein Gleichaltriger aus einer älteren Familie. In Bayern ist die Chance für Oberschichtkinder 6,6 mal so hoch, in Brandenburg 2,38 mal.

Quelle: ap, Grafik: taz

1
BLEIBEN WEITERHIN KINDER
"AUS ARMEN UND MIGRANTEN-
FAMILIEN BEI DEN BILDUNGS-
CHANCEN STARK BENACHTEILIGT!"



ABER GANZ
PRIMA GELESEN
AGHMED!



T. P. 2012

3. Reformperspektiven

- **Transformation bzw. Abschaffung** des sozial hochselektiven **dreigliedrigen Schulsystems** (Verkümmerung der Potenziale in der Hauptschule vgl. IGLU:PISA; höhere Abiturquote von Migrantenkinder in Gesamtschulen)
- **Einführung der rythmisierten Ganztagschule** (Entkoppelung des individuellen Übens vom Elternhaus, Ausdehnung der Gelegenheiten zum ungesteuerten Spracherwerb)

Jedoch: Große politische Umsetzungsschwierigkeiten bei der Realisierung der Gemeinschaftsschule

- ➔ **Trotz positiver normativer Identifikation mit kultureller Vielfalt und Chancengleichheit im Bildungssystem**
- ➔ **bevorzugen Befragte der Mittel- und Oberschichten, ohne und mit Migrationshintergrund (!) Schulen mit wenig Zuwanderern. Sie fürchten um die Bildungschancen ihrer Kinder**

Vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Jahresgutachten 2010, Integrationsbarometer S. 55f



Protest mit Krawatte: Walter Scheuerl (Mitte) von „Wir wollen lernen“ gewann in Hamburg einen Volksentscheid Foto: dpa

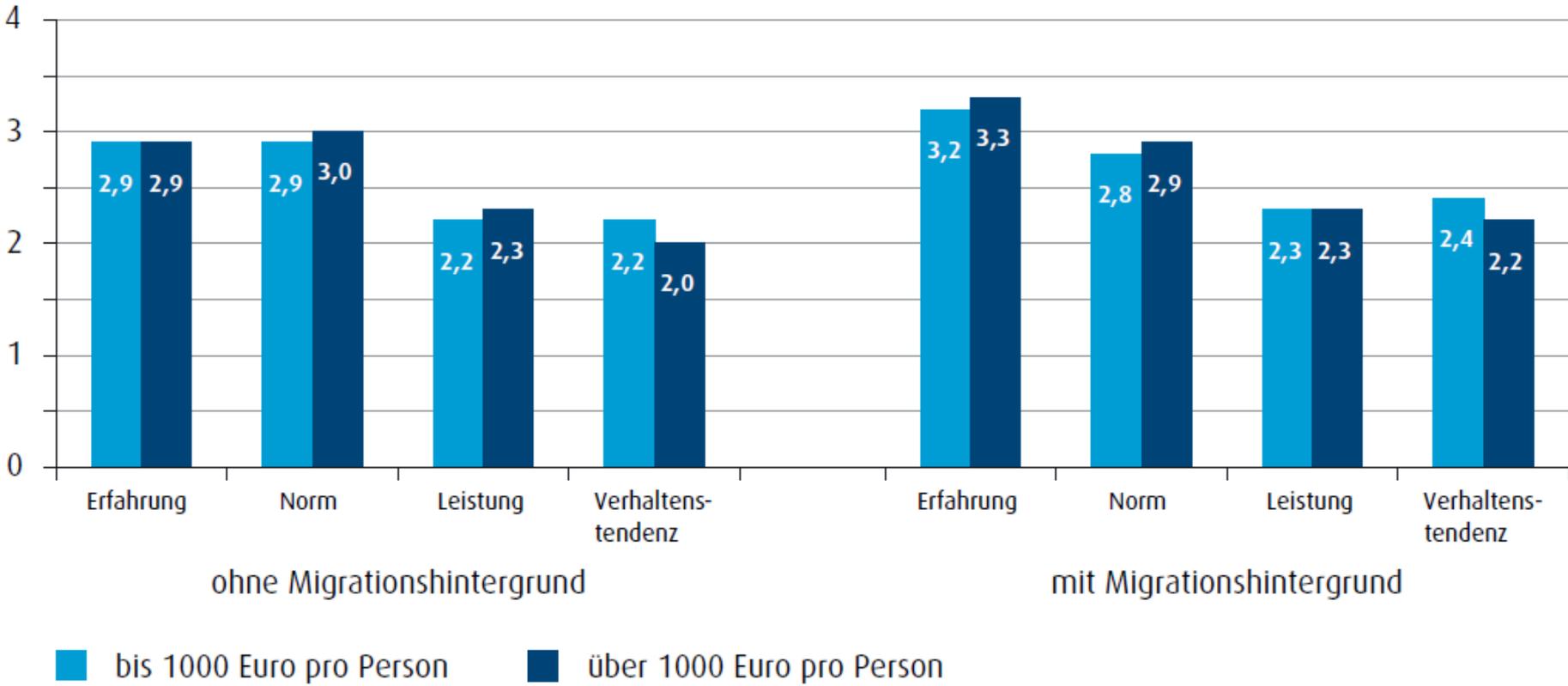
„Protest im Anzug“ Demonstration gegen Schulreform taz 24.9.2010

„Einfache Forderungen, das Bildungssystem komplett so umzustrukturieren, dass es bei wachsender Heterogenität Chancengleichheit sichert, prallen an diesem bildungspolitischen Grunddilemma ab: Normativ widersetzt sich kaum jemand der Vorstellung von und Forderung nach Chancengleichheit im Bildungssystem; sobald allerdings Eltern abverlangt wird, die eigenen Kinder zum Wohl der Gesamtheit auf eine ethnisch heterogene Schule zu schicken, wird gerade für bildungsorientierte und einkommensstarke Haushalte der gehobenen Mittel- und Oberschicht sowie für Aufsteigerhaushalte, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, struktureller Konservatismus zur Leitorientierung.“

Aus: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Jahresgutachten 2010, S. 55f

Abb. 31 Integrationsklima im Teilbereich Bildung nach Einkommensgruppe

sehr negativ (0) bis sehr positiv (4)



Quelle: SVR-Integrationsbarometer 2010

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Jahresgutachten 2010, S. 55 Norm: kulturelle Heterogenität, Leistung: Fähigkeit der Schule damit produktiv umzugehen, Verhalten: eigene Kinder auf Schulen mit hohen Migrantenteilen zu schicken

Von Anita Strecker

Sie hat das ganze Programm durchlaufen: katholisches Mädchengymnasium, gymnasiales Drill, später dann, nach Studium als Lehrerin für Deutsch und Französisch, hat sie selbst an einem klassischen Gymnasium unterrichtet. „Es gab für mich nichts anderes.“ Jetzt, etwa 35 Berufsjahre später, sitzt Konstanze Schneider in ihrem Direktorenbüro der Integrierten Gesamtschule Nordend, weit entfernt von der tradierten Gymnasialpädagogik und tief überzeugt, „dass alle Kinder davon profitieren, wenn schwächere und leistungsstärkere Kinder gemeinsam lernen und sich gegenseitig helfen.“ Und: dass nichts, aber auch gar nichts dran sei am „dummen Vorurteil“, die Gesamtschule fördere nur die Schwachen und lasse die Leistungsstarken hängen.

Seit 35 Jahren plädiert sie gegen das dreigliedrige Schulsystem

Bei Sätzen wie diesen kommt die Frau mit der sportlichen Figur in Fahrt. Früher hat sich die passionierte Läuferin darüber mit jedem angelegt, sagt sie. Das „Alter“ hat sie milder werden lassen – aber nicht weniger überzeugt. „In der Gesellschaft muss man sich mit unterschiedlichsten Menschen auseinandersetzen, warum soll Schule das nicht abbilden?“

Ihr Credo ist wie ein Marathonlauf – auch davon hat sie einige hinter sich, weiß, dass man alles geben muss, um ans Ziel zu kommen. Seit 35 Jahren läuft Konstanze Schneider gegen die tief verankerte deutsche Bildungsgeschichte mit ihrem dreigliedrigen System an. Seit vier Jahren ist sie Leiterin der IGS Nordend, seit Jahren Mitglied des Arbeitskreises reformorientierter IGS-en in Hessen und der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule.



Solange Gemeinschaftschulen flächendeckend politisch kaum durchsetzbar sind, helfen nur „Leuchturmschulen“ zur Verbesserung des Images. Dafür muss allerdings wesentlich mehr Geld in die Hand genommen werden.

Konstanze Schneider ist ziemlich früh zu ihrer Überzeugung gelangt. Eigentlich aus Zufall. Als junge Lehrerin kam sie an das Oberstufengymnasium in Bruchköbel im Main-Kinzig-Kreis. Damals, Mitte der 70er Jahre, in hochpolitischen Zeiten. „Da kamen Jugendliche von den integrierten Gesamtschulen rundherum, und die waren so selbstständig, konnten sich selbst Dinge erarbeiten, waren kreativ, lebendig, haben sich eingebracht, dass ich ganz begeistert war.“ So ganz anders als „normale Gymnasiasten“, sagt sie. „Das pädagogische Konzept, das solche Kinder hervorbringt, wollte ich unbedingt sehen.“

Nach acht Jahren Babypause und der Geburt ihrer beiden Söhne ließ sich die Frau des Offenbacher Oberbürgermeisters an der Schillerschule, einer integrierten Gesamtschule in Offenbach, anstellen – und fing Feuer für reformpädagogische Lernkonzepte, fächerübergreifende Projektarbeit, freie Lernformen. Lernen aus Sicht des Kindes, statt stur den Lehrplan abzuhaken.

Jahrelang hat sie daran gefeilt, gearbeitet und entwickelt, drei Jahre lang Lehrer fortgebildet, im Laufe ihrer Berufskarriere mehrere „IGS-en“ gesehen. „Es gibt große Unterschiede.“ Dass die IGS Nordend als Vorzeigeschule gilt, die sich vor Anmeldungen nicht

retten kann, erklärt sich für die 58-Jährige schon mit der Lage mitten im Nordend, Stadtteil mit gemischter Sozialstruktur. In die Schule „gehen wirklich alle“, Kinder aus sozial benachteiligtem Elternhaus wie aus gutsituiertem Bildungsbürgertum. Die Mischung macht's, sagt Konstanze Schneider, „sonst funktioniert Gesamtschule nicht“. So hält sie auch nichts von A-, B-, C-Kursen in Gesamtschulen, die nur dem dreigliedrigen Trennungsideal folgten und in den 70ern zu „schrecklichen Betonmolothen“ geführt haben. Schulzentren, nicht Gesamtschulen seien das.

In der IGS Nordend lernen alle gemeinsam, vom Behinderten bis

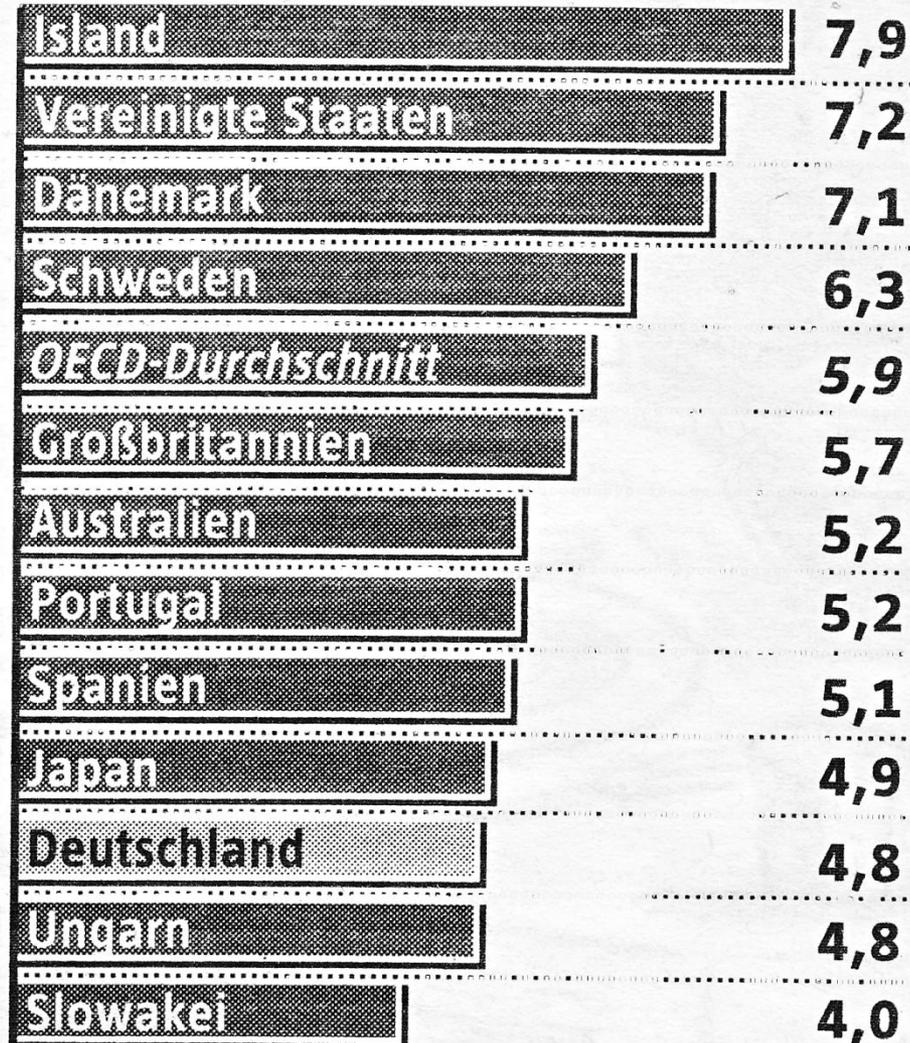
zum Hochbegabten. Für alles ist die Schule qualifiziert und zertifiziert. Und es funktioniert, sagt Schneider. „Man muss nur Zutrauen zu den Kindern haben.“ Die Offenbacherin ist angekommen im Nordend, sagt sie. Aber lange nicht am Ziel. Die Schule will gebundene Ganztagschule werden, Lern- und Lebensort für Kinder, die zwischen Deutsch und Mathe Entspannung mit Sport und Kreativangeboten zur besseren Konzentration haben sollen. Jonglieren, spielen oder meditieren zwischen dem Pauken. Zum 20-jährigen Geburtstag der IGS im Sommer 2011 könnte ihr Traum Wirklichkeit sein. „Der Paukenschlag zum Fest.“

Bildungsausgaben

für alle Bereiche

taz 14.9.2011

2008 in Prozent des BIP



Quelle: afp, OECD



taz.Grafik: Infotext