

Michael Brater · Christiane Hemmer-Schanze
Albert Schmelzer

Interkulturelle Waldorfschule

Michael Brater
Christiane Hemmer-Schanze
Albert Schmelzer

Interkulturelle Waldorfschule

Evaluation zur schulischen
Integration von Migrant*innen



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

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

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Monika Mülhausen

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-16025-2

Inhalt

1	Zum Stand der wissenschaftlichen Diskussion um die schulische Integration von Migrantenkindern	11
1.1	Zur aktuellen Krise des deutschen Bildungssystems	11
1.1.1	Fakten zum deutschen Bildungssystem	13
1.1.2	Segregierende Tendenzen in der schulischen und beruflichen Bildung ..	14
1.2	Die Frage nach den Ursachen für die selektive Bildungsbenachteiligung	18
1.2.1	Einige Erklärungsansätze	19
1.3	Konzepte zur Verbesserung der Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem	21
1.3.1	Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung	22
1.3.2	Konzepte zur Sprachförderung	28
1.4	Kulturelle und soziale Integration	31
1.4.1	Von der „Ausländerpädagogik“ über „Interkulturelle Pädagogik“ zum „Diversity-Ansatz“	33
1.4.2	Schule und kulturelle Vielfalt	37
1.4.3	Ganztagsschulen als „große Chance“	40
1.4.4	Abschied vom dreigliedrigen Schulsystem?	44
2	Das Konzept der Interkulturellen Waldorfschule	47
2.1	Waldorfschule und Migrantenkinder	47
2.2	Die Entstehung der Interkulturellen Waldorfschule	48
2.3	Hilfreiche Strukturen	53
2.3.1	Kein Sitzenbleiben – keine Noten	53
2.3.2	Der Klassenlehrer	55
2.3.3	Ganztagsschule	59
2.3.4	Schulische Selbstverwaltung	62

2.4	Unterrichtskonzepte	64
2.4.1	Pädagogische Anthropologie.....	64
2.4.2	Das Curriculum	67
2.4.3	Ganzheitliche Methode	77
2.4.4	Neue Konzeptbausteine.....	87
2.5	Vom Umgang mit Aggressivität und Gewalt.....	91
2.6	Das Bemühen um Interkulturalität	93
2.7	Vom Interkulturellen zum Transkulturellen.....	97
3	Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung.....	99
3.1	Zum Untersuchungsdesign.....	99
3.2	Die Freie Interkulturelle Waldorfschule Mannheim in Zahlen.....	102
3.2.1	Zusammensetzung der Schülerschaft.....	102
3.2.2	Zusammensetzung des Lehrerkollegiums	110
3.3	Die Schule aus Sicht der Elternschaft (1. Elternbefragung)	113
3.3.1	Die Situation der Kinder vor Aufnahme in die Interkulturelle Waldorfschule	115
3.3.2	Motive der Eltern für die Schulwahl.....	117
3.3.3	Die Erwartungshaltung und erste Erfahrungen	128
3.3.4	Kontakt zur Schule	134
3.3.5	Einschätzung der momentanen Entwicklung	136
3.4	Die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.....	138
3.4.1	Ergebnisse der Sprachprofilanalyse	139
3.4.2	Ergebnisse anhand von Lehrereinschätzungen zur sprachlichen Entwicklung.....	159
3.5	Entwicklung im Lernverhalten.....	171
3.6	Entwicklung der sozialen Kompetenzen	178
3.7	Zufriedenheit der Eltern mit der Entwicklung ihrer Kinder und der Schule (2. Elternbefragung)	183
3.7.1	Zufriedenheit mit der schulischen Entwicklung ihres Kindes	184
3.7.2	Beliebte/ unbeliebte Unterrichtsfächer.....	188
3.7.3	Zufriedenheit mit dem Waldorfpädagogischen Konzept	192

3.7.4	Zufriedenheit mit der Interkulturellen Pädagogik.....	194
3.7.5	Einzelne schulische Aspekte des vergangenen Schuljahres	198
3.7.6	Soziale und kulturelle Integration	200
3.7.7	Situation der Eltern an der Schule.....	201
3.7.8	Sorgen über die Entwicklung der Schule bzw. des Kindes.....	205
3.7.9	Zukunftsperspektiven	207
3.8	Zusammenfassung der wichtigsten Befunde.....	208
4	Resümee	213
5	Nachwort	219
	Literatur	221
	Die Autoren	227

Vorwort

Seit dem Hilferuf des Kollegiums an der Berliner Rütli-Hauptschule ist das Problem der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dramatisch in das öffentliche Bewusstsein gerückt. Analysiert man die Situation, so fällt der Blick auf das Versagen des Bildungssystems: Immer noch verlassen doppelt so viele Jugendliche mit Migrationshintergrund die Schule ohne Abschluss wie deutsche Schülerinnen und Schüler, nämlich etwa 20% bei den Jungen.¹ Die Folgen liegen auf der Hand: eine höhere Arbeitslosenquote, Beschäftigungs- und Perspektivlosigkeit, Anfälligkeit für Kriminalität.

Angesichts dieser Lage erscheint eine adäquate Förderung und Integration von Migrant*innenkindern als zentrale Aufgabenstellung von Erziehung und Bildung. Das ist umso mehr der Fall, als immer stärker bewusst wird, dass in unserer Zeit einer rasant sich vollziehenden Globalisierung der Umgang mit kultureller Heterogenität zu einer unverzichtbaren Schlüsselkompetenz geworden ist. Wie Schule und Ausbildung sich auf diese Herausforderung sinnvoll einstellen können, ist Gegenstand einer lebhaften Debatte im Kontext Interkultureller Pädagogik. Dabei sind eine Reihe theoretischer Konzepte über anti-rassistische Erziehung, globales Lernen und eine „Pädagogik der Vielfalt“ formuliert, es sind eine Fülle von Forderungen erhoben worden: Vermeidung von Segregation, stärkere Einbeziehung von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund, vertrauensvolle Lehrer-Schüler und Lehrer-Eltern-Beziehungen, ein gutes Sozialklima an der Schule, kindzentrierter Unterricht, positive Gewichtung von Mehrsprachigkeit und anderes mehr.²

1 Vgl: Konsortium Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung und Migration, Bielefeld 2006, S. 72 f.

2 Einen ersten Überblick vermitteln folgende Publikationen: G. Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2007⁵; A. Holzbrecher: Interkulturelle Pädagogik, Berlin 2004; A. Prenzel: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Wiesbaden 2006³; U. Hormel, A. Scherr: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung, Wiesbaden 2004; P. Mecheril: Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim und Basel 2004

Um eine Kluft zwischen „hochfliegender Theorie und werkelnder Praxis“³ zu vermeiden, erscheint es ergänzend notwendig, konkrete Realisierungen interkulturellen Lernens zu analysieren und empirisch zu erforschen. Eine solche Evaluation wird in diesem Buch vorgestellt. Dabei handelt es sich um die Ergebnisse einer wissenschaftlichen Untersuchung, die an der Interkulturellen Waldorfschule Mannheim Neckarstadt-West, einer sozial-integrativen Schule in einem sozialen Brennpunkt mit einem Anteil von etwa 50% Migrantenkindern aus zwölf Nationen in den Schuljahren 2004-2006 von der GAB (Gesellschaft für Ausbildungsforschung und Berufsentwicklung) München durchgeführt worden ist. Ermöglicht wurde dieses Forschungsprojekt vor allem durch Zuwendungen der Karl Linder Education Foundation (KLEF) sowie durch Beiträge von der Heidehof-Stiftung, der Mahle-Stiftung, der Zukunftsstiftung Bildung und der Pädagogischen Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen. Ein erstes, eher erlebnishaft schilderndes Buch über diese Schule ist bereits im Verlag Freies Geistesleben erschienen⁴. Bei der vorliegenden Veröffentlichung liegt der Fokus auf den empirischen Ergebnissen und den sich daraus ergebenden Perspektiven.

3 H. J. Roth: Allgemeine Didaktik, in: H. H. Reich, A. Holzbrecher, H. J. Roth, Hrsg.,: Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch. Opladen S. 38

4 M. Brater, C. Hemmer-Schanze, A. Schmelzer: Schule ist bunt. Eine Interkulturelle Waldorfschule im sozialen Brennpunkt, Stuttgart 2007

1 Zum Stand der wissenschaftlichen Diskussion um die schulische Integration von Migrant*innen

1.1 Zur aktuellen Krise des deutschen Bildungssystems

Die Ergebnisse der *PISA-Studien* aus den Jahren 2000 und 2003 schockierten die Fachöffentlichkeit nicht nur mit dem im internationalen Vergleich schlechten Abschneiden der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler in Deutschland, was ihre Kompetenzen im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften betrifft. Die PISA-Studien erbrachten auch den empirischen Nachweis, dass Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus den niedrigeren sozialen Schichten in Deutschland eine deutlich geringere Chance auf einen höheren Bildungsabschluss haben als Kinder ohne Migrationshintergrund und Kinder aus höheren sozialen Schichten. In keinem anderen OECD-Land ist dieser Selektionsmechanismus so stark wirksam wie in Deutschland:

- Während 58,0% der Schülerinnen und Schüler, die aus Familien mit hohem sozioökonomischem Status kommen, in der 9. Jahrgangsstufe ein Gymnasium besuchen, liegt dieser Anteil bei Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status lediglich bei 13,2%. Die Wahrscheinlichkeit, auf eine Hauptschule zu gehen, ist bei Kindern aus höheren Sozialschichten mit 9,4% relativ gering. Kommen sie jedoch aus den unteren Sozialschichten, beläuft sie sich auf 38,4%. Weisen Kinder aus sozial schlechter gestellten Familien einen Migrationshintergrund⁵ auf, so beträgt die Wahrscheinlichkeit eines Hauptschulbesuchs in der 9. Jahrgangsstufe sogar 47,9%.⁶

5 In Anlehnung an die internationale Migrationsforschung treffen wir die Unterscheidung „Kinder der Ersten Generation“ (Kind und beide Eltern sind im Ausland geboren), „Kinder der Zweiten Generation“ (Kind in Deutschland, beide Elternteile im Ausland geboren) und „Kinder mit Migrationshintergrund“ (Kind und ein Elternteil in Deutschland, anderer Elternteil im Ausland geboren). Siehe PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA '06. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster 2007. S. 345

6 Siehe PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Münster 2005, S. 261f sowie: Autorengruppe Bildungsberichterstattung: Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld 2008, Anhang Tab.D1-8web. Bei diesen Berechnungen wurde ein Index für den höchsten beruflichen Status

- Auch die Leistungsunterschiede in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen mit in Deutschland geborenen Eltern sowie zwischen Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft sind im öffentlichen Schulsystem erheblich⁷. So verfügen fast 40% der Jugendlichen aus Familien der untersten Sozialschichtgruppe und fast 50% der Jugendlichen, deren Eltern zugewandert sind, lediglich über elementare Kompetenzen im Lesen (Kompetenzstufe I und darunter) während dies in der höchsten Sozialschichtgruppe nur bei knapp 10% der Jugendlichen und im Gesamtdurchschnitt auf 22% der Jugendlichen zutrifft.⁸

Zwar verbesserten sich den IGLU-Studien zufolge in Deutschland in den vergangenen Jahren beispielsweise die durchschnittlichen Kennwerte zur Lesekompetenz von Grundschülerinnen und -schülern geringfügig vom Mittelwert 539 auf 548. Die selektierenden Effekte von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund jedoch blieben weitgehend bestehen: So lag der Effekt der sozialen Herkunft auf die Kennwerte zur Lesekompetenz in Deutschland im Jahr 2006 immer noch bei +40 (2001: +43) und damit von der Stärke her auf Rang 7 unter den insgesamt 20 beteiligten Staaten (2001: Rang 5). Der Effekt des Migrationshintergrundes⁹ lag im Jahr 2006 bei -48 (2001: -55) und war damit nach wie vor der vierthöchste unter den 20 Teilnehmerstaaten (2001: ebenfalls Rang 4).¹⁰

Innerhalb der Gruppe der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erwiesen sich in den PISA-Studien 2003 und 2006 insbesondere die Jugendlichen der „zweiten Generation“ als Problemgruppe. Bei ihnen lag die Differenz zu den Leistungen von Schülern ohne Migrationshintergrund in Testpunkten im Bereich „Lesekompetenz“ bei -81 (2003) bzw. -84 (2006), im Bereich „Mathematische Kompetenz“ bei -79 bzw. -80 und im Bereich „Naturwissenschaftliche Kompetenz“ bei jeweils -95¹¹. Der Bildungsbericht 2008 kommt zu der Schlussfolgerung, dass die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als „im Ergebnis unzureichend“ zu betrachten ist. In

der Familie (HISEI) gebildet und jeweils die 25% der Schülerinnen und Schüler mit den niedrigsten Indexwerten (= niedriger sozioökonomischer Status) denjenigen 25% mit den höchsten Werten (= hoher sozioökonomischer Status) gegenübergestellt. Bei den PISA-Studien – und den meisten anderen Studien – liegt ein Migrationshintergrund dann vor, wenn mindestens *ein* Elternteil im Ausland geboren ist.

- 7 Siehe: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: PISA 2000: Die Studie im Überblick. Berlin 2002, S. 19f.
- 8 Ebenda, S. 13 sowie PISA-Konsortium 2005, S. 92
- 9 Bei den IGLU-Studien wird als Migrationshintergrund bezeichnet, wenn das Kind oder *beide* Eltern im Ausland geboren sind.
- 10 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 268
- 11 Ebenda

Deutschland ist unter den OECD-Staaten sowohl im PISA-Mathematiktest 2003 als auch im PISA-Naturwissenschaftstest 2006 der stärkste Leistungsrückstand von Migrantenkindern gefunden worden.¹² Dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Ländern wie Australien, Neuseeland und dem Vereinigten Königreich in etwa genauso kompetent sind wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund „belegt, dass Migration nicht notwendigerweise mit geringeren Kompetenzen in wichtigen Bildungsbereichen einhergeht“.¹³

1.1.1 Fakten zum deutschen Bildungssystem

In ihrem Bericht „*Bildung in Deutschland*“ legte die Kultusministerkonferenz der Länder und das Bundesministerium für Bildung und Forschung im Herbst 2006 zum ersten Mal eine umfassende Analyse des deutschen Bildungssystems vor, die sich auch in einem besonderen Schwerpunkt Kapitel mit dem Thema Migration befasst¹⁴. In diesem Bericht werden erstmals der tatsächliche Umfang und die Heterogenität der Bevölkerung mit Migrationshintergrund auf der Basis der Daten des Mikrozensus 2005 berücksichtigt. Unter Einbeziehung individueller und familialer Migrationserfahrung (d.h. mindestens ein Elternteil ist im Ausland geborenen) weist fast ein Fünftel der deutschen Bevölkerung einen Migrationshintergrund auf, nahezu doppelt so viele wie die nach dem Kriterium Staatsangehörigkeit ermittelte ausländische Bevölkerung. Zwei Drittel der Gesamtpopulation mit Migrationshintergrund und gut ein Drittel der unter 25-Jährigen gehören der ersten Zuwanderergeneration an und sind somit Quereinsteiger ins deutsche Bildungssystem.¹⁵

Eine wesentliche Fragestellung, der in diesem Bericht anhand empirischer Befunde nachgegangen wird, lautet: Befördern die Bildungseinrichtungen die Herstellung von Chancengleichheit in den Bildungsverläufen von Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft? Vermeiden sie systematische Benachteiligung?¹⁶ Die Ergebnisse bestätigen die in den PISA-Studien bereits festgestellten selektiven Tendenzen und zeigen noch weitere Mängel des Bildungssystems in Deutschland auf:

- Der Besuch eines Kindergartens gilt allgemein als günstig für die spätere schulische Entwicklung. Doch nicht alle Kinder können diesen Vorteil nut-

12 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 85

13 PISA-Konsortium Deutschland 2007. S. 364

14 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006

15 Ebenda, S. 201

16 Ebenda, S. 1

zen: 28,3% der zugezogenen ausländischen Kinder besuchen keinen *Kindergarten* (deutsche Kinder: 16,3%). Bei Eltern ohne Schulabschluss besucht fast ein Viertel der Kinder (24,5%) keinen Kindergarten.¹⁷

- Beim Übergang in den Sekundarbereich I¹⁸ liegt der Anteil der Kinder, die auf das *Gymnasium* gehen, bei den deutschen Kindern bei 38,9%, bei Kindern mit Migrationshintergrund sind dies 30,7% (bei Kindern türkischer Abstammung – der mit Abstand größten Gruppe der Migranten – sind es lediglich 19,8%). In der 9. Jahrgangsstufe liegt der Anteil der Gymnasiumsbesucher bei den deutschen Kindern noch bei 33,2% und bei Kindern mit Migrationshintergrund bei 24,6%. Bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund sind es dann nur mehr 12,5%.
- Eine *Realschule* besuchen beim Übergang in die Sekundarstufe I 36,4% der deutschen Kinder und 30,5% der Kinder mit Migrationshintergrund (Kinder türkischer Abstammung: 25,3%). In der 9. Klasse beträgt der Anteil der Realschüler bei den deutschen Kindern dann 38,6% und bei den Kindern mit Migrationshintergrund 29,7% (bei türkischem Migrationshintergrund: 22,1%).
- Auf eine *Hauptschule* gehen 15,1% der deutschen Kinder beim Übergang in die Sekundarstufe I, bei den Kindern mit Migrationshintergrund sind es 27,6% (bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund 40,6%). In der 9. Jahrgangsstufe hat sich der Anteil der Hauptschüler bei den deutschen Schülern nur geringfügig auf 16,6% erhöht, während er bei Kindern mit Migrationshintergrund nun bei 31,8% liegt (bei Kindern mit türkischem Migrationshintergrund sind es 48,3%).

1.1.2 Segregierende Tendenzen in der schulischen und beruflichen Bildung

Schüler mit Migrationshintergrund haben also nicht nur Schwierigkeiten, in höhere Schularten überzugehen, sie haben darüber hinaus auch größere Probleme, sich dort zu halten. Außerdem durchlaufen Schüler mit Migrationshintergrund das Schulsystem aufgrund von Zurückstellungen und/oder Klassenwiederholungen mit deutlich größerer Verzögerung als deutsche Schüler. Am Beispiel Nordrhein-Westfalens lässt sich belegen, dass der Anteil vorzeitiger Einschulungen bei ausländischen Kindern um etwa ein Drittel geringer ausfällt, während die *Zurückstellungen* etwa doppelt so hoch sind wie bei deutschen Kin-

17 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 38

18 Die in den folgenden drei Punkten dargestellten Daten stammen aus dem Jahr 2000 (siehe ebenda, S. 296).

dem¹⁹. Deutschland gehört – trotz seines gegliederten, auf Leistungshomogenisierung der Lerngruppen zielenden Schulwesens! – mit einer Quote von 2,8 Prozent im Schuljahr 2004/2005 zu den Ländern mit den höchsten Anteilen an *Klassenwiederholungen*.²⁰ In den Jahrgangsstufen 1 bis 3 ist das Wiederholungsrisiko von Kindern mit Migrationshintergrund noch einmal viermal höher als das von Nichtmigranten.²¹

In Deutschland besteht ein empirisch nachgewiesener enger Zusammenhang zwischen der Schulart, der *sozialen Herkunft* der Schülerschaft und dem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund. Ein hoher Migrantenanteil ist in der Regel verbunden mit einem Übergewicht von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit niedrigem Sozialstatus. Hier fallen verschiedene Problemlagen zusammen und verstärken sich gegenseitig. „Soziale Segregation und ‚ethnische‘ Segregation sind in Deutschland eng aneinander gekoppelt und stellen eine wichtige Herausforderung für die Bildungspolitik dar.“²² So gibt es auf der einen Seite den Schultyp des Gymnasiums mit hohem sozialen Status der Eltern und niedrigem Migrantenanteil und auf der anderen Seite die Hauptschulen – vereinzelt auch Gesamtschulen – mit niedrigem sozialen Status und hohem Migrantenanteil von bis zu 80% und noch darüber.

Etwa jeder vierte Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber nur jeder zwanzigste Jugendliche ohne Migrationshintergrund besucht eine Schule, in der Migranten die Mehrheit stellen. In Schulen mit einem Migrantenanteil von mehr als 50% konzentrieren sich vor allem solche Jugendliche, die zu Hause kein Deutsch sprechen, jeder Sechste verwendet auch unter Freunden eher seine Herkunftssprache. Es wird davon ausgegangen, dass diese Schulen in einem sozialen Umfeld arbeiten, das durch Abschottung sozialer und ethnischer Gruppen geprägt ist und dass sich dies auch in einer *sozial-räumlichen Segregation* bemerkbar macht. Häufig handelt es sich um soziale Brennpunkte.

Die Auswertung der PISA-Studie 2000 zeigte, dass auch die Lernergebnisse in Schulen mit besonders hohem Migrantenanteil schlechter sind als in Schulen mit niedrigem Migrantenanteil. Da an diesen Schulen aber zusätzliche Benachteiligungen durch den sozioökonomischen Status der Schüler bestehen, ist es schwer, die Effekte der einzelnen Faktoren zu isolieren. Es kann jedoch festgehalten werden, dass etwa ein Fünftel der Hauptschulen in Deutschland in „*problematischen Lernkontexten*“ arbeitet, die durch einen sehr hohen Migrantenanteil in Verbindung mit niedrigem sozialen Status der Schüler, geringer kogni-

19 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 151

20 „Das planmäßige Scheitern: Frühe Auslese, geringe Durchlässigkeit, zahlreiche Abbrecher: Zu viele Schüler bleiben auf der Strecke.“ In Süddeutsche Zeitung vom 3. 6. 2006

21 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 152

22 Ebenda, S. 161

tiver Grundfähigkeiten, häufigen Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen gekennzeichnet sind. Solche Kontextbedingungen wirken sich als zusätzliche Belastung für die schulische Karriere der dort unterrichteten Schüler aus.²³

Entsprechend zu dem schlechteren Abschneiden der Schüler mit Migrationshintergrund bei den Schulleistungen, erreichen sie auch wesentlich niedrigere *schulische Abschlüsse* als ihre deutschen Mitschüler: Im Jahr 2006 zeigt ein Vergleich der für die jeweilige Abschlussart typischen Altersjahrgänge, dass 19% der 15- bis 17-jährigen ausländischen Jungen und 13% der ausländischen Mädchen ohne Hauptschulabschluss waren gegenüber 9% der gleichaltrigen deutschen Jungen und 5% der deutschen Mädchen. Damit ist der Anteil der Personen ohne Schulabschluss in dieser Altersgruppe bei den Migranten ungefähr doppelt so hoch wie bei den Deutschen. Im Vergleich zu den 18- bis 21-jährigen ausländischen Jungen und Mädchen, von denen 9% bzw. 11% Abitur hatten, lag dieser Anteil bei den deutschen Jungen und Mädchen in diesem Alter bei 28% bzw. 36%, also in etwa dreimal so hoch.²⁴

Der Schulabschluss entscheidet letztlich darüber, welche *beruflichen Ausbildungsgänge* zur Wahl stehen. Die selektiven Mechanismen der Schullaufbahn führen dazu, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund unter der Gesamtheit der Studierenden schon allein aufgrund fehlender Zugangsvoraussetzungen kaum vertreten sind. Der Anteil von ausländischen Studierenden, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, liegt seit einigen Jahren bei etwa 3%, also erheblich unter dem entsprechenden Bevölkerungsanteil²⁵. Aber auch bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz müssen Jugendliche mit Migrationshintergrund höhere Hürden überwinden als ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund. So liegen sowohl die Ausbildungsquoten als auch die Erwerbstätigkeitsquoten bei 20- bis unter 26-Jährigen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denen ohne Migrationshintergrund deutlich niedriger. Besonders stark ist der Unterschied hier zwischen jungen Deutschen und jungen Türken: Während im Jahr 2004 fast 40% der jungen Erwachsenen mit türkischem Migrationshintergrund im Alter von 20 bis unter 26 Jahren entweder erwerbslos (16%) oder nicht erwerbstätig gemeldet waren (23%), lag dieser Anteil bei den jungen Deutschen lediglich bei 16% (9% erwerbslos: 7% nicht erwerbstätig). In Ausbildung befanden sich in dieser Altersgruppe nur noch 24% der Türken gegenüber 41% der Deutschen. Der Anteil der Erwerbstätigen hingegen war mit 40% bei den Türken und 43% bei den Deutschen ähnlich hoch.²⁶

23 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 163/164

24 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008. Tab. D7-6A im Anhang

25 Ebenda, S. 106

26 Ebenda, S. 159

Mit höheren Bildungsabschlüssen steigen die individuellen Chancen auf eine dauerhafte und angemessene berufliche Tätigkeit und auf die Möglichkeiten der *Teilhabe an der Gesellschaft*. So liegt die Wahlbeteiligung bei Personen mit höheren Bildungsabschlüssen deutlich höher als bei Personen mit niedrigen Bildungsabschlüssen. Auch die Bereitschaft, sich aktiv an Meinungsbildung und Interessensvertretung, an Bürgerinitiativen oder ehrenamtlichem Engagement zu beteiligen, steigt bei höheren Schulabschlüssen nachweislich.²⁷ Von einer soliden Grundbildung können die Individuen ihr Leben lang profitieren, umgekehrt tragen sie aber auch lebenslang die Folgen von Bildungsdefiziten und Bildungsarmut. Wenn es nicht gelingt, die Nachteile eines niedrigen Schulabschlusses im weiteren Verlauf der beruflichen Karriere zu korrigieren, verstärken sich die anfänglichen Unterschiede und die Polarisierung in erfolgreiche „Bildungskumulierer“ und weniger erfolgreiche Ausbildungslose oder auch „Bildungsverlierer“ nimmt zu.²⁸

All diese empirischen Befunde zu den sozial und kulturell segregierenden Tendenzen des deutschen Bildungssystems lassen die Autoren des Bildungsberichts zu der Schlussfolgerung kommen:

„Segregation kann eine Dynamik der weiteren Trennung von Bevölkerungsgruppen mit hohen materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen einerseits, solchen mit schwachen Ressourcen andererseits begünstigen und zu einer schwer auflösbaren Entgensetzung von Privilegierung und Benachteiligung führen. Auch wenn die Ursache der Segregation nur teilweise in den Schulen selbst liegt, ist Bildungspolitik daher aufgerufen, zu überlegen, wie sie die Segregation verringern oder ihre negativen Folgen für Lernergebnisse kompensieren kann.“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.164)

Der im Jahr 2008 erschienene zweite Bericht zur Bildung in Deutschland stellt unter Verweis auf internationale Schulleistungsstudien fest, dass die Kopplung zwischen sozialem Status der Herkunftsfamilie und erworbenen Kompetenzen in unserem Land nach wie vor stärker ausgeprägt ist als in anderen Staaten: „Mit einem höheren sozioökonomischen Status gehen bis zu dreimal geringere Hauptschul- und bis zu fünfmal höhere Gymnasialbesuchsquoten einher.“²⁹ Für die Autorengruppe gilt die frühzeitige, differenzierte und kontinuierliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als eine der zentralen bildungspolitischen Herausforderungen der nächsten Jahre, denn seit der ersten PISA-Studie habe sich der Kompetenzrückstand dieser Bevölkerungsgruppe

27 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 188f

28 Ebenda, S. 203

29 Autorengruppe Bildungsberichterstattung: „Bildung in Deutschland 2008“ Pressemitteilung vom 12.6.08. Berlin/ Frankfurt am Main, S. 15

nicht verringert. Da der Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund weiter steigt, wird die Dringlichkeit dieser Problemlage in den kommenden Jahren noch zunehmen.³⁰

1.2 Die Frage nach den Ursachen für die selektive Bildungsbenachteiligung

Der Nachweis dieser institutionellen Segregation des deutschen Bildungssystems in Verbindung mit dem allgemein schlechten Abschneiden Deutschlands im internationalen Vergleich führte zu einem regelrechten „PISA-Schock“. Im März 2007 bezeichnete auch der UN-Sondergesandte Vernor Muñoz in seinem Bericht das deutsche Bildungssystem als diskriminierend für sozial benachteiligte Schüler und Migrantenkinder, die durch das dreigliedrige Schulsystem „systematisch benachteiligt“ würden.³¹

Das „vernichtende Urteil über die deutsche Schule“ wurde von der Fachöffentlichkeit zwiespältig aufgenommen. Einige Experten konzentrierten sich schnell darauf, Prüfkriterien und Vorgehensweise der Tests zu hinterfragen. Einige sahen die PISA-Ergebnisse jedoch auch als „ermutigenden Beleg“ dafür, dass es sich „bei den beschriebenen Zusammenhängen nicht um Naturgesetze handelt. Wenn andere Staaten unter den genannten Kriterien besser abschneiden, muss es Möglichkeiten geben, die Funktion und Wirkung von Schule zu verändern.“³² So nahmen sie die Kritik am deutschen Schulsystem zum Anlass, sich verstärkt auf die Suche nach möglichen Ursachen und neuen Konzepten zu machen.

Das Problem der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem war durch vergleichende Schulleistungsstatistiken bereits seit vielen Jahrzehnten bekannt. Die in den 80er Jahren vorübergehend festgestellte leichte Tendenz zur Normalisierung hatte sich in den 90er Jahren nicht fortgesetzt, vielmehr waren eher Stagnation und Rückschritte zu verzeichnen³³. Schon damals wurde auch von offizieller Seite konstatiert, dass sich „ohne grundlegende Veränderungen im Bildungssystem“ nichts an dieser Situation ändern werde.³⁴

30 Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008. S. 20

31 „Herbe Kritik an deutschen Schulen“: Titel-Schlagzeile der Süddeutschen Zeitung vom 22.3.07

32 H. Brügelmann: PISA und PISA-E. Ein Versuch der Einordnung. In: A. Speck-Hamdan, H. Brügelmann, M. Fölling-Albers. S. Richter (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule IV, Seelze 2003, S. 121

33 U. Sandfuchs: Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für die Grundschule – Ist sie darauf eingestellt? In: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule: Jahrbuch Grundschule IV, Seelze 2003, S. 49

34 Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (Hrsg.): Daten und Fakten zur Ausländersituation. Bonn 2002

1.2.1 Einige Erklärungsansätze

Auch die Frage nach den Ursachen der unterschiedlichen Bildungsbeteiligung beschäftigt die Fachwelt bereits seit einiger Zeit. In der Literatur gibt es vier Typen von Erklärungsansätzen für die Benachteiligung von Migrantenkindern im deutschen System schulischer Bildung³⁵:

- Die *kulturalistische Erklärung*, deren Vertreter davon ausgehen, dass die Herkunftskulturen der Migranten durch Werte und Verhaltensweisen gekennzeichnet sind, die die Migrantenkinder in ihrer Bildungskarriere benachteiligen.
- Die Erklärung durch in der Migrationssituation verfügbare *Handlungsstrategien*, wie etwa Bleibemöglichkeit oder Rückkehrabsichten.
- Die *sozioökonomische Erklärung*, die die Ungleichheit als Ergebnis sozioökonomischer Ungleichheit von Migrantenfamilien und deutschen Familien betrachtet.
- Die Erklärung durch Effekte des *Bildungssystems* als solchem, beispielsweise durch unterschiedliche Vorgehensweisen der Grundschullehrer gegenüber deutschen Kindern und Migrantenkindern bei der Empfehlung des Besuchs weiterführender Schulen.

Anhand der seit 1984 bis 1998 aus 15 Befragungswellen vorliegenden Daten des vom Deutschen Instituts für Wirtschaftsforschung (DIW) initiierten Sozioökonomischen Panels (SOEP) ließen sich diese Erklärungsansätze zumindest teilweise empirisch überprüfen.

Dem kulturalistischen Erklärungsansatz liegt zwar in der Regel eine „übertrieben homogene Vorstellung der Herkunftskulturen“ zugrunde, denen pauschal Defizite im Hinblick auf eine angemessene Vorbereitung auf die schulische Laufbahn unterstellt werden. Trotzdem erwies sich bei der Analyse der SOEP-Daten der Einfluss der Variable „*Kulturelles Milieu*“ (bestehend aus entsprechenden Vorlieben bei der Wahl der Küche, der Zeitungen und der Musik) als statistisch signifikant in Bezug auf die Wahl der Schulart: Je mehr sich das kulturelle Milieu im Elternhaus an die deutsche Kultur annähert, umso geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind eine Hauptschule besucht und umso höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass es die Realschule bzw. das Gymnasium besucht³⁶. Während die *Nationalität* des Kindes pauschal gesehen keinen statistisch signifi-

35 Siehe: H. Diefenbach: Bildungsbeteiligung und Berufseinmündung von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Migration und die europäische Integration. München 2002, S. 45f.

36 Siehe Diefenbach 2002, S. 56

kanten Effekt auf die Schulwahl ausübt, ändert sich dies, wenn man beispielsweise Kinder griechischer Herkunft – die bezogen auf ihre Bildungsbeteiligung die geringsten Nachteile gegenüber deutschen Kindern haben – mit Kindern türkischer oder italienischer Herkunft vergleicht: Verglichen mit griechischen Kindern haben türkische Kinder eine um das Vierfache höhere Wahrscheinlichkeit, eine Hauptschule zu besuchen, bei italienischen Kindern ist die Wahrscheinlichkeit sogar um das neunfache höher³⁷. Weder im Jahr 1984 noch im Jahr 1990 hatte die vom Haushaltsvorstand geäußerte *Rückkehrabsicht* den Schulbesuch des Kindes statistisch signifikant beeinflusst.³⁸

Sozioökonomische Faktoren (Haushaltseinkommen, Schulbildung des Haushaltsvorstands, Kinderzahl) spielten der Auswertung der SOEP-Daten zufolge bei Kindern aus Migrantenfamilien – im Gegensatz zu den deutschen Kindern – keine statistisch signifikante Rolle bei der Schulwahl. Dies bedeutet jedoch nicht, dass der sozioökonomische Erklärungsansatz verfehlt wäre, denn es muss berücksichtigt werden, dass die sozioökonomische Situation der Migrantenfamilien in Deutschland weniger stark variiert als in deutschen Familien und daher naturgemäß keine starken Effekte bewirken kann.³⁹

Diskriminierende Effekte des *Bildungssystems* etwa im Hinblick auf die Übergangsempfehlung der Grundschullehrer für den Besuch weiterführender Schulen wurden bereits in der IGLU-Studie festgestellt: Unabhängig von der tatsächlichen schulischen Leistung ist die Chance auf eine Gymnasialempfehlung für Kinder, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden, 1,66-mal höher als für Kinder, deren Eltern nicht aus Deutschland stammen.⁴⁰ Darüber hinaus muss – insbesondere mit Blick auf die weniger stark segregierenden PISA-Ergebnisse der weniger stark gegliederten Schulsysteme anderer europäischer Länder – davon ausgegangen werden, dass die Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems als solche einen diskriminierenden Effekt auf Kinder mit Migrationshintergrund hat.

Das PISA-Konsortium kommt hinsichtlich der Ursachen für das schlechte Abschneiden der 15-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu dem Schluss: „Für Benachteiligungen in der Bildungsbeteiligung von Jugendlichen aus Zuwandererfamilien sind primär weder die soziale Lage noch die kulturelle Distanz der Familie als solche verantwortlich; von entscheidender Bedeutung ist vielmehr die Beherrschung der deutschen Sprache auf

37 Ebenda, S. 62

38 Ebenda, S. 57

39 Ebenda, S. 64

40 Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 165

einem dem jeweiligen Bildungsgang angemessenen Niveau⁴¹. Sprachliche Defizite wirken sich auch auf die Leistungen, z.B. in Mathematik und den Naturwissenschaften aus, denn unzureichendes Leseverständnis beeinträchtigt auch den Kompetenzerwerb in den Sachfächern. Die *Sprachkompetenz* erweist sich demnach als die „entscheidende Hürde“ in der Bildungskarriere von Kindern mit Migrationshintergrund.⁴²

Warum auch nach einem acht- oder neunjährigen Schulbesuch in einer deutschen Schule die sprachlichen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund so schwach sind, kann nach den PISA-Ergebnissen weder mit der Verweildauer in Deutschland, mit der Umgangssprache in der Familie oder mit der sozialen Herkunft allein erklärt werden: „Diese Faktoren klären zusammen mit dem Migrationsstatus etwa ein Fünftel der Variation in der Lesekompetenz auf. Es ist anzunehmen, dass das Schulsystem hier nicht adäquat reagiert hat, zumal vergleichbare Migrantenjugendliche z.B. in den skandinavischen Ländern bessere Leseleistungen zeigen.“⁴³

1.3 Konzepte zur Verbesserung der Chancengleichheit im deutschen Bildungssystem

Wenn die Frage nach den Ursachen für die Bildungsbenachteiligung auch noch keineswegs geklärt ist, so lassen sich doch aus der Literatur zahlreiche Faktoren benennen, die einen wesentlichen Einfluss auf die schulische Karriere der Kinder mit Migrationshintergrund haben und die es zu berücksichtigen gilt, wenn eine Verbesserung der Chancengleichheit erreicht werden soll. Als die beiden zentralen Bereiche, an denen Reformen ansetzen müssen, kristallisierten sich in den vergangenen Jahren mehr und mehr die Sprachförderung von Migrantenkindern und deren soziale und kulturelle Integration heraus. Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über die Entwicklungen, die in diesen Bereichen stattgefunden haben, gegeben werden.

-
- 41 J. Baumert/G. Schümer: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Bildungserwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen 2001, S. 379
 - 42 Siehe: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: PISA 2000: Die Studie im Überblick. Berlin 2002, S. 13
 - 43 A. Speck-Hamdan: Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für die Grundschule – Zum Stand der interkulturellen Pädagogik. In: A. Speck-Hamdan, H. Brügelmann, M. Fölling-Albers. S. Richter (Hrsg.): Jahrbuch Grundschule IV, Seelze 2003, S. 27/28

1.3.1 Sprachstandsdiagnostik und Sprachförderung

Ein wesentlicher Einflussfaktor des schulischen Erfolgs ist nach einhelliger Meinung der Fachleute die Sprachkompetenz. Defizite im Umgang und Gebrauch der Unterrichtssprache Deutsch bei Kindern mit Migrationshintergrund führen insbesondere zu Beginn der Schulkarriere zu Lernschwierigkeiten, die sich im weiteren Verlauf schnell kumulieren. Insofern setzen die Experten auf eine frühzeitige Sprachförderung, die bereits im Vorschulalter beginnen sollte. Ausgehend von einer möglichst im Kindergarten durchzuführenden Sprachstandsdiagnostik wird eine sprachliche Förderung entsprechend des festgestellten Bedarfs empfohlen. So haben mittlerweile alle Bundesländer Programme zur Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgelegt.

Da sprachdiagnostische Verfahren ursprünglich für einsprachige deutsche Kinder mit dem Ziel der Identifikation von Sprachstörungen entwickelt wurden, galt es zunächst Verfahren zu konzipieren, die für die Beobachtung und Dokumentation der „normalen“ Sprachentwicklung von Migrantenkindern geeignet sind und darüber hinaus auch Hinweise für eine pädagogische Förderung liefern.⁴⁴

1.3.1.1 Sprachstandsverfahren für Migrantenkinder

Bereits im Jahr 1999 wurde in Berlin das Sprachstandsverfahren „*Bärenstark*“ für Kinder mit Migrationshintergrund entwickelt und erprobt, das bald darauf in allen Berliner Kindergärten zum Einsatz kam. Der Test wurde jeweils ein halbes Jahr vor der Einschulung in Kindertagesstätten durchgeführt. Er umfasste verschiedene Aufgabenbereiche (z.B. Körperteile, Handlungssituationen, Raum-Lage-Wahrnehmungen) und galt als kultur- und sprachunabhängig, kindgemäß, handlungsorientiert und situativ. Er sollte insbesondere Hinweise über die Sprachhandlungskompetenz des Kindes im Deutschen liefern sowie über den eventuellen Förderbedarf.⁴⁵ Im Jahr 2003 wurden über 26.000 Kinder – darunter 31% nichtdeutscher Herkunftssprache – mit „*Bärenstark*“ geprüft. Bei 28,5% der Kinder deutscher Herkunftssprache und bei 80,2% der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache wurde ein Förderbedarf festgestellt, davon bei 7,7% der

44 M. Ulich: Die Sprachentwicklung von Migrantenkindern systematisch begleiten – der Beobachtungsbogen Sismik. www.ifp-bayern.de/cmain/a_Bildungsplan_Materialien/s_161

45 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.): Berliner Sprachstandserhebung und Materialien zur Sprachförderung für Kinder in der Vorschul- und Schuleingangsphase. Berlin 2002, S. 5ff

deutschsprachigen und bei 43,7% der Kinder mit anderen Herkunftssprachen ein intensiver Förderbedarf.⁴⁶

Während der Test von einem Großteil der ErzieherInnen und Lehrkräfte befürwortet wurde, kritisierten Wissenschaftler, dass es sich dabei um eine reine „Feststellungdiagnostik“ handle, dass eine individuelle Förderung aber nur mit so genannter „verstehender Diagnostik“ möglich sei. Außerdem handle es sich nicht um ein standardisiertes Verfahren.⁴⁷ Im Rahmen einer Fachtagung zum Thema „Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich“ wurde im Hinblick auf Tests wie „Bärenstark“ ebenfalls eingewendet, dass es fraglich sei, ob solche Tests überhaupt geeignet seien, den Förderbedarf zu erheben. Sie würden vorrangig zur Selektion verwendet.⁴⁸

Mittlerweile hat man in Berlin das Sprachstandserhebungs-Instrument „*DEUTSCH PLUS*“ eingeführt, das bereits in Niedersachsen erprobt worden ist. Im Vordergrund liegt hier von vornherein die Filterfunktion als Schwellentest. Der Test ist ausdrücklich nicht als differenzialdiagnostisches Instrument vorgesehen, denn ein solches Verfahren hätte erheblich größeren personellen Aufwand bedeutet. Im Jahr 2007 ergab die Testung von 25.143 Vorschulkindern mit *DEUTSCH PLUS* einen durchschnittlichen Anteil an Kindern mit Sprachförderbedarf von 24,1%. Bei den Kindern mit deutscher Herkunft lag er bei 11,1%, bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bei 54,4%.⁴⁹

In Bayern entwickelten Michaela Ulich und Toni Mayr beim Staatsinstitut für Frühpädagogik im Jahr 2003 das Beobachtungsverfahren „*SISMIK*“, das in Münchner Kindergärten erprobt wurde und mittlerweile in vielen Bundesländern zum Einsatz kommt. Sismik ist für Kinder mit nichtdeutscher Erst- oder Familiensprache konzipiert, allerdings nicht zur Diagnostik von Spracherwerbstörungen, sondern dazu, Entwicklungsverläufe des Spracherwerbs sichtbar zu machen. Es beinhaltet sowohl die Beobachtung des Sprachverhaltens in verschiedenen Alltagssituationen im Kindergarten (sprachliche Interaktionen mit anderen Kindern und pädagogischen Bezugspersonen, Interesse an Sprachspielen, Reimen, Bilderbüchern...) als auch die Einschätzung der sprachlichen Kompetenz im engeren Sinne.⁵⁰ Dieser Sprachstandserhebung schließen sich dann bei Bedarf

46 Pressemitteilung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport vom 16.5.03

47 A. Zapf: Bärenstark oder Bärendienst für die Förderung. In: <http://bildungplus.forum-bildung.de> vom 13.3.03

48 S. Jeuk: Sprachstandserhebungen – Pro und Contra. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migranten, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.): Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Dokumentation der Fachtagung am 7.3.03 in Berlin, S. 54

49 Pressemitteilung der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport vom 12.2.07; eigene Berechnungen

50 C. M. Uffing: SISMIK: Münchner Sprachstandsbeobachtung im Kindergarten. In: H. Bartnitzky und A. Speck-Hamdan: Deutsch als Zweitsprache lernen. Frankfurt 2005, S. 155 sowie: M. U-

entsprechende Deutschkurse im Kindergarten an, die im Jahr 2006 von mehr als 13.500 Kindern mit Migrationshintergrund besucht wurden. Im Dezember 2006 wurde in Bayern eine verpflichtende Sprachstandserhebung bei Migrantenkindern spätestens ein Jahr vor der Einschulung eingeführt. Ab dem Schuljahr 2006/2007 können ausländische Kinder ohne ausreichende Deutschkenntnisse von der Einschulung zurückgestellt und zum Besuch eines Kindergartens mit integrierter Sprachförderung verpflichtet werden. „Sprache ist und bleibt der Schlüssel zur Integration“, so kommentierte Bayerns Sozialministerin Christa Stewens diese neuen Bestimmungen des Bayerischen Kinderbildungs- und Betreuungsgesetzes.⁵¹

In Hamburg wird seit dem Schuljahr 2002/2003 in Vorschulklassen und Kindertagesstätten ein Verfahren zum Sprachstandsanalyse (*HAVAS-5*) erprobt, das differenzierte Aufschlüsse über den individuellen Förderbedarf gibt. Allerdings sind die Ergebnisse in ihrer Differenziertheit für die Praxis nur bedingt zu verwenden, da eine individuelle Förderung kaum zu leisten ist. Mit einem einfacheren Erhebungsbogen, der geeignet ist, eine dem Sprachstand entsprechende Binnendifferenzierung in der Fördergruppe durchzuführen, wäre den Fachkräften vor Ort – nach eigenen Aussagen – besser gedient.⁵²

Auch in anderen Bundesländern bemüht man sich, anhand frühzeitiger sprachdiagnostischer Tests den Bedarf an Fördermaßnahmen für Migrantenkinder zu ermitteln. So zeigte in Baden-Württemberg das Modellprojekt „Neukonzeption der Einschulungsuntersuchung“ im Jahr 2006 einen erheblichen Sprachförderbedarf bei fünfjährigen Kindern: Bei bis zu 25 Prozent der getesteten Kinder wurde Förderbedarf, bei weiteren 19 Prozent sogar Therapiebedarf festgestellt. Mit der Neuordnung der Einschulungsuntersuchung soll der Förderbedarf früher als bisher erkannt werden, um mehr Zeit für eventuell erforderliche pädagogische Maßnahmen zu gewinnen.⁵³

In Nordrhein-Westfalen werden ab März 2007 alle vierjährigen Kindergartenkinder mit einer spielerisch als „Besuch im Zoo“ gestalteten Sprachprüfung namens „*Delfin 4*“ getestet. Bei festgestellten Sprachdefiziten im „Grob-Screening“, das in Vierergruppen durchgeführt wird, folgt ein Einzeltest („Fein-

lich, T. Mayr: *sismik – Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen*. Begleitheft zum Beobachtungsbogen *sismik*. Freiburg i.Br. 2003, S. 5

51 Presseerklärung des Bayerischen Staatsministeriums für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen vom 17.12.06 zum Internationalen Tag der Migranten

52 U. Bosselmann: *HAVAS: Hamburger Sprachstandserhebung am Schulanfang*. In: Bartnitzky 2005, S. 139

53 Presseerklärung des Ministeriums für Arbeit und Soziales in Baden Württemberg vom 22.11.06

Screening“), aus dem gezielte Fördermaßnahmen abgeleitet werden können.⁵⁴ Die ersten Ergebnisse fielen deutlich schlechter aus als angenommen. Statt der erwarteten 20 Prozent mussten 35 Prozent der getesteten Kinder zum zweiten Test erscheinen. Im Herbst 2007 begann dann für rund 34.000 Kinder im Alter von vier Jahren (das entspricht etwa 19 Prozent dieser Altersgruppe) eine zwei-jährige zusätzliche Sprachförderung im Kindergarten.⁵⁵ Die Schulamtsdirektorin der Stadt Hagen, bei der die Quote der im ersten Test als auffällig eingestuften Kinder sogar bei 56 Prozent lag, meinte dazu: „Das liegt zum Teil daran, dass die Kinder wirklich schlecht sprechen. Einige haben aber aus Schüchternheit nichts gesagt“. Ähnliches berichteten viele Schulämter. Udo Beckmann, Vorsitzender des Verbands Bildung und Erziehung in Nordrhein Westfalen kritisiert, dass die Testsituation mit fremden Personen viele Kinder verunsichert. „Und weil sie sowieso angewiesen werden, fast die ganze Zeit still zu sein, schweigen sie gleich ganz“.⁵⁶

Auch namhafte Wissenschaftler formulieren Einwände gegenüber den gängigen Tests zur Sprachstandserhebung und kamen bei einer Fachtagung im Juli 2004 zu dem allgemeinen Schluss, „dass der Stand der Entwicklung von Verfahren zur Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland unbefriedigend ist“. Weder erfüllen die vorliegenden Verfahren die generellen wissenschaftlichen Qualitätsstandards (Objektivität, Reliabilität und Validität) noch werden Erkenntnisse der Sprachentwicklungspsychologie und der Zweisprachigkeitsforschung adäquat berücksichtigt. Insbesondere fehle es aber auch an den notwendigen Qualifikationsvoraussetzungen des pädagogischen Personals für die sachgerechte Anwendung der Tests und die Entwicklung von entsprechenden Fördermaßnahmen.⁵⁷

1.3.1.2 Sprachprofilanalyse als Alternative

Eine Alternative zu den beschriebenen Sprachstandsverfahren stellt die *Sprachprofilanalyse* dar, die – zunächst im Rahmen des Modellprojekts „Deutsch & PC“ – derzeit in zahlreichen Grundschulen in Hessen zum Einsatz kommt. Nach

54 Siehe Presserklärung des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration und des Ministeriums für Schule und Weiterbildung in Nordrhein-Westfalen vom 12.2.07 und DER SPIEGEL 7/07 vom 12.2.07

55 „Ergebnisse des ersten landesweiten Sprachtests für Vierjährige“ Pressemitteilung der Landesregierung Nordrhein-Westfalen vom 9.8.07

56 Siehe M. Bunjes: Zoo lässt Kinder verstummen. In: taz NRW Nr. 8242 vom 3.4.2007

57 I. Gogolin, U. Neumann, H.-J. Roth (Hrsg.): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Dokumentation einer Fachtagung am 14.7.04 in Hamburg. Münster 2005, S. 8f