

Sprachbildung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Interkulturellen Schülerseminar [iks] an der Universität Hamburg

Marika Schwaiger, Ursula Neumann



Marika Schwaiger

Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

PISA 2009 – (Was) hat Deutschland gelernt?

Auch elf Jahre nachdem Deutschland den ersten großen PISA-Schock erlitt, können die Schüler/innen der deutschen Schulen dem internationalen Wettbewerb nicht standhalten. Den Ergebnissen der aktuellen PISA-Studie zufolge konnten sich die in Deutschland lebenden und lernenden 15-Jährigen in allen drei getesteten Bereichen zwar leicht verbessern, im internationalen Vergleich liegen sie jedoch immer noch um bis zu zwei Schuljahre hinter den Spitzenreitern zurück. Der Fortschritt im Lesen, das als wichtigste Schlüsselkompetenz für das Lernen insgesamt gilt, ist zu vernachlässigen; in diesem Bereich befindet sich Deutschland immer noch signifikant unter dem OECD-Durchschnitt.¹ Die Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnten sich hingegen seit der ersten PISA-Studie 2000 deutlich verbessern², sie erreichen jedoch nach wie vor nicht die Leistungen der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund und zählen weiterhin zur Gruppe der Benachteiligten im deutschen Bildungssystem.



Ursula Neumann

Weniger Risikoschüler/innen – weniger Spitzenreiter

Die größten Fortschritte im Lesen sind bei den Schüler/innen im unteren Leistungsbe- reich festzustellen. Das Mittelfeld erfuhr jedoch nicht nur Zuwachs aus dem unteren Sektor, sondern auch aus den Reihen der Jugendlichen mit bereits guten schulischen Leistungen. Die bereits leistungsstärkeren Schüler/innen konnten ihre Lesekompetenz demnach eher nicht steigern. Dies kann daraus resultieren, dass in den letzten Jahren ein besonderes Augenmerk auf die Förderung so genannter „Risikoschüler/innen“ gerichtet wurde. Um die Anzahl der Spitzenschüler/innen auch in Deutschland zu erhöhen, könnte

eine mögliche Konsequenz eine noch intensivere und gezieltere individuelle Förderung nicht nur der leistungsschwachen Schüler/innen, bei denen gravierende Defizite festgestellt werden, sondern auch derjenigen sein, die in der Schule nicht negativ in Erscheinung treten und deren Lern- und Bildungswege eher unauffällig und daher meist auch unproblematisch verlaufen sowie der leistungsstarken und bildungshungrigen Kinder und Jugendlichen, die durch zusätzliche Förderung ein noch höheres Niveau erreichen können. Maßnahmen für Schüler/innen mit Migrationshintergrund sind an den Schulformen Realschule und Gymnasium jedoch selten – offenbar weil aufgrund der Auslese dort kein Förderbedarf mehr gesehen wird.³

Konsequenzen: Ursachenbekämpfung und (immer noch) Symptombehandlung

Da der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg in Deutschland nach wie vor bedeutend enger ist als in anderen Teilnehmerstaaten, gilt es weiterhin nach wirksamen Wegen zur Herstellung von Chancengerechtigkeit im deutschen Bildungssystem zu suchen. Dies kann und muss auf unterschiedlichen Ebenen erfolgen. Auf bildungs- und schulpolitischer Ebene muss die Schaffung von Rahmenbedingungen und Strukturen, die einer heterogenen Schülerschaft gerecht werden und ungleiche Eingangsvoraussetzungen nicht fortschreiben, sondern berücksichtigen, oberste Priorität haben. Auf der Ebene des schulischen Unterrichts sind neue didaktische und methodische Konzepte zu entwickeln, erproben und anzuwenden, bei denen nicht nur „kein Kind verloren geht“, sondern jedes Kind gemäß all seinen Talenten gefördert wird. Angesichts der sozialen, kulturellen und sprachlichen Vielfalt an deutschen Schulen stellt dies eine große Herausforderung für die Lehrkräfte und damit für die Lehreraus- und -fortbildung dar. Die in PISA gewonnenen Daten deuten allerdings darauf hin, dass für benachteiligte Schüler/innen unter Umständen zwar mehr Lehrkräfte, aber nicht unbedingt die besten Lehrkräfte zur Verfügung stehen.⁴ Dem muss begegnet werden, indem Lehrkräfte für den Unterricht heterogener Lerngruppen umfassender und spezifischer als bislang qualifiziert werden. Hierfür kann bereits auf zahlreiche theoretisch fundierte und in der Praxis erprobte Konzepte zurückgegriffen werden. Die im Rahmen des Programms „FörMig – Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ entwickelten „Qualitätsmerkmale für den Unterricht“⁵ sind beispielsweise eine gute Orientierungsgrundlage für die Professionalisierung des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen.

Konsens besteht darüber, dass insbesondere sprachliche Bildungs- und Fördermaßnahmen umso erfolgversprechender sind, je früher sie beginnen. Dass sie aber nicht nach einer Intensivphase im Vorschul- und Primarschulbereich enden dürfen, sondern möglichst durchgängig durch die gesamte Bildungslaufbahn gestaltet werden müssen und insbesondere an den bildungsbiografischen Übergängen – bis zum Übergang von der Schule in den Beruf bzw. in ein Hochschulstudium – greifen müssen, ist eine Erkenntnis, die mit FörMig entwickelt wurde und sich inzwischen durchsetzt.⁶

Angesichts der enormen Diversität der Schülerschaft an vielen deutschen Schulen sind aber nach wie vor – zusätzlich zu einem integrativen Unterricht, der Vielfalt als Chance nutzt und alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von familiären und sozioökonomischen Einflussfaktoren gemäß ihren individuellen Potentialen fördert und darin unterstützt, das für sie höchstmögliche Leistungsniveau zu erreichen – additive

schulbegleitende Maßnahmen und Instrumente erforderlich, die sich an Schülergruppen wenden, die im Rahmen des Regelsystems noch nicht hinreichend gefördert werden können. Erfolgreich und nachhaltig wirksam können solche Maßnahmen jedoch nur sein, wenn alle Akteure, die sich in der Verantwortung für Erziehung, Bildung und Förderung von Kindern und Jugendlichen sehen – seien es Kindergärten, Schulen, Ausbildungsbetriebe, Universitäten, außerschulische bildungsrelevante Institutionen, Migrant/innen-selbstorganisationen u.v.m. – im Sinne von Bildungspartnerschaften und Bildungsgemeinschaften zusammenwirken, um wertvolle Ressourcen zu nutzen und Synergien zu erzeugen. Dass dabei alle an den Lern- und Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen – insbesondere auch deren Eltern und Familien – beteiligt werden müssen, steht außer Frage.⁷

Das Interkulturelle Schülerseminar [iks] an der Universität Hamburg

Das Interkulturelle Schülerseminar [iks] an der Universität Hamburg (im Folgenden: IKS) ist ein Mentor/innenprojekt, das sich den geschilderten Herausforderungen stellt. Es geht zurück auf das von der Stiftung Mercator seit 2000 geförderte Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“, an dem bundesweit aktuell 29 Standorte in elf Bundesländern beteiligt sind. Evaluiert wurde der „Mercator-Förderunterricht“ im Zeitraum Januar 2006 bis Dezember 2008 durch das Europäische Forum für Migrationsstudien (efms) mit einer doppelten Zielsetzung: Einerseits um die Wirksamkeit des Projekts im Hinblick auf die Schulleistungen bei den geförderten Kindern und Jugendlichen zu messen, andererseits, um den Nutzen für die teilnehmenden Studierenden zu dokumentieren. Die Ergebnisse fielen für beide Seiten durchweg positiv aus.⁸

Zielsetzung und Zielgruppen

Im IKS erhalten derzeit ca. 550 in Hamburg lebende Schüler/innen mit Migrationshintergrund der vierten bis zur dreizehnten Jahrgangsstufe Sprach- und Fachunterricht in Kleingruppen von minimal drei bis maximal sieben Teilnehmer/innen. Das Angebotsspektrum umfasst die Fächer Deutsch, Deutsch als Zweitsprache (insbesondere für die Kinder und Jugendlichen, die neu in Deutschland sind und eine so genannte „Vorbereitungsklasse“ besuchen), Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften (Physik/ Chemie/Biologie). Die Kurse werden von Studierenden der Universität Hamburg durchgeführt, die wiederum durch Projektleitung und -koordination auf ihre Tätigkeit vorbereitet und in ihrem Lehrprozess fortlaufend begleitet und beraten werden. Rund 90 Studierende, von denen mehr als die Hälfte selbst einen Migrationshintergrund hat, engagieren sich momentan im Projekt und leiten jeweils bis zu drei Kurse, die an zwei Nachmittagen pro Woche für jeweils 90 Minuten stattfinden. Ein Großteil der Lerngruppen trifft sich in den Räumen der Universität. Dahinter stecken wichtige pädagogische Überlegungen: Die Kinder und Jugendlichen verlassen zweimal pro Woche ihr gewohntes schulisches Lernumfeld, das in vielen Fällen nicht nur positiv geprägt ist.⁹ So erhalten sie die Chance, sich und ihr Lernen in einer neuen Gruppe und einer neuen Umgebung neu zu definieren. Zudem sollen Berührungspunkte mit außerschulischen Institutionen, insbesondere mit der Institution

Universität abgebaut werden. Die Schüler/innen sollen durch den Kontakt zum Lernort Universität sowie zu ihrer studentischen Mentorin bzw. ihrem studentischen Mentor die akademische Laufbahn als einen von vielen für sie möglichen und zu bewältigenden Bildungsweg kennen lernen.

Das IKS verfolgt zwei wesentliche Ziele: Auf der Seite der Mentees wird kurz- und mittelfristig die Verbesserung schulischer Leistungen und der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch schulbegleitenden Sprach- und Fachunterricht und langfristig die Erhöhung von Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Universitäten angestrebt. Aufseiten der Mentor/innen verfolgt das IKS eine praxisnahe Ausbildung für Studierende unterschiedlicher Lehrämter mit und ohne Migrationshintergrund – insbesondere in Hinblick auf das Unterrichten in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen.¹⁰

Die Schüler/innen im IKS

Das IKS richtet sich an die eingangs erwähnten leistungsstärkeren Schüler/innen, d.h. an diejenigen, die sich auf einem mittleren bis guten schulischen Leistungsniveau befinden. Diese Zielgruppendefinition ist als Konsequenz des 2004 in Hamburg beschlossenen und im Schuljahr 2005/2006 eingeführten „Sprachförderkonzepts“¹¹ zu verstehen, welches explizit nur für diejenigen „Schülerinnen und Schüler mit Sprachentwicklungsschwierigkeiten und geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache – von der Vorschule bis zum Ende der Sekundarstufe I“ (Büchel 2011, S. 60) zusätzliche Fördermaßnahmen vorsieht. Es kann davon ausgegangen werden, dass Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die bei standardisierten Tests z.B. in der Schuleingangsphase nicht durch einen ausgeprägten Sprachförderbedarf auffallen, im Schulsystem oftmals eine doppelte Benachteiligung erfahren: Einerseits können sie dennoch ungünstige Eingangsvoraussetzungen und Lernbedingungen mitbringen, andererseits sind für sie in der Regel keine spezifischen Fördermaßnahmen vorgesehen, die erforderlich wären, damit auch sie ihr reiches Potential – insbesondere das ihrer Mehrsprachigkeit – voll ausschöpfen könnten. Schüler/innen der Sekundarstufe II sind von benachteiligenden sozialen und sprachlichen Bedingungen besonders betroffen. Dass die fachlichen und sprachlichen – und insbesondere die fach- und bildungssprachlichen – Anforderungen, die in Bildungsprozessen an die Lernenden gestellt werden, im Verlauf der Bildungsbiografie stetig ansteigen, führt dazu, dass diejenigen Schüler/innen, die die Schulsprache Deutsch auf der konzeptionell mündlichen Ebene besser beherrschen als auf der konzeptionell schriftlichen, mit zunehmender Jahrgangsstufe mit immer größer werdenden Herausforderungen konfrontiert werden. Demzufolge soll jeder Unterricht im IKS – sowohl in den sprachlichen Fächern Deutsch und Englisch als auch in den Sachfächern – die Schüler/innen in der Entwicklung ihrer bildungssprachlichen Fertigkeiten¹² unterstützen. Hier wird deutlich, dass es sich um eine Form des Unterrichts handelt, die sich erheblich von traditionellem Nachhilfeunterricht unterscheidet.

Die studentischen Lehrkräfte im IKS

Die Studierenden, die im IKS unterrichten, bringen sowohl Grundkenntnisse im Bereich der interkulturellen Pädagogik als auch erste Unterrichtserfahrungen mit. Die Unterrichtstätigkeit im IKS erfordert ein hohes Maß an Engagement und die Bereitschaft, sich auf das spezifische Konzept der bildungssprachlichen Förderung sowie der Förderung der Mehrsprachigkeit der Schüler/innen aktiv einzulassen. Im Rahmen von Einführungsveranstaltungen, Begleitseminaren, Fortbildungstagen und -workshops werden die Studierenden für ihre Tätigkeit als Mentor/innen qualifiziert. In jedem Semester findet ein Begleitseminar statt. Es ist so aufgebaut, dass es sowohl Einsteiger als auch bereits erfahrenere Lehrkräfte in ihrem eigenen Lehr- und Lernprozess unterstützt und begleitet. Es wendet sich an Studierende unterschiedlicher Fächerkombinationen und verfolgt das Ziel, im Sinne einer fächerübergreifenden allgemeinen Didaktik das kompetenzorientierte, individualisierende, sprachensible und bildungssprachförderliche Lehren zu lernen – sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. Wichtige Schwerpunktthemen der verschiedenen Seminar- und Fortbildungsangebote für die Studierenden sind z.B. förderdiagnostische Ansätze und Instrumente zur Ermittlung des Sprachstands bei Schüler/innen, sprachliche „Stolpersteine“ für Deutsch-als-Zweitsprache-Lerner/innen, die Planung und Organisation eines sprachförderlichen Unterrichts, Methoden und Materialien zur Sprachförderung, Individualisierung und Differenzierung im Unterricht u.v.m. Dadurch, dass das Gelernte direkt in der eigenen Lerngruppe erprobt und anschließend – im Seminar oder in Einzelberatungen – reflektiert und diskutiert werden kann, bietet das IKS seinen studentischen Lehrkräften einen Rahmen, der in der universitären Phase der Lehrerausbildung unbedingt erforderlich ist. Ziel ist es, diese Synthese aus Theorie- und Praxiserfahrung in das Regelsystem des Lehramtsstudiums zu integrieren, z.B. indem die Unterrichtstätigkeit im IKS als Äquivalent eines der drei schulischen Praktika anerkannt wird. Erste Schritte wurden hierbei bereits gegangen. Das IKS ist weiterhin ein interessantes Forschungsfeld für die Studierenden, das sie für ihre Abschlussarbeiten nutzen. So entsteht derzeit eine Arbeit zum Prinzip des „Scaffolding“ im naturwissenschaftlichen Unterricht im IKS.

Ausblick

Das „Interkulturelle Schülerseminar [iks] an der Universität Hamburg“ ist kein Projekt, das die Kinder und Jugendlichen im Alleingang fördern kann. Die enge Kooperation mit den Schulen und schulischen Lehrkräften der geförderten Kinder und Jugendlichen einerseits sowie die Anbindung an die verschiedenen relevanten Fachwissenschaften und Fachdidaktiken sind ausschlaggebend für den Erfolg des Projekts. Wünschenswert wäre, dass die im IKS vermittelten Inhalte, wie z.B. die Didaktik und Methodik eines sprachsensiblen und bildungssprachförderlichen Sprach- und Fachunterrichts, künftig zu Pflichtinhalten aller Lehramtsstudiengänge werden. Neben Schullandschaft und Universität sind aber auch zahlreiche weitere bildungsrelevante Akteure einbezogen. Die stärkere Beteiligung der Eltern ist ein Ziel, das in der kommenden Projektphase im Vordergrund stehen wird. Mit einem sehr niedrigschwelligen Bildungsangebots für interessierte Väter und Mütter, dem Kurs „Deutsch & PC“, wurden bereits gute Erfahrungen gemacht.

Ein ebenso wichtiges Ziel ist die Vernetzung des IKS mit weiteren Bildungsträgern. Die kürzlich gestarteten Regionalen Bildungskonferenzen in den sieben Schulbezirken des Stadtstaates Hamburg sollen als Forum für Austausch und Beteiligung an den regionalen Bildungsnetzwerken dienen.

Dem Ziel, das IKS in die Breite zu tragen und zu einem unverzichtbaren Bestandteil des Hamburger Schulsystems werden zu lassen, steht allerdings die Vision einer „Schule mit Migrationshintergrund“¹³ gegenüber, die ohne zusätzliche Fördermaßnahmen auskommt, um tatsächlich allen Schüler/innen gerecht zu werden.

Anmerkungen

- 1 Im Lesen ist in Deutschland seit der letzten PISA-Studie 2006 ein Zuwachs von 2 Punkten, in den Naturwissenschaften von 4 und in Mathematik von 9 Punkten zu verzeichnen (vgl. z.B. *OECD* 2007, 2010).
- 2 Im Lesen um 26 Punkte; 15-Jährige ohne Migrationshintergrund um 5 Punkte (vgl. *Stanat/Rauch/Segeritz* 2010).
- 3 Vgl. die bei *Hertel u.a.* (2010) referierten PISA-Daten 2009.
- 4 Vgl. hierzu *OECD* 2010. Dass auch insgesamt in Deutschland weniger Maßnahmen zur Förderung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund als im OECD-Durchschnitt ergriffen werden, stimmt bedenklich (vgl. *Hertel u.a.* 2010).
- 5 Vgl. *Gogolin u.a.* 2010.
- 6 Zum Prinzip der „Durchgängigen Sprachbildung“ vgl. z.B. *Lange/Gogolin* 2010.
- 7 Vgl. hierzu z.B. *Schwaiger/Neumann* 2010.
- 8 Vgl. hierzu *efms* 2009.
- 9 Darunter sind nicht nur Gewohnheiten und Rollen der Kinder und Jugendlichen zu verstehen, sondern auch negative Erlebnisse mit Diskriminierung und Entmutigung, wie sie *Mansel/Spaiser* 2010 berichten.
- 10 Zur Lehrerbildung im IKS vgl. *Riebling* 2011.
- 11 Zum Hamburger Sprachförderkonzept vgl. *Büchel* 2011.
- 12 Zum Konzept der Bildungssprache vgl. <http://www.foermig.uni-hamburg.de>.
- 13 Vgl. *Neumann/Schneider* 2011.

Literatur

- Büchel, H.* (2011): Sprachförderung in Hamburg. Das Hamburger Sprachförderkonzept. In: *Neumann, U./Schneider, J.* (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. – Münster, S. 60-69.
- efms (Europäisches Forum für Migrationsstudien)* (2009): Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Evaluation des Projekts der Stiftung Mercator. Kurbericht der Evaluation. – Bamberg. Online verfügbar unter: http://www.mercator-foerderunterricht.de/fileadmin/user_upload/INHALTE_UPLOAD/Microsite%20Foerderunterricht/Kurzbericht%20der%20Evaluation.pdf; Stand: 15.04.2011.
- Gogolin, I./Lange, I./Hawighorst, B./Bainski, C./Rutten, S./Saalman, W.* in Zusammenarbeit mit der FÖRMIG-AG *Durchgängige Sprachbildung* (2010): Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht. – Hamburg. Online verfügbar unter: http://cosmea.erzwiss.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/foer_mig/materialien/Kompetenzzentrum/Qualitaetsmerkmale.pdf; Stand: 15.04.2011.
- Hertel, S./Hochweber, J./Steinert, B./Klieme, E.* (2010): Schulische Rahmenbedingungen und Lerngelegenheiten im Deutschunterricht. In: *Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P.* (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster, S. 113-152.
- Lange, I./Gogolin, I.* (2010): Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung. FöRMig Material 2. – Münster.

- Mansel, J./Spaiser, V.* (2010): Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 2, 6, S. 209-225.
- Neumann, U./Schneider, J.* (Hrsg.) (2011): Schule mit Migrationshintergrund. – Münster.
- Neumann, U./Schneider, J.* (Hrsg.): Mentoring-Projekte: Einschätzung der Forschungslage. In: *Neumann, U./Schneider, J.* (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. – Münster, S. 220-231.
- OECD* (2007): PISA 2001. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Kurzzusammenfassung. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/18/35/39715718.pdf>; Stand: 15.04.2011.
- OECD* (2010): Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern: Sozialer Hintergrund und Schülerleistungen. Online verfügbar unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/35/13/46580802.pdf>; Stand: 15.04.2011.
- Riebling, L.* (2011): In sprachlich heterogenen Schülergruppen lehren lernen. Praxisnahe Lehrerbildung am Beispiel des [iks] an der Universität Hamburg. In: *Neumann, U./Schneider, J.* (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. – Münster, S. 232-244.
- Schwaiger, M./Neumann, U.* (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. – Hamburg. Online verfügbar unter: http://www.epb.uni-hamburg.de/files/u239/Schwaiger_Neumann_2010.pdf; Stand: 15.04.2011.
- Schwaiger, M.* (2011): Regionale Bildungsgemeinschaften statt interkultureller Elternarbeit. In: *Neumann, U./Schneider, J.* (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. – Münster, S. 264-275.
- Stanat, P./Rauch, D./Segeritz, M.* (2010): Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: *Klieme, E./Artelt, C./Hartig, J./Jude, N./Köller, O./Prenzel, M./Schneider, W./Stanat, P.* (Hrsg.): Pisa 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. – Münster, S. 200-230.
- Stiftung Mercator* (Hrsg.) (2010): Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende. – Münster.