

„Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG“ – ein länderübergreifendes Programm zur Optimierung der Sprachbildung¹

Ingrid Gogolin



Ingrid Gogolin

Zusammenfassung

Die Bedeutung von Sprachkompetenz für die Bildungskarriere von Kindern – seien sie mit oder ohne Migrationshintergrund – ist inzwischen unumstritten. Die zentralen Ergebnisse von Studien wie PISA oder IGLU haben dies einmal mehr untermauert. Weniger klar ist es, auf welchen Wegen die Sprachbildung am besten optimiert werden kann. Hier besteht ein beträchtliches Desiderat an zielgerichteten und in ihren Wirkungen überprüften Modellen. Das Programm FÖRMIG wurde (noch von der BLK) aufgelegt, um zum Schließen dieser Lücke etwas beizutragen. Aus der internationalen Forschung und Entwicklung zum Thema liegt ein Ergebnis vor, an dem man sich in Deutschland orientieren kann und an dem das Programm FÖRMIG ansetzt: Eine gute Sprachbildung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist nicht nur für diese nützlich, sondern kommt auch den Schülern zugute, die ohne Migrationsgeschichte und einsprachig aufwachsen und leben. – Mein Beitrag informiert über den Kontext der Etablierung des Programms FÖRMIG (1), Ziele und Inhalte des Programms (2), organisatorische Prinzipien (3) und über erste Ergebnisse zur Frage, unter welchen Bedingungen gute Sprachbildung gelingt (4).

1. Kontext der Etablierung des Modellprogramms FÖRMIG

Das Thema „Integration von Zuwanderern“ steht, schenkt man den Bekundungen von politischer Seite Glauben, neuerdings ganz hoch auf der politischen Agenda in der Bundesrepublik Deutschland. Die wohl deutlichsten symbolischen Akte in diesem Kontext sind die „Gipfel-Einberufungen“ – der Integrationsgipfel, die Islamkonferenz. Der „Nationale Integrationsplan“, das Textprodukt zum „Integrationsgipfel“, enthält ein Kapitel über Bildung und Ausbildung (vgl. Nationaler Integrationsplan 2007). Weitere Aktivitäten ranken sich um diese Ereignisse. So wurde – mit Unterstützung der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – die „Charta der Vielfalt“ von Unternehmerseite entwickelt und verbreitet. Erstunterzeichner waren DaimlerChrysler, die Deutsche Bank, die Deutsche BP und die Deutsche Telekom (vgl. www.vielfalt-als-chance.de). Inzwischen hat die Charta bereits weit mehr als 100 Unterzeichner gefunden – die Zahl wächst beinahe täglich: vom Großbetrieb über Ministerien bis zur Sozial- oder Bildungseinrichtung im

Nationaler Integrationsplan

Charta der Vielfalt

Bundesweites
Integrationspro-
gramm nach § 45
Aufenthaltsgesetz

Stadtteil. Eine weitere flankierende Maßnahme der Bundesregierung ist die Auflegung eines „Bundesweiten Integrationsprogramms nach § 45 Aufenthaltsgesetz“ unter Federführung des Bundesministeriums des Inneren (vgl. <http://www.integration-in-deutschland.de/>). Dessen konkrete Realisierung liegt in den Händen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Bis zum Ende des Jahres 2007 ist ein von Expertengruppen ausgearbeiteter Plan zu erwarten, der die Maßnahmen beschreibt, die mit Unterstützung des Bundes in absehbarer Zeit zur Förderung der Integration von Zuwanderern ergriffen werden sollen. Anders als bisherige Aktivitäten des Bundesamts bzw. des Innenministeriums, sind in diesen Aktionsplan auch Maßnahmen eingeschlossen, die Kinder und Jugendliche betreffen; Adressaten sollen nicht allein Neuzuwandernde sein, sondern auch diejenigen, die in der Bundesrepublik Deutschland schon seit langem leben – vielleicht hier geboren und aufgewachsen sind.

Ein erheblicher Teil der Aufmerksamkeit in allen diesen Aktivitäten gilt dem Thema der sprachlichen Integration. Dass die Teilhabe an der Verkehrssprache im neuen Lebensland für Zugewanderte eine Voraussetzung *sine qua non* für Teilhabe überhaupt ist, ist dabei keineswegs umstritten. Über die Frage aber, was dies konkret bedeutet, gibt es durchaus auch kontroverse Diskurse. Diese drehen sich zum einen darum, in wessen Hauptverantwortung es liegt, dass sprachliche Teilhabe möglich wird: Sind die Zugewanderten selbst die Träger dieser Verantwortung, oder ist es auch – und wenn ja: in welcher Weise, in welchem Maße – die aufnehmende Gesellschaft? Zum anderen, und mit mehr Streitpotential geführt, gibt es den Disput darüber, wie viele Sprachen ein Land ‚verträgt‘. Hier wird im einen Extrem die Position vertreten, dass es der gesellschaftlichen Kohäsion abträglich sei, wenn Menschen in einem Staat mehr als eine Sprache alltäglich pflegen. Auf der anderen Seite steht die Position, dass Vielsprachigkeit eine Bereicherung für eine Gesellschaft sei, sofern gesichert ist, dass es eine Hauptverständigungssprache zwischen den Mitgliedern der Gesellschaft gibt.²

Vielsprachigkeit als
Bereicherung für
eine Gesellschaft

Jenseits allen Disputes aber besteht inzwischen ein breit getragener Konsens darüber, dass dem allgemeinen Bildungssystem eine Schlüsselrolle dabei zukommt, die Voraussetzungen für sprachliche Teilhabe an der deutschen Gesellschaft zu schaffen. Die Ergebnisse von Studien wie PISA haben viel dazu beigetragen, diesen Konsens herzustellen. Sie haben nämlich vor Augen geführt, dass das deutsche Schulsystem einigen Nachholbedarf dabei hat, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zur sprachlichen Teilhabe zu befähigen. Das Ergebnis der ersten PISA-Studie, dass etwa ein Viertel der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die ihren gesamten Bildungsweg einer deutschen Schule verdanken, im Alter von 15 Jahren als funktionale Analphabeten gelten müssen, hat viele Verantwortliche aus dem bildungspolitischen Raum ebenso aufgeschreckt wie Lehrerinnen und Lehrer, Eltern und andere Beteiligte (siehe hierzu die Gesamtdarstellung der Ergebnisse von Bildungsforschung im Kontext von Migration im ersten „Bildungsbericht für Deutschland“: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; vgl. auch OECD 2006).

Zu den Folgen des öffentlichen Erschreckens über die Resultate von internationalen Schulleistungsvergleichsstudien gehörte die Etablierung von Modellmaßnahmen in gemeinsamer Verantwortung des Bundes und der Länder. Die

Institution, die solche gemeinsamen Maßnahmen initiierte und trug, war die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK). Erstes prominentes Beispiel für Maßnahmen in Reaktion auf einen internationalen Schulleistungsvergleich war das BLK-Modellprogramm „SINUS“ – ein Programm zur Optimierung des Mathematik- und Naturwissenschaftsunterrichts in deutschen Schulen als Konsequenz aus dem schlechten Abschneiden in der Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Dieses Programm wurde bis 2003 gefördert; im Anschluss daran wurde ein Programm zum Transfer guter Praxis aufgelegt (SINUS-Transfer, vgl. <http://www.sinus-transfer.de/>). Neben anderen kleineren Initiativen und länderspezifischen Maßnahmen ist das Modellprogramm FÖRMIG, von dem der Rest meines Beitrags handeln wird, die große Modellinitiative der BLK in Reaktion auf das angedeutete Ergebnis der ersten PISA-Studie (PISA 2000) über die schwachen Leistungen deutscher Schulen bei der Erzeugung von Lesekompetenz unter *allen* Schülerinnen und Schülern. Das Programm ging Ende 2004 an den Start. In der Zwischenzeit hat die Föderalismusreform stattgefunden, und die BLK existiert nicht mehr, aber die Länder kamen überein, die laufenden Programme wie FÖRMIG in eigener Verantwortung zu Ende zu führen. Das Programm FÖRMIG wird deshalb, wie bei seiner Einrichtung vorgesehen, noch bis Ende 2009 durchgeführt werden, und die nachfolgende Schilderung ist ein Werkstattbericht: aus der Halbzeit des Programms.

2. Ziele und Inhalte von FÖRMIG

Das Modellprogramm FÖRMIG soll den Bundesländern die Möglichkeit bieten, innovative Ansätze zur sprachlichen Bildung und Förderung weiterzuentwickeln bzw. bestehende Förderkonzepte zu optimieren und für einen Transfer guter Praxis zu sorgen. Der Frage, was als gute Praxis identifiziert werden kann, widmen sich eingehende Evaluationen des Programms: Zum einen die in den beteiligten Ländern durchgeführten Überprüfungen des Erfolgs, zum anderen die vom Programmträger geleitete zentrale Evaluation. In der zentralen Evaluation geht es darum, die sprachliche Entwicklung der einbezogenen Kinder bzw. Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu überprüfen und die Ergebnisse vor der Folie von individuellen Voraussetzungen (Intelligenz, Sprachbiographie), Kontextbedingungen (sozialer Status der Familien, kulturelles Kapital und Migrationsstatus) und Informationen über die Handlungsbedingungen der beteiligten Institutionen (personelle und materielle Ressourcen; Merkmale des Förderkonzepts) so fair wie möglich zu interpretieren (vgl. Klinger/Schwippert 2008). Die aus den Evaluationen hervorgehenden Resultate werden nicht nur für die Bildungsplanung bereitgestellt, sondern auch mit Blick auf praktisches Handlungswissen aufbereitet. Eines der Begleitprodukte des Modellprogramms wird eine interaktive elektronische Lernplattform sein, mit deren Hilfe Lehrerinnen und Lehrer oder anderes pädagogisches Personal sich für die Aufgabe der bestmöglichen Förderung von Schülerinnen und Schülern in heterogenen Lerngruppen in der Sekundarstufe I qualifizieren können (vgl. Gogolin/Michel 2008).

innovative Ansätze
zur sprachlichen
Bildung und
Förderung

bestehende
Förderkonzepte
optimieren

Transfer guter Praxis
zentrale Evaluation

Übergänge	Im Zentrum des Programms FÖRMIG stehen die Schnittstellen in einer Bildungsbiographie und im Bildungssystem. Das Hauptaugenmerk richtet sich auf die Übergänge vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich, von allgemeinbildenden in berufsbildende Schulen bzw. in die Arbeitswelt.
Sprachdiagnostik	Die am Modellprogramm beteiligten Einheiten arbeiten zu zwei Themenfeldern: „Sprachdiagnostik“ und „Durchgehende Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern und Lernbereichen“. Querschnittsaufgaben und übergreifende Prinzipien im Programm sind – neben der Evaluation – die Qualifizierung des beteiligten Personals sowie die frühzeitige Etablierung von Transfermaßnahmen für solche Praxis und Erfahrungen, die sich im Laufe der Zeit – und durch die Evaluation überprüft – als Gelingensbedingung für förderliche Sprachbildung erweisen.
Durchgehende Sprachbildung in allen Unterrichtsfächern und Lernbereichen	Die Arbeiten zum Themenbereich der Sprachdiagnostik lassen sich zwei Modulen zuordnen, zu deren inhaltlicher Ausfüllung die FÖRMIG-Projekte beitragen: „Umgang mit Instrumenten der pädagogischen Sprachdiagnose“ und „Anschluss von Förderentscheidungen an Ergebnisse der Sprachdiagnose“. Aus den einschlägigen internationalen Erfahrungen ist bekannt, dass differenzierte Einsichten in die sprachlichen Bildungsvoraussetzungen sowie den Sprachstand von Kindern oder Jugendlichen einer angemessenen Förderung vorausgehen (vgl. Reich/Roth 2002). FÖRMIG-Projekte – sie werden „Basiseinheiten“ genannt, was im folgenden Abschnitt meines Beitrags erläutert wird – greifen dies auf, indem sie Erfahrungen mit dem Einsatz bereits vorliegender Instrumente sammeln, ihre Praktikabilität und ihre Aussagefähigkeit unter Praxisbedingungen prüfen und ermitteln, welche Qualifikationsvoraussetzungen beim pädagogischen Personal vorhanden sein müssen, damit die Instrumente adäquat eingesetzt werden können. In einigen Basiseinheiten werden darüber hinaus sprachdiagnostische Verfahren für ihre spezifischen Zwecke entwickelt. Hier werden verschiedene Strategien ergriffen: vom punktuellen Einsatz der Instrumente bis zur systematischen Erprobung neuer Wege der Diagnostik. Eine länderübergreifende Arbeitsgruppe des Programms erarbeitet Möglichkeiten unterrichtsbegleitender Sprachdiagnostik, insbesondere mit Blick auf die sprachlichen Anforderungen in den natur- und sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern in der Sekundarstufe I.
Umgang mit Instrumenten der pädagogischen Sprachdiagnose	Der Programmträger FÖRMIG, das Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg, begleitet und bündelt die Erfahrungen der Basiseinheiten. Darüber hinaus entwickelt er selbst zwei Instrumente für die Schriftsprachdiagnose, die sich für den Einsatz am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe sowie von der Schule in den Beruf eignen.
Anschluss von Förderentscheidungen an Ergebnisse der Sprachdiagnose	Im zweiten Modul dieses Themenbereichs – Anschluß von Förderentscheidungen an die Sprachdiagnose – steht die Verzahnung von individueller Diagnostik mit der Planung, Entwicklung und Überprüfung von Förderkonzepten im Mittelpunkt. Hier betreten die Basiseinheiten Neuland, denn zu dieser Aufgabe liegen kaum Erfahrungen aus Deutschland vor. Der Programmträger begleitet die Entwicklungen, hat aber auch dafür gesorgt, dass bewährte Erfahrungen aus dem Ausland (insbesondere aus Großbritannien und Australien sowie der Schweiz) im Programm bekanntgemacht werden.
Erfahrungen aus dem Ausland	

Der zweite – und größte – Themenbereich im Programm steht unter der Überschrift „Durchgängige Sprachbildung“. Diesem Bereich sind insgesamt sechs Module zugeordnet. Im ersten Modul geht es um die Förderung der all-gemeinsprachlichen Fähigkeiten, die eine Grundvoraussetzung für einen erfolg-reichen Bildungsweg sind. Zwar sind die Kinder und Jugendlichen mit Migrati-onshintergrund, die in deutschen Schulen unterrichtet werden, zum größten Teil in Deutschland geboren oder aufgewachsen, und man kann meist voraussetzen, dass sie grundlegende Fähigkeiten des Verstehens und sich Ausdrückens im Deutschen in den Bildungsgang mitbringen. Dennoch berichten viele Kinderta-gesstätten und Schulen, dass den Kindern oft wichtige Teilkompetenzen fehlen – insbesondere in den Bereichen der sprachlichen Korrektheit und einer gehobenen Allgemeinsprache. Die Förderung dieser Fähigkeiten wird in den darauf spezialisierten Basiseinheiten als Hinführung zur schrift- und bildungssprachli-chen Kompetenz verstanden, deren Beherrschung schließlich eine Vorausset-zung für die Chance auf guten Schulerfolg ist. Dabei geht es auch darum, den Kindern mehr Sicherheit in der Verwendung der Zweitsprache Deutsch zu ver-mitteln.

Durchgängige
SprachbildungFörderung der
allgemein
sprachlichen
Fähigkeiten

Im zweiten Modul dieses Themenbereichs geht es um die Förderung der Entwicklung literaler Kompetenzen. Damit ist eine grundlegende Hinführung zum erfolgreichen Umgang mit der Schriftkultur gemeint. Die Fähigkeit, auf vielfältige Weise rezeptiv und produktiv mit der Schriftwerken umzugehen, wird hier unterstützt – nicht zuletzt durch Ansätze, die die Lese- und Schreib-motivation der Kinder und Jugendlichen erhöhen.

Entwicklung literaler
Kompetenzen

Besondere Aufmerksamkeit liegt im Modellprogramm auf Ansätzen, die er-folgreich dabei sind, ‚bildungssprachliche Kompetenz‘ zu vermitteln. Die Un-terscheidung zwischen Alltags- und Bildungssprache geht auf internationale Forschungsergebnisse zurück, die zeigen, dass die Fähigkeit zur umgangs-sprachlichen Verständigung nicht ausreicht, um einen Bildungsweg erfolgreich zu durchlaufen. Vielmehr sind Kompetenzen erforderlich, die im alltäglichen Umgangssprachegebrauch eine geringe Rolle spielen. Das Register ‚Bildungs-sprache‘ beruht eher auf den Merkmalen formaler Rede, wie sie im Schrift-sprachegebrauch üblich sind, als auf Merkmalen mündlicher Alltagssprache. Themen werden in längeren kohärenten Texten entfaltet, die syntaktische Struktur ist komplexer als im alltäglichen mündlichen Sprachgebrauch und es kommt im Verlauf einer Schulkarriere zunehmend zum Einsatz fachsprachlicher Redemittel aus den verschiedenen Wissensbereichen, die in den Unterrichtsfä-chern angesprochen sind. In den FÖRMIG-Basiseinheiten werden verschiedene Facetten dieses komplexen Themenbereichs bearbeitet – von der Entwicklung kooperativer und fächerübergreifender Ansätze der Sprachbildung, an denen Lehrerinnen und Lehrer aller Unterrichtsfächer beteiligt sind, bis zu Konzepten, die die Eltern in die Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten einbezie-hen oder solchen, in denen es um die spezifischen Anforderungen beruflicher Fachsprachen und das ‚Knacken‘ von Fachtexten geht.

bildungssprachliche
Kompetenz

Um eine Optimierung der sprachlichen Bildung und Förderung zu erreichen, ist das Modellprogramm nicht nur auf die deutsche Sprache oder die kognitive Dimension sprachlicher Kompetenz gerichtet, sondern es wird die sprachliche Gesamtkompetenz der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt. Einige Basis-

Entwicklung von
Zweisprachigkeit

einheiten richten sich auf die Entwicklung von Zweisprachigkeit, also neben der Förderung des Deutschen darauf, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Fähigkeiten in der mitgebrachten Familiensprache erweitern, mindestens auch in dieser lesen und schreiben lernen. Hier werden internationale Forschungsergebnisse aufgegriffen, die zeigen, dass Mehrsprachigkeit als individuelle und gesellschaftliche Ressource fungiert, wenn Kinder und Jugendliche, die in zwei Sprachen leben, in ihren beiden Sprachen Zugang zur Schrift erhalten. Die Förderung von Kommunikationsfähigkeit und Literalität in einem umfassenden Verständnis bezieht daher das Deutsche, die weitere Lebenssprache der Kinder und Jugendlichen und das Lernen von Fremdsprachen ein.

Entwicklung von
lokalen und
regionalen
Sprachförder-
netzwerken

Ein weiteres Modul im Themenfeld „Durchgängige Sprachbildung“ richtet sich auf die Entwicklung von lokalen und regionalen Sprachfördernetzwerken. Sprachliche Bildung manifestiert sich nicht nur im schulischen Kontext, sondern im gesamten kommunikativen Handeln. An der Förderung sprachlicher Fähigkeiten können – und müssen – daher viele Personen und Institutionen mitwirken. Diese Mitwirkung ist umso wirkungsvoller, je besser die Beiträge der Beteiligten aufeinander abgestimmt sind. Alle FÖRMIG-Basiseinheiten entwickeln daher Partnerschaften – beispielsweise mit Eltern und ihren Vertretungen, Migrantenvereinen, Ehrenamtlichen, Bibliotheken oder anderen Einrichtungen der Leseförderung, Betrieben –, die mit ihrer je spezifischen Expertise und Kompetenz zu einem umfassenden Sprachbildungskonzept beitragen. Besonderes Gewicht dabei liegt auf der Vernetzung der Bildungsinstitutionen an den Übergängen im Bildungssystem. Hierbei besteht die besondere Gestaltungsaufgabe darin, den Neuanfang in einer neuen Institution so gut wie möglich mit dem schon Erreichten zu verbinden.

3. Organisatorische Prinzipien

Transfer-Programm

Ziel des Modellversuchsprogramms FÖRMIG ist es nicht nur, spezielle Förderkonzepte zu entwickeln und zu erproben, sondern dafür zu sorgen, dass Ansätze, die sich in der wissenschaftlichen Prüfung als erfolgreich erwiesen haben, auch regelhaft in das deutsche Bildungssystem integriert werden. Anders, als das bei vorherigen BLK-Programmen wie etwa dem oben erwähnten „SINUS“ üblich war, wird es bei FÖRMIG möglicherweise nicht dazu kommen, dass ein Transfer-Programm aufgelegt wird – aus dem schlichten Grund, dass die dafür verantwortliche Instanz, die BLK, nicht mehr existiert. Es ist daher erforderlich, schon während der Laufzeit des Programms Transferansätze zu entwickeln.

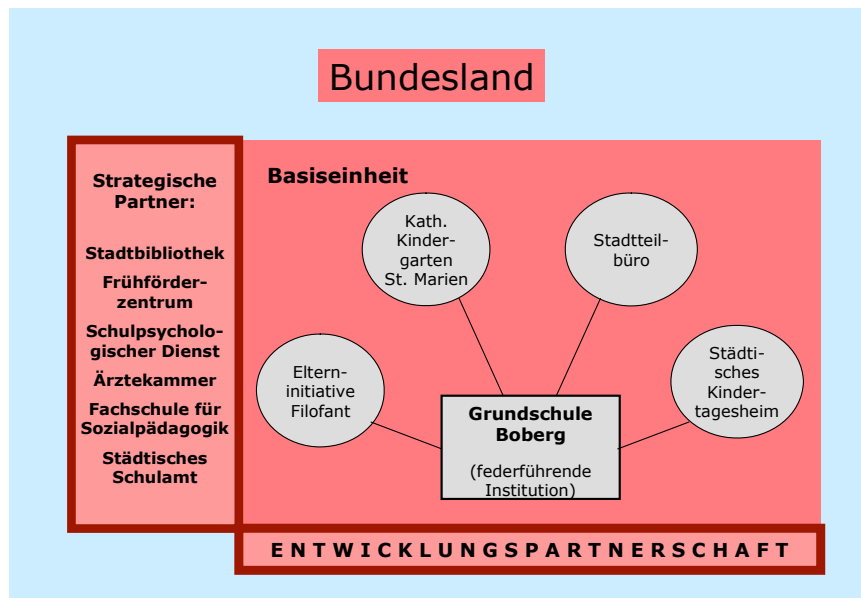
Um dies im Rahmen des Modellprogramms angehen zu können, wurden bei seiner Vorbereitung positive Erfahrungen – aus anderen Modellprogrammen in Deutschland, aber auch aus anderen Ländern – unter dem Gesichtspunkt ausgewertet, was zu ihrem Erfolg beigetragen hat (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003). Dabei erwies sich, dass die Umsetzung der angestrebten Ziele in der organisatorischen Form von lokalen Kooperationsverbänden, in die die Beteiligten über das Instrument verbindlicher Zusammenarbeitsverträge eingebunden sind, besonders erfolgversprechend wäre. Für die Realisierung dieses Prinzips

im Modellprogramm FÖRMIG wurde die Entwicklung von „Basiseinheiten“ und von „Strategischen Partnerschaften“ vorgeschlagen. Bedeutendes Motiv dabei ist es, dass eine so grundlegende Reform wie die der Sprachbildung in Deutschland möglichst unabhängig davon gemacht werden muss, dass besonders engagierte Individuen den guten Ansatz auf ihren Schultern tragen. Vielmehr ist die Etablierung von Strukturen erforderlich, die einen Rahmen dafür setzen, dass nach und nach eine zunehmende Zahl engagierter Beteiligter gewonnen werden kann, damit ein erfolgreiches Konzept die Chance hat, zu überdauern (vgl. Bourne 2007).

Basiseinheiten
Strategische
Partnerschaften

Eine FÖRMIG-Basiseinheit besteht aus einer federführenden Institution sowie weiteren kooperierenden Institutionen – dies können Schulen oder andere Institutionen des Bildungsbereichs sein. Sie bilden lokale Netzwerke und weiten im Verlaufe des Programms ihre Zusammenarbeit mit Partnern auf lokaler und regionaler Ebene aus. Intendiert ist, dass es unter anderem zu Partnerschaften zwischen Einrichtungen kommt, in deren Rahmen eine Dissemination der Erfahrungen und Ergebnisse erfolgt, die im Kontext des Modellprogramms gewonnen werden konnten. Zugleich ist angestrebt, dass Einrichtungen, die an FÖRMIG beteiligt sind, auf diese Weise – die ja die explizite Darstellung und Reflexion ihrer Ansätze erforderlich macht – auch Schritte der Selbstvergewisserung und Qualitätsentwicklung gehen. Die im Verlaufe des Programms entstehenden Entwicklungspartnerschaften sollen auch dazu dienen, dass Erreichtes und Bewährtes über die Laufzeit des Programms hinaus lokal oder regional gesichert werden kann.

Abb. 1: Modell einer Entwicklungspartnerschaft



In den an FÖRMIG beteiligten zehn Bundesländern ist eine unterschiedliche Anzahl von Basiseinheiten und beginnenden Entwicklungspartnerschaften zustande gekommen, deren inhaltliche Akzentuierung in den oben beschriebenen Themenschwerpunkten erfolgt. Ein wesentliches Element der Funktion von Basiseinheiten ist es, dass die Beteiligten in kooperativen Formen für die generelle Aufgabe der Sprachbildung und ihre jeweils spezielle Funktion dabei qualifiziert werden. Während der Laufzeit des Programms übernimmt der Programmträger zahlreiche Qualifizierungsaufgaben in zentralen und dezentralen Formen.

4. Erste Evaluationsergebnisse

Die Arbeiten an den Daten der ersten im Programm evaluierten Kohorte dauern noch an, so dass ein vollständiges Bild der erzielten Ergebnisse hier nicht gezeichnet werden kann. Folgende Ergebnisse, die für Bildungsplanung und Bildungsmonitoring relevant sind, zeichnen sich aber bereits ab:

4.1 Heterogenität und Fluktuation

In dem Gutachten, das der Vorbereitung des Programms vorausging (Gogolin/Neumann/Roth 2003), waren Argumente dafür zusammengetragen worden, dass es für die adäquate Bewältigung der Aufgaben, die eine sprachlich, kulturell und sozial heterogene Schülerschaft stellt, keine großen, flächendeckend verbindlichen Lösungen geben kann, sondern kleinräumig und flexibel auf lokale Problemlagen reagiert werden muss. Die Gründe hierfür konnten aus der Beobachtung der Migrationsgeschichte in die Bundesrepublik Deutschland hergeleitet werden. Bei deren Betrachtung zeigt sich einerseits, dass Migration ein hochgradig dynamisches Phänomen ist. Die Anstöße für Wanderungsbewegungen – zu denen ebenso Zuwanderung wie Abwanderung gehört – sind vielfältig, komplex und in weiten Teilen unvorhersehbar. Zu rechnen ist daher mit einer hohen Fluktuation unter der wandernden Bevölkerung einerseits, andererseits damit, dass Regionen zu unterschiedlichen Zeiten ganz verschieden von Auswirkungen der Migration betroffen sein können. Historisch erwiesen ist zwar, dass die Großstädte erste Anziehungspunkte für Migranten sind und daher auch stärker dabei gefordert werden, Integrationspraktiken zu entwickeln. Gleichwohl sind auch ländliche Regionen herausgefordert, in denen das Problem zu lösen ist, eine weniger dichte Migrantenbevölkerung zu haben, aber dennoch Maßnahmen zu ihrer Eingliederung und Partizipation vorzuhalten.

In der konkreten Gestalt der an FÖRMIG beteiligten Einrichtungen in zehn Bundesländern haben sich diese Vorannahmen voll und ganz bestätigt. Es stellte sich heraus, dass die häufig öffentlich angenommene Dichotomie „östliche Bundesländer“/„westliche Bundesländer“ im Migrationskontext keinen Sinn hat. Vielmehr sind die Problemlagen in westlichen dünner besiedelten Flächenländern (wie Schleswig-Holstein) und den entsprechenden östlichen (wie Mecklenburg-Vorpommern) einander ähnlich, ebenso wie die Problemlagen in ostdeutschen Städten (wie Leipzig) und westdeutschen Städten (wie Saarbrücken).

kleinräumig und
flexibel auf lokale
Problemlagen
reagieren

Flächenländer

Städte

cken). Eine eigene Kategorie bilden die Stadtstaaten; am Programm sind Berlin, Bremen und Hamburg beteiligt. Aber auch hier kann man nicht davon ausgehen, dass es flächendeckend einheitliche gute Lösungen geben wird. Vielmehr zeigen die Daten der FÖRMIG-Evaluation, dass sich Problemlagen sehr kleinräumig entwickeln und daher auch ihre maßgeschneiderten Lösungskonzepte verlangen. Es ergab sich etwa, dass die Klientel in einander benachbarten Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen nach Bildungs-, Migrations- und Sprachhintergrund sowie sozialer Zusammensetzung höchst unterschiedlich ausfallen kann und die Einrichtungen somit sehr verschiedene Integrationsaufgaben zu bewältigen haben, obwohl sie Tür an Tür existieren.

Stadtstaaten

Dieses Ergebnis ist einerseits für die Bildungsplanung relevant, denn es eröffnet Fragen mit Blick auf die Möglichkeit der Steuerung von Schülerströmen und der Allokation von Ressourcen. Es wirft andererseits ein Licht auf die Erfordernisse, die sich an die Planung von Qualifikationsstrategien für pädagogisches Personal richten. Die Erfolgsaussichten von flächendeckend angebotenen allgemeinen Qualifizierungsmaßnahmen sind möglicherweise dann gering, wenn sie nicht von Maßnahmen flankiert werden, die sich unmittelbar auf die Problemlage beziehen, welche die jeweiligen Einzelinstitutionen konkret zu bewältigen haben.

Bildungsplanung

Qualifikationsstrategien

4.2 Kooperation

Die organisatorische Leitvorstellung des Programms – die Etablierung von Basiseinheiten und Strategischen Partnerschaften – scheint sich zu bewähren; die Daten zur Frage, welche Kooperationsformen in positiven Resultaten der Sprachförderung wiedererkennbar sind, müssen jedoch noch tiefer ausgewertet werden. Was sich aber aus den vorliegenden Informationen der beteiligten Einheiten klar ergeben hat, ist die Handlungsbedingung, dass die strukturellen Hürden, die bei der gewünschten Etablierung der Kooperationsformen zu überwinden sind, erstaunlich hoch sind – weitaus höher, als dass sie im Einzelfälle von den gutwilligen Institutionen allein überwunden werden können. Hier wirkt sich die traditionelle Aufspaltung des Bildungssektors in den stärker sozial orientierten Bereich und den Unterricht – also außerschulischer Bildungsraum und Schule – dramatisch hemmend aus. Ein Beispiel dafür ist die Qualifizierung des beteiligten Personals. Es ist einerseits unabdingbar, dass Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte, die bei der Realisierung eines aufeinander abgestimmten Sprachbildungskonzepts zusammenarbeiten sollen, dieses auch gemeinsam entwickeln müssen und für diese Tätigkeit gemeinsam qualifiziert werden müssen. Dem aber steht in der Regel entgegen, dass die Institutionen in unterschiedlicher Trägerschaft existieren. Es erfordert einen großen – und oft, allzu oft leider vergeblichen – Kraftakt, die unterschiedlichen Verantwortlichen vom Nutzen der Zusammenarbeit zu überzeugen, so dass sie dem ihnen unterstehenden Personal die zeitlichen und logistischen Möglichkeiten einräumen, sich beispielsweise an Planungssitzungen oder an Fortbildungsangeboten zu beteiligen. Das führt dazu, dass die Schaffung der Voraussetzungen für die Kooperation in vielen Fällen an das persönliche Engagement und die über die be-

traditionelle Aufspaltung: außerschulischer Bildungsraum und Schule

ruflichen Pflichten hinausgehende Investition der einzelnen Beteiligten gebunden ist. Damit aber schwindet die Möglichkeit der Verstetigung und des Transfers von bewährter Praxis. Hier eröffnet sich also ein weites Feld von Schwierigkeiten, deren Lösung nur zu erwarten ist, wenn eine politische Neuausrichtung im Bildungssektor erfolgt, durch die die Hürden für lokale oder regionale Bildungspartnerschaften verringert werden.

4.3 Qualifikation

Ein drittes Ergebnis der Beobachtungen, die über die erste Halbzeit des Programms hinweg angestellt wurden, betrifft die Qualifikation der Beteiligten für die Aufgabe der Sprachbildung in heterogenen Konstellationen. Bei der Vorbereitung des Programms war davon ausgegangen worden, dass in einigen Bundesländern auf einem guten Grundstock von Qualifikation des pädagogischen Personals aufgebaut werden kann, da dieses schon seit Jahrzehnten mit Zuwanderung zu tun hat und entsprechende Fortbildungsangebote etabliert waren. In den FÖRMIG-Basiseinheiten stellt sich nun aber heraus, dass diese Annahme nicht zutrifft. Offenbar wurde in der Vergangenheit auch in den Bundesländern, die mit hohen Anteilen von Kindern oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund schon seit langem konfrontiert sind, zwar eine mehr oder weniger große Zahl von Spezialisten für dieses Gebiet qualifiziert. Keineswegs aber ist davon auszugehen, dass die Anforderungen an sprachliche Bildung in heterogenen Konstellationen dem pädagogischen Personal insgesamt bekannt sind, geschweige denn, dass es über Handlungskompetenz in diesem Feld verfügt. Insgesamt sind Wissen, Erfahrung und Handlungsfähigkeit der Pädagoginnen und Pädagogen deutlich geringer, als dies vor der Einrichtung des Programms angenommen wurde – von den Spezialistinnen und Spezialisten einmal abgesehen. Da der ganz überwiegende Teil der beteiligten Einrichtungen freiwillig in das Programm aufgenommen wurde, ist davon auszugehen, dass wir es mit einer positiv selektierten Gruppe von Pädagoginnen und Pädagogen zu tun haben. Dies wirft ein Licht auf den Qualifikationsbedarf, der sich vermutlich stellt, wenn man an alle pädagogischen Einrichtungen denkt, die mit den Folgen von Zuwanderung in ihrer Klientel konfrontiert werden.

Handlungs-
kompetenz

Qualifikationsbedarf

politisches Handeln
erforderlich

Auch in diesem Problemkomplex ist politisches Handeln erforderlich, wenn man darauf hoffen will, dass der Bildungsnachteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland verringert wird. Eine Veränderung der grundlegenden Regelungen müsste darin liegen, dass pädagogisches Personal auf kontinuierliche Begleit- und Unterstützungseinrichtungen zählen kann, deren Expertise bei der Qualifikation ebenso wie bei der Lösung von Einzelproblemen und der Entwicklung von maßgeschneiderten Strategien für Lerngruppen angefordert werden kann. Die Etablierung solcher Einrichtungen hat sich in anderen Ländern bewährt – England und die Schweiz bieten hierfür Beispiele (Ethnic Minority Achievement Services in England; das Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen“ im Kanton Zürich; vgl. die Darstellung in Gogolin 2005).

Das Modellprogramm FÖRMIG selbst wird in inhaltlicher Hinsicht zu der Lösung dieses Problems beitragen. Zu seinen Produkten wird unter anderem ein

modularisiertes Qualifizierungsangebot gehören, das eine Einführung von Lehrkräften und anderen Pädagoginnen und Pädagogen in die pädagogischen und didaktischen Kompetenzen, aber auch in die Kommunikations- und Managementfähigkeiten bietet, die erforderlich sind, um in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Bildungskonstellationen so viele Kinder und Jugendliche wie möglich zu erstklassigen Bildungserfolgen zu führen – ganz gleich, ob sie eine Migrationsgeschichte besitzen oder nicht. Dieses Qualifizierungsangebot soll noch im laufenden Modellprogramm pilotiert und evaluiert werden, und es stellt einen der vielen Bausteine dar, die das Programm zur generellen Qualitätsverbesserung des deutschen Bildungssystems leisten wird.

Anmerkungen

- 1 Das (BLK-)Modellprogramm FÖRMIG wird 2004 bis 2009 durchgeführt; zehn Bundesländer sind beteiligt. Programmträger ist das Institut für International und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg. Sprecherin des Programmträgers ist Ingrid Gogolin. Weitere Informationen über www.blk-foermig.uni-hamburg.de
- 2 Eine wissenschaftliche Fachtagung über den „Streitfall Zweisprachigkeit“, bei der die nationalen und internationalen Forschungsergebnisse zu diesem Thema ausgetauscht wurden, fand im Oktober 2007 in Hamburg statt. Über Publikationen im Anschluss an diese Tagung informiert die homepage www.streitfall-zweisprachigkeit.de.

Literatur

- Bourne, Jill (2007): Making the Difference: teaching and learning strategies in multi-ethnic schools. In: Gogolin, Ingrid/Lange, Imke (Hrsg.): Bildungssprachliche Kompetenz. Durchgängige Sprachförderung im Modellprogramm FÖRMIG. Münster u.a.: Waxmann, FÖRMIG edition, im Erscheinen.
- Gogolin, Ingrid (2005): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund: Herausforderungen für Schule und außerschulische Bildungsinstanzen. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, S. 301-388.
- Gogolin, Ingrid/Michel, Ute (2008): „FörMig online Durchgängige Sprachförderung“: Ein Qualifizierungsbaustein für Lehrkräfte aller Fächer in der Sekundarstufe I. Projektdarstellung: www.blk-foermig.uni-hamburg.de.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten im Auftrag der Bund-Länder-Kommission. Bonn: Bund-Länder-Kommission, Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.
- Klinger, Thorsten/Schwippert, Knut (Hrsg., 2008): Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG. Z.P.v. in der Reihe FÖRMIG edition, Münster u.a.: Waxmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann-Verlag.
- Nationaler Integrationsplan (2007): Gute Bildung sichern, Ausbildungschancen erhöhen. Ergebnis der Arbeitsgruppe 3 zum Nationalen Integrationsplan. Berlin (Bundesministerium für Arbeit und Soziales; download: http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/cosmea/core/corebase/mediabase/foermig/website_gogolin/NIP_Gesamtdokument_Endbericht_23_03_07_I.pdf).
- OECD (Stanat, P./Christensen, G.) (2006): Where immigrant students succeed. Paris: OECD.
- Reich, Hans-H./Roth, Hans-Joachim u.a. (2002): Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg, Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport.