

## Anlage 5 Bericht über das Forschungsprojekt „Integration durch Qualifikation“

Ingrid Dietrich, Sylvia Selke

J

### Bericht über das Projekt „Integration durch Qualifikation“

(Stand: Juni 2004)

#### 1. Gegenstand und Ziele des Projekts

Das Projekt „Integration durch Qualifikation“ hat die Arbeit mit jugendlichen SpätaussiedlerInnen aus Kasachstan zum Gegenstand. Der Forschungsverbund Hauptschule Baden-Württemberg fördert das Projekt durch Bereitstellung von Personalmitteln und Sachmitteln. Die Pädagogische Hochschule Heidelberg fördert das Projektvorhaben ebenfalls durch die Einrichtung eines Interkulturellen Kompetenzzentrums (Bereitstellung von Räumen und personeller Unterstützung).

Das Projekt, das im Oktober 2003 begann und zunächst für ein Jahr vom Forschungsverbund Hauptschule finanziell gefördert wird, ist zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Beitrags (Juni 2004) noch nicht abgeschlossen.

Es orientiert sich an den Prinzipien der Handlungsforschung und verfolgt eine praxisorientierte, qualitativ ausgerichtete Forschungsstrategie. Ziel ist die Erkundung und Analyse der Lebenswelt russlanddeutscher Jugendlicher, der in ihr herrschenden sozialen Regeln, Orientierungen, Bedeutungsmuster und Zukunftskonstruktionen. Weiteres Ziel ist das Aufspüren von biografisch kritischen Ereignissen und von Bewältigungsstrategien, die die SchülerInnen in ihrer bisherigen Biografie entwickelt haben. Zu fragen ist weiterhin, ob diese Bewältigungsstrategien ihrer jetzigen Lebenssituation in Deutschland angemessen sind.

SpätaussiedlerInnen aus Russland gelten in der Migrationsforschung als Bevölkerungsgruppe, deren Integration trotz ihres gesetzlich gesicherten Status als deutsche Bundesbürger noch auf große Schwierigkeiten stößt (vgl. dazu Bade 1999, Rosenberg 2001, Tröster 2003). In der Migrationsforschung werden hauptsächlich die problematischen Aspekte dieser Bevölkerungsgruppe herausgestellt (Unangepasstheit, hoher Alkoholkonsum). Auch russlanddeutsche SchülerInnen werden in den Hauptschulen in Deutschland zur Zeit als eine Problemgruppe mit hohem Störungspotential wahrgenommen. In den Schulen haben die jungen HauptschülerInnen aus der ehemaligen UdSSR inzwischen **den** Platz als ‚Problemgruppe‘ eingenommen, den bisher die jungen TürkinInnen inne hatten.

In der Tat stellt die Aufnahme einer großen Anzahl von SchülerInnen mit andersartigen Lernvoraussetzungen und mit Russisch als Herkunftssprache das Schulsystem vor neue Aufgaben. Dies gilt insbesondere für Schwerpunkt-Schulen, an denen sich diese Schülerpopulation konzentriert auf Grund der Nähe zu Übergangwohnheimen und Ortsteilen mit einem hohen Anteil der Spätaussiedlerfamilien an der Wohnbevölkerung. Da die russlanddeutschen SchülerInnen zumeist als SeiteneinsteigerInnen in das deutsche Schulsystem eintreten, liegt es auf der Hand, dass sie wegen fehlender sprachlicher Voraussetzungen in Deutsch und Englisch zunächst geringe Chancen haben, vom Regelangebot der deutschen Hauptschule zu profitieren. Die andersartigen Wissensbestände und sozialisatorischen Standards, die sie ‚mitbringen‘, eröffnen ihnen trotz oftmals hoher Qualifikation im Herkunftsland hier in Deutschland kaum die Chance ‚mitzuhalten‘. Das löst Frustrationen aus, die sich in problematischen Verhaltensweisen bis hin zu jugendlicher Delinquenz und Drogenkonsum auswirken **können**.

Es ist jedoch verfehlt, die gesamte Gruppe der jugendlichen SpätaussiedlerInnen nur unter diesem Blickwinkel wahrzunehmen, wie es sich im Diskurs der Öffentlichkeit, im Mediendiskurs, im pädagogischen Diskurs in den Lehrerzimmern und z.T. auch im Wissenschaftsdiskurs durchgesetzt hat. Dadurch wird das Leistungspotential und der Wille zur Eingliederung einer zahlenmäßig großen Gruppe unter diesen Jugendlichen missachtet, zumindest aber nicht positiv genutzt. So kann dieses Potential dem Aufnahmeland Deutschland auch nicht zu Gute kommen.

Das vorwiegend negativ gepolte Wahrnehmungs- und Forschungsparadigma einmal umzukehren und den Blick auf die Qualifikationen und Kompetenzen zu lenken, die diese Jugendlichen schon im Herkunftsland erworben haben und die in unserem Schulsystem nicht zur Geltung kommen, ist ein Ziel des Forschungsprojekts „Integration durch Qualifikation“. Anhand von Fallstudien soll Aufschluss gewonnen werden über die vorhandenen Qualifikationen und Lernvoraussetzungen jugendlicher Spätaussiedler-SchülerInnen, die ihre Primärsozialisation und die ersten Jahre ihrer Schulzeit größtenteils auf Russisch absolviert haben und für die auch heute noch Russisch die Umgangssprache mit den Familienangehörigen und mit ihren MitschülerInnen gleicher Herkunft ist.

Diese „unbekannten jungen Deutschen“ (vgl. dazu Baur u.a. 1999) näher ‚unter die Lupe‘ zu nehmen, ihr Migrationsschicksal, ihren familiären Hintergrund, ihre Zukunftsperspektiven in Deutschland, ihr außerschulisches Lebensumfeld und ihre schulische Situation anhand einiger intensiver Fallstudien näher zu erforschen, ist ebenfalls ein Ziel des Projekts. Gleichzeitig wird versucht zu bestimmen, welcher Art ein schulisches Lernangebot sein müsste, das dieser SchülerInnengruppe eine realistische Möglichkeit bieten würde, erfolgreich zu lernen und qualifizierte Schulabschlüsse zu erwerben.

Um die lebenden ‚Forschungsobjekte‘ nicht nur zum Gegenstand verfremdender und verdinglichender Beobachtung zu machen, wurde ein subjektorientierter Ansatz der Handlungsforschung gewählt (vgl. auch das Vorgehen bei Tröster 2003). Mit qualitativen Methoden untersuchte sie, wie sich Russlanddeutsche selbst ihre Integration in Deutschland vorstellen. Dabei zeigte sich, dass die Betroffenen eigene Ziele für den Integrationsprozess verfolgen, die nicht unbedingt mit den Integrationskonzepten der deutschen Gesellschaft übereinstimmen. Dies gilt auch für jugendliche SpätaussiedlerInnen, die durchaus eigene Ziele für das Leben in Deutschland entwickeln und ihre ‚mitgebrachte‘ Identität dabei auch nicht vollkommen aufgeben wollen.

Die am Projekt teilnehmenden jugendlichen SpätaussiedlerInnen erhalten als Ausgleich für ihre Rolle als ‚InformantInnen über ihre Lebenswelt‘ eine intensive Hilfe zur schulischen Integration. Ihnen wird die Gelegenheit gegeben, ihren Kenntnisstand (vor allem in Deutsch und Englisch) auszubauen und zu erweitern. Durch zusätzliche Hilfen lernen sie, die schulischen Anforderungen in Deutschland besser zu bewältigen.

## **2. Kern des Forschungskonzepts: die Förderung in Lerntandems**

Diese wird zweimal wöchentlich von studentischen TutorInnen erteilt, die für diese Aufgabe im Forschungsprojekt speziell ausgewählt und geschult wurden. Durch kontinuierliche Supervision werden sie bei der Förder-Arbeit durch die Projektleitung (Prof. Dr. Ingrid Dietrich und die Abgeordnete Hauptschullehrerin Sylvia Selke) begleitet und beraten. Dabei ist von Vorteil, dass zwei der studentischen Tutorinnen selbst Spätaussiedlerinnen sind und eine dritte Tutorin auf Grund eines längeren Russland-Aufenthaltes die Umgangssprache ihrer Förderpartnerin versteht und spricht. Somit ist in drei von sieben Lerntandems eine zweisprachige Förderung möglich und wird (zumindest punktuell) auch durchgeführt.

Diese Zusammenarbeit ist im Projekt (auf Grund der begrenzten Mittel) zunächst zeitlich begrenzt auf ein Jahr und hat als klar definiertes Ziel, den SchülerInnen aus Kasachstan beim Erwerb und

bei der Festigung ihrer Kenntnisse in Deutsch als Zweitsprache zu helfen. Im Fach Englisch helfen die Lerntandems dabei, Hemmungen abzubauen und mehr und mehr sicheren Boden unter die Füße zu bekommen. Hier müssen die SchülerInnen z.T. den fehlenden Lernstoff von zwei oder drei Jahren aufholen.

Durch ihre klare Konzentration auf das Ziel der Lernbegleitung und Lernförderung unterscheiden sich die Tandems in vorliegendem Projekt von den mehr sozial- und begegnungspädagogisch ausgelegten Partnerschaften im Rahmen des Kasseler Schülerhilfe-projekts (vgl. dazu Garlichs 2000), das ansonsten Ähnlichkeiten mit unserer Konzeption aufweist.

### **3. Die Einrichtung der Lerntandems**

Für die Dauer ca. eines Schuljahres (dieser Zeitraum deckt sich in etwa mit den für ein Jahr bewilligten Forschungsgeldern – eine Verlängerung ist beantragt ...) konnten sich sieben junge SpätaussiedlerInnen um eine intensive Förderung durch nachmittägliche Lernbegleitung bewerben. Diese wird zweimal wöchentlich von studentischen TutorInnen erteilt, die für diese Aufgabe im Forschungsprojekt speziell ausgewählt und geschult wurden. Durch kontinuierliche Supervision werden sie bei der Förder-Arbeit durch die Projektleitung begleitet und beraten.

Ab September 2003 wurden für die Übernahme dieser Tandem-Arbeit sieben studentische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gesucht, die nach einer kurzen Vorbereitungsphase inklusive Mitteilung des Forschungsvorhabens und der Schulung für die Mitarbeit in einem offenen Forschungsdesign mit der Arbeit beginnen konnten.

Gleichzeitig nahmen wir Kontakt mit den Netzwerkpartnern des Projektes auf, mit denen bereits andere Kooperationen erfolgreich durchgeführt werden konnten. So unterstützte uns der Internationale Bund Heidelberg bei der Kontaktaufnahme mit der Geschwister-Scholl-Schule in Leimen/St. Ilgen, die unsere Partnerschule wurde, und bei dem Bewerbungsverfahren für die teilnehmenden Spätaussiedlerjugendlichen. Diese sollten nicht aus einem als problematisch eingestuften Kreis von Jugendlichen gewonnen werden, sondern eher als motivierte Schülerinnen und Schüler gelten. Da der Zeiteinsatz nicht nur auf Seiten der Studierenden hoch ist, sondern auch die Jugendlichen einen großen Teil ihrer Freizeit für die Tandem-Arbeit verwenden müssen, erschien es uns notwendig, nur solche Jugendlichen auszuwählen, die an einem Lernerfolg in der Schule offensichtlich interessiert sind.

Bei der Zusammensetzung der Tandems galt es zunächst, mögliche PartnerInnen zu identifizieren, die gut zusammen arbeiten konnten. Dazu fand ein Vortreffen aller möglichen TeilnehmerInnen in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt, zu dem auch die Eltern der Jugendlichen eingeladen waren. Bei dieser Gelegenheit konnten die russlanddeutschen TeilnehmerInnen die Pädagogische Hochschule kennen lernen. Die russlanddeutschen Jugendlichen und die Studierenden der PH stellten sich mit einem Kurzporträt sowie einem Zeitfenster, auf dem die für die Tandem-Arbeit zur Verfügung stehenden Nachmittage verzeichnet waren, in Plakatform auf Stellwänden vor. So fanden sich die Tandems schnell zusammen. Kriterien für die Partnerwahl waren dabei:

- gemeinsame/vergleichbare Hobbys,
- ein nettes Gespräch während des Treffens,
- gute Übereinstimmung der Zeitfenster.

Während dieser Auftaktveranstaltung an der Hochschule wurde die Tandem-Arbeit an sich erläutert, und erste Treffen wurden vereinbart. Zum Projektstart Anfang November 2003

unterschrieben sowohl die Studierenden als auch die teilnehmenden Spätaussiedlerjugendlichen und ihre Eltern Vereinbarungen zur regelmäßigen Teilnahme am Projekt.

Über die Lerninhalte in den Tandemsitzungen wurden vorbereitende Gespräche mit den Lehrerinnen der Aussiedler-SchülerInnen und mit der Schulleitung geführt. Die Studierenden erstellten Förderpläne, die sowohl die Wünsche seitens der SchülerInnen als auch die Lernvorschläge der Schule berücksichtigten. Organisatorisch sollte die Arbeit der Lern tandems zweimal wöchentlich für je 1 ½ Stunden stattfinden (was nicht immer einzuhalten war). Der Lernort und die Lernzeit konnten von den Tandems individuell vereinbart werden.

#### **4. Verlauf der Tandem- Arbeit**

Die Einstiegsphase war gekennzeichnet durch organisatorische Probleme, die zunächst bewältigt werden mussten. Diese betrafen einerseits die zeitlichen Absprachen, andererseits aber auch die Auswahl der Lernorte. Leider stand zu diesem Zeitpunkt noch kein eigener Projekt-Raum an der Hochschule zur Verfügung, so dass auf andere Orte (z.B. auf die Bibliothek und diverse Lernwerkstätten der Hochschule) ausgewichen werden musste. Die Schule in Leimen/St. Ilgen stellte uns ebenfalls Räume zur Verfügung. Hier gab es aber Probleme bei den erst am Abend liegenden Tandem-Treffen, da der Hausmeister dann nicht mehr anwesend war, um die Räume zu öffnen oder wieder ordnungsgemäß zu verschließen.

Die Tandem-Arbeit an sich wurde von den LernpartnerInnen und den Studierenden in eigener Verantwortung organisiert, wobei die Projekt-Leitung jederzeit für Beratung und Hilfe zur Verfügung stand (abrufbar über Diskussionsforum im Internet, Telefonate, Supervisionssitzungen). Die organisatorischen Fragen der Einstiegsphase klärten sich ziemlich rasch, so dass eine regelmäßige Tandem-Arbeit in fast allen Tandems stattfand. Die vorgesehenen Treffen zwei Mal wöchentlich je 1 ½ Stunden fanden auf Grund kurzfristiger Absagen der SchülerInnen nur manchmal mit Verschiebungen oder manchmal gar nicht statt. In einigen Lern tandems stellte sich das als ernstes Problem heraus, was Gespräche mit den SchülerInnen von Seiten der Projektleitung erforderlich machte. Aber auch erste Erfolgserlebnisse stellten sich auf beiden Tandemseiten ein. Mit wachsendem Vertrauen der Tandem-PartnerInnen zueinander verlagerten sich die Tandem-Sitzungen auch mehr und mehr in den häuslichen Bereich der SchülerInnen oder der StudentInnen. Dies eröffnete wiederum beiden Seiten wertvolle Einblicke in die jeweilige Lebenswelt. Diese Möglichkeit wurde insbesondere von den SchülerInnen, die sonst noch wenig Gelegenheit hatten, fremde Haushalte zu betreten, neugierig und freudig aufgenommen.

Im Dezember 2003 fand ein Gespräch der Projektgruppe mit den beteiligten Lehrerinnen und der Schulleitung statt. Hier wurden erste Auswertungen und Auswirkungen der Projektarbeit gegenseitig vorgestellt. Dazu hatten die Studierenden in einer Supervisionssitzung Beschreibungen zu ihren Tandem-PartnerInnen sowie deren inhaltlichen und persönlichen Lernvoraussetzungen erarbeitet, zu denen die LehrerInnen aus ihrer Sicht Stellung nahmen.

Die Studierenden verfassten darüber hinaus einen Weihnachtsgruß mit einem Kurzbericht zur Arbeit in ihrem Tandem an die Lern-PartnerInnen und deren Eltern, der auf Deutsch und Russisch versandt wurde. Außerdem planten und organisierten sie eigenverantwortlich einen gemeinsamen Ausflug mit den Jugendlichen in das Aquarium „Sea Life“ in Speyer, der wesentlich zur Vertiefung des gegenseitigen Kennenlernens und zur Verbesserung der Arbeitsatmosphäre in den Tandems beitrug.

## 5. Lerntandems als Instrument der Handlungsforschung

Die betreuende Studentin/der betreuende Student fertigt von jeder Sitzung einen kurzen Förderbericht zu den Inhalten, dem Ort und der Dauer der Tandemsitzung an, der im Projekt archiviert wird. Einmal wöchentlich finden Supervisionssitzungen mit den TutorInnen unter Mitwirkung der ProjektleiterInnen in der Pädagogischen Hochschule Heidelberg statt. Hier besteht die Möglichkeit, Probleme zu besprechen und Lösungsansätze zu erarbeiten. Außerdem werden je nach Bedarf Schulungen zur Förderarbeit und ein gegenseitiger Austausch über geeignete Lernmaterialien durchgeführt. Einschlägige Literatur zum Forschungsgegenstand des Projektes wird gemeinsam diskutiert, und deren Aussagen werden mit den eigenen Erfahrungen der TutorInnen mit ihren FörderpartnerInnen in Beziehung gesetzt.

Die so gewonnenen Erkenntnisse über die SpätAussiedlerjugendlichen sind somit das Resultat eines Beobachtungs- und Interaktionsprozesses, der wesentlich intensiver ist, als dies punktuelle Beobachtungen oder Befragungen sein könnten. Tandems bieten die Möglichkeit zur selbstgesteuerten, partnerschaftlichen und längerfristigen Zusammenarbeit von LernerInnen und TutorInnen, die Einblick eröffnet in Lebenskonstellationen und Lerndispositionen der Jugendlichen. Außerdem stärken sich die Tandem-PartnerInnen gegenseitig bei der Bewältigung von Lern- und Lebensaufgaben (Aufbau von **Lernkompetenzen** auf Seiten der SchülerInnen, Aufbau von **Lehrkompetenzen** auf Seiten der studentischen TutorInnen).

Die Arbeit in Lerntandems bringt so allen Beteiligten Gewinn: Sie führt auf der Seite der **Studierenden** zu einer positiven Entwicklung ihrer didaktischen Kompetenz, zur Vertiefung ihres Fachwissens und ihrer Selbst- und Fremderkenntnis, besonders im interkulturellen Bereich. Die Tandem-„LehrerInnen“ entwickeln ihre Fähigkeit zur reflexiven Praxis, definieren ihre Lernziele selbst und werten das Erreichte auch selbst aus. Die **SchülerInnen** gewinnen in der Tandem-Arbeit mehr Selbstvertrauen und größere Freude am Lernen durch schulische Erfolgserlebnisse, die sich mit der Zeit einstellen. Darüber hinaus ergeben sich vielfältige Kontakt- und Kommunikationsmöglichkeiten zwischen den TutorInnen und den SchülerInnen, deren außerschulische Kontakte ansonsten fast ausschließlich auf die Gruppe der Russlanddeutschen beschränkt bleiben.

Neben den Daten zur Tandem-Arbeit sind bei der Erforschung der Lebenswelt der russlanddeutschen Jugendlichen Erfahrungsberichte, Leitfaden-Interviews und Video-Aufzeichnungen vorgesehen, die z.T. schon durchgeführt wurden, aber noch ausgewertet werden müssen.

## 6. Vorläufige Forschungsergebnisse

Als vorläufiges Zwischenergebnis liegen zur Zeit sieben umfangreiche Halbjahres-Berichte der studentischen Tandem-PartnerInnen vor, durch die ein detaillierter Einblick gewonnen werden kann in die Lebenswelt der SpätAussiedlerjugendlichen, in ihre familiären Bindungen und ihr Zugehörigkeitsgefühl zu diversen „peer groups“, in ihre persönlichen Einstellungen zur eigenen Migrationsbiografie und in die Bewältigungsstrategien ihres Migrationshintergrundes, in ihre schulische Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, in ihre Erfolgsorientierung und ihre Chancen auf einen qualifizierten Schulabschluss, in ihre Berufswünsche und realen Berufschancen.

Diese Berichte stellen ein sehr dichtes Material dar, das viele bisherige Wahrnehmungsweisen der Zielgruppe korrigieren kann. Die inhaltsanalytische Auswertung wird noch einige Zeit in Anspruch nehmen. Nur so viel kann jetzt schon festgestellt werden: Die am Projekt beteiligten jugendlichen SpätaussiedlerInnen gehen ihr Ziel eines erfolgreichen Schulabschlusses mit großem

Energieaufwand an (der allerdings individuell unterschiedlich ist und auch schon einmal aus alterstypischen Gründen schwankt: Verliebtheit, Lustlosigkeit, exzessives Zusammensein mit der russlanddeutschen oder gemischten ‚Clique‘....). Sie werden dabei von ihren Familien tatkräftig unterstützt. Ihre Eltern, die zumeist im Herkunftsland qualifizierte Berufe ausübten und sich nach der Ankunft in Deutschland mit einer ‚Entwertung‘ ihrer beruflichen Qualifikationen abfinden mussten, sind sich der Notwendigkeit eines guten Schulabschlusses für die spätere Berufsausbildung ihrer Kinder sehr bewusst und unterstützen sie moralisch und finanziell beim Lernen, wo sie können – trotz großer Distanz zum ungewohnten deutschen Schulsystem und generell zur deutschen Lebenswelt (hauptsächlich verursacht durch Hemmungen wegen fehlender oder als nicht ausreichend empfundener deutscher Sprachkenntnisse).

Deutlich wird in den Berichten der TutorInnen, wie sehr die Schule in Deutschland diese Jugendlichen, die mit durchweg guten bis sehr guten Kenntnissen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich nach Deutschland kamen, in diesem Lernbereich **unterfordert** und im sprachlichen Bereich **überfordert**. Besonders die Notwendigkeit, für einen qualifizierten Abschluss an der Werkrealschule den Englisch-Unterricht zweier bzw. dreier Jahre aus eigener Kraft nachholen zu müssen – und dies auf der Basis noch nicht ausreichend gefestigter Kenntnisse in der Zweitsprache Deutsch – überfordert z.T. die Jugendlichen im Projekt. So bezog sich die Lernförderung in den Tandems auch schwerpunktmäßig auf den Bereich des Englischen, in dem viel Grundlegendes aufzuholen war.

Dass die SchülerInnen sich durch die individuelle Förderung leistungsmäßig verbesserten, zumindest jedoch mehr Sicherheit und Selbstvertrauen gewannen, erfüllt uns als Projektleiterinnen natürlich mit Freude. Es zeigt aber auch, dass mit gezielten, auf die SchülerInnen individuell abgestimmten Maßnahmen in den Schulen relativ schnell positive Wirkungen zu erzielen sind.

## 7. Auszüge aus den Halbjahres-Berichten

Zum Schluss stellen wir hier einige Aussagen aus den Halbjahresberichten der TutorInnen zu verschiedenen Kategorien zusammen, die zusammengefasst einen ersten Aufschluss geben über die Lernsituationen der ProjektpartnerInnen.

### 7.1 Die sprachliche Ausgangssituation der Projekt-PartnerInnen:

Alle ProbandInnen wurden auf Russisch primärsozialisiert und alphabetisiert – was u.a. bei der Einschulung in Deutschland den Wechsel vom kyrillischen zum lateinischen Alphabet bedeutete (zur kontrastiven Sprachanalyse Deutsch-Russisch vgl. die Handreichung „Sprachunterricht mit ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen“, hrsg. vom Kultusministerium NRW, 1990). Es ist auch anzunehmen, dass alle ProjektpartnerInnen ab ihrem ersten Schuljahr im Herkunftsland Kasachstan auch Kasachisch-Unterricht erhielten (zwei ProbandInnen machten dazu keine Angaben). Dieser wurde aber mit wenig Begeisterung absolviert bzw. von den Russlanddeutschen als Überfremdungszwang der neuen Nationalitäten-Politik in Kasachstan empfunden.

Englisch-Unterricht erhielt im Herkunftsland eine Projektpartnerin ab Klasse fünf, Unterricht in Deutsch als Fremdsprache erhielten für kurze Zeit (ca. ½ Jahr vor der Aussiedlung) sechs von sieben ProjektpartnerInnen.

### 7.2 Leistungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich:

In Mathematik und in Naturwissenschaften wiesen die ProjektpartnerInnen (bis auf eine) gute bis sehr gute Noten auf; interessanterweise gaben alle Jugendlichen an, dass dies ihre Lieblingsfächer seien.

### 7.3 Angestrebte Schulabschlüsse

Das schulische Aspirationsniveau der ProjektpartnerInnen ist hoch: Eine Probandin strebt das Abitur an (über den Abschluss der Werkrealschule), drei bzw. vier ProbandInnen einen

Werkrealschulabschluss, zwei geben generell einen guten Hauptschulabschluss als Ziel an, eine Probandin äußerte sich noch nicht dazu.

#### 7.4 Familiäre Unterstützung:

Bis auf eine Schülerin aus schwierigen Familienverhältnissen erhalten alle ProjektpartnerInnen die volle Unterstützung ihrer Familien, die allerdings eingeschränkt ist durch das Unvermögen der Eltern, sich in der deutschen Sprache ihren eigenen Erwartungen gemäß auszudrücken.

#### 7.5 Zeitlicher Einsatz für das Lernen am Nachmittag:

Alle Jugendlichen leisten einen hohen zusätzlichen Lerneinsatz in ihrer Freizeit (bis auf eine Schülerin, die durch ungünstige Familienverhältnisse gehandicapt wird, sich aber immerhin freiwillig für die Teilnahme am Projekt gemeldet hat). Sie nehmen zusätzlich an Deutsch-Sprachkursen beim Internationalen Bund teil (die aufgrund der Streichung der finanziellen Mittel inzwischen leider entfallen sind), einige nehmen privat bezahlte Nachhilfe in Englisch, und Alle erhielten durchschnittlich zwei Stunden Tandem-Förderung im Projekt (unter Berücksichtigung von Ausfällen durch Krankheit, Betriebspraktikum, Abwesenheit in den Ferien). Insgesamt bewegt sich dieser Zusatz-Unterricht zum schulischen Lernangebot zwischen drei und sieben Stunden pro Woche bei den männlichen Probanden. (Bei den Projektpartnerinnen liegen noch keine präzisen Angaben vor.)

#### 7.6 Freizeit-Aktivitäten:

Bis auf eine Probandin üben alle Jugendlichen bezahlte Zusatz-Tätigkeiten aus (Zeitungen austragen, in einem kleinen Gemüseladen aushelfen). An organisierten Freizeit-Angeboten nahmen die beiden männlichen Probanden teil („People's Club“ - Jugendclub für russlanddeutsche Jugendliche unter Leitung eines Sozialarbeiters). Die Mädchen besuchen sporadisch die vom Internationalen Bund organisierten „Discos“ und verbringen ansonsten ihre Freizeit in der Familie sowie in russlanddeutschen oder gemischten Freundschaftsgruppen. Insgesamt haben alle Jugendlichen wenig bzw. keine „Außenkontakte“ mit Deutschen, was bedeutet, dass sie außerhalb der Schule kaum Deutsch sprechen (außer mit den TutorInnen im Tandem).

## 8. Vorläufiges Fazit aus den Untersuchungsergebnissen

Kompetenzentwicklung ist zu einer wichtigen Aufgabe der Schule avanciert. So ist auch der ab kommendem Schuljahr geltende neue Bildungsplan für die Hauptschulen auf die Entwicklung von Kompetenzen ausgerichtet. Im Vorwort schreibt Hartmut von Hentig dazu: „Jeden Bildungsplan wird man künftig daran messen, ob die ihm zugrunde liegenden Vorstellungen und die von ihm veranlassten Maßnahmen geeignet sind, in der gegenwärtigen Welt

- die Zuversicht junger Menschen, ihr Selbstbewusstsein *und* ihre Verständigungsbereitschaft zu erhöhen, .....
- ihnen die Kenntnisse zu erschließen, die zum Verstehen der Welt notwendig sind,
- sie Freude am Lernen und an guter Leistung empfinden zu lassen, ....“

(vgl. Bildungsplan für die Hauptschule 2004, S. 8)

Kompetenzen sind definiert nach Weinert als „... die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. Weinert 2001, S. 27 f.).

Die Motivation zum Erbringen schulischer Leistungen ist bei unseren ProjektpartnerInnen jedenfalls vorhanden (wenn auch z.T. alterstypischen Schwankungen unterworfen). Allerdings fehlen noch weitgehend die deutschsprachigen Voraussetzungen dazu, dass die im Herkunftsland erworbenen Kompetenzen von den Jugendlichen in die deutsche Schule mit eingebracht werden

können. Dafür wäre eine intensivere Übergangsbetreuung und kontinuierliche begleitende Sprachförderung in Deutsch und Englisch (differenziert nach Leistungsniveaus) dringend erforderlich.

Folgende Maßnahmen wären nach den bisher aus den Fallstudien gewonnen Erkenntnissen dringend zu fordern:

- zeitlich begrenzte Betreuungs- und Auffangmaßnahmen für SeiteneinsteigerInnen durch zweisprachige Lehrkräfte,
- Auflösung der starren Klassenverbände zu Gunsten beweglicher Lerngruppen (je nach Kenntnisstand in den jeweiligen Lernbereichen),
- mehr individuelle Lernbegleitung und Betreuung durch Lehrkräfte oder von außen hinzukommende LernbegleiterInnen.

Solche Maßnahmen würden generell durch einen Ganztagesbetrieb an den Hauptschulen erleichtert werden, der den Aussiedler-SchülerInnen auch mehr Anregungspotential bieten würde als z. B. die beengten Wohnverhältnisse in Übergangwohnheimen.

Schule in Deutschland sollte dafür sorgen, dass russlanddeutsche SchülerInnen (wie generell anderssprachig sozialisierte SchülerInnen auch) in den Stand gesetzt werden, die geforderten Leistungen auch erbringen zu können. Dies kann nicht ohne Zusatz-Angebote erreicht werden, wie die Fallbeispiele aus unserem Projekt zeigen.

## 7. Literatur

- Bade, Klaus J. / Oltmer, Jochen (Hrsg.). (1999). Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Schriften des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien, Band 8. Osnabrück (Universitätsverlag Rasch).
- Baur, Ruprecht S. u.a. (1999). Die unbekanntenen Deutschen: ein Lese- und Arbeitsbuch zu Geschichte, Sprache und Integration russlanddeutscher Aussiedler. Baltmannsweiler (Schneider-Verlag Hohengehren).
- Dietz, Barbara (1998). Jugendliche Aussiedler - Portrait einer Zuwanderergeneration. Frankfurt/ a. Main (Campus Verlag).
- Garlichs, Ariane (2000). Schüler verstehen lernen. Das Kasseler Schülerhilfeprojekt im Rahmen einer reformorientierten Lehrerbildung. Donauwörth (Verlag Auer).
- Kultusministerium NRW (1990) (Hrsg.). Handreichung für den Sprachunterricht mit ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen. Heft 5007 der Schriftenreihe „Die Schulen in Nordrhein-Westfalen“, Düsseldorf (Verlagsgesellschaft Ritterbach, Frechen).
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem LEU Stuttgart (Hrsg.). (2004). Bildungsplan für die Hauptschule (Hauptschule und Hauptschule mit Werkrealschule). Stuttgart (Neckar-Verlag).
- Rosenberg, Peter (2001). Mehrsprachigkeit fördern heißt: Mehrere Sprachen fördern - auch das Deutsche. Zur sprachlichen Integration und ihren Voraussetzungen bei russlanddeutschen Schülern. Hamburg (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung – Quelle: Internet)
- Tröster, Irene (2003). Wann ist man integriert? Eine empirische Analyse zum Integrationsverständnis Russlanddeutscher. Reihe 22, Soziologie, Bd. 385, Frankfurt/a. M. u.a. (Peter Lang Verlag).
- Weinert, F. E. (2001). Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, In: Weinert, F.E. (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel (Beltz Verlag), S. 27 f.

## **Anlage 6 Bericht über die Hauptseminare der Projektleiterin zum Thema sprachlich-kulturelle Förderung von Migrantenkindern und –jugendlichen (Kurzform)**

**Prof. Dr. Ingrid Dietrich**

### **Bericht über mein regelmäßiges Seminar-Angebot:**

#### **„Zuwandererkinder fördern“**

#### **im Bereich der Interkulturellen Pädagogik**

Es handelt sich um ein Seminar- Angebot im Rahmen der Ausbildung von Grund- und HauptschullehrerInnen und RealschullehrerInnen im Bereich „Interkulturelle Erziehung“, das ich seit ca. 6 Jahren in leicht abgewandelter Form in jedem Semester anbiete.

Es geht mir in diesem Seminar darum, die Studierenden mit den Sozialisationsbedingungen und Lernvoraussetzungen von Zuwandererkindern vertraut zu machen, und zwar nicht nur durch Vermittlung von Theorie (z.B. über Themen wie Zweitspracherwerb, Identitätsbildung unter den Bedingungen des Aufwachsens in zweisprachig geprägten Lebenswelten, Lernstandsdiagnose, Lernschwierigkeiten etc.), sondern auch durch einen direkten Kontakt mit Zuwandererkindern. Durch die Verknüpfung von theoretischer Information und Vermittlung von persönlichen Begegnungsmöglichkeiten soll erreicht werden, dass die Studierenden als spätere Grund- und HauptschullehrerInnen in der Lage sind, Zuwandererkinder differenziert wahrzunehmen und ihnen durch ein binnendifferenziertes Lehrangebot gerecht zu werden.

Obwohl der Schwerpunkt des Seminars bei den Zuwandererkindern liegt, sollen die Studierenden auch mit Konzeptionen Interkultureller Erziehung vertraut gemacht werden, die sich hauptsächlich an die einheimischen deutschen Kinder richten, damit die interkulturelle Situation in unseren Schulen als Lernchance wahrgenommen und bewusst gestaltet werden kann.

Diese Seminare fanden in Zusammenarbeit mit mehreren Schulen im Stadtgebiet (Heiligenbergschule, Wilckensschule, Geschwister-Scholl-Schule in Leimen – St. Ilgen) und mit örtlichen Organisationen und Vereinen statt, die sich der Betreuung von Zuwandererkindern widmen: dem Interkulturellen Elternverein, dem Asylarbeitskreis, dem Verein für Drogen- und Gewaltprävention der Polizeidirektion Heidelberg. Im Wintersemester 2000/2001 habe ich diese Seminarkonzeption z.B. in der Form realisiert, dass mir von einigen Lehrerinnen der Wilckensschule Zuwandererkinder mit Förderbedarf benannt wurden, die dann einmal in der Woche vormittags während der Seminarzeit in der Wilckensschule von den Studierenden betreut und individuell gefördert wurden. Ebenso wurde im Sommersemester 2004 mit AussiedlerschülerInnen in Leimen/St. Ilgen gearbeitet. Im WS 2002/2003 betreute eine Gruppe von Studierenden in der Johannes-Kepler-Realschule Rohrbach junge Aussiedlerinnen aus Russland, die sich in einer Fördergruppe auf ihren Realschul-Abschluß vorbereiteten.

Doch Studierende besuchen die Migrantenkinder auch in ihrer häuslichen Umgebung (die Zustimmung der Eltern vorausgesetzt), betätigen sich bei der Hausaufgabenhilfe und sammeln dabei selbst Lernerfahrungen, was die Lebenswelt der Migrantenkinder angeht. Diese Erfahrungen werden dann in Form eines Lerntagebuchs schriftlich verarbeitet und mit Bezug auf die während des Seminars vermittelten Theorien reflektiert. Die Theorievermittlung umfasst (mit ausgewählten Schwerpunkten) vor allem Deutsch als Zweitsprache, aber auch Bereiche der interkulturellen Pädagogik und Selbst- und Fremderfahrung im interkulturellen Kontext.

An diesen interkulturellen Seminaren in der LehrerInnenausbildung haben im Lauf der Jahre bereits ca. 300 Studierende teilgenommen, und die Reaktionen waren durchweg positiv. Besonders begrüßt wurde der enge Praxisbezug und die Möglichkeit, sich selbst in der interkulturellen Begegnung mit einem Migrantenkind oder –jugendlichen zu erproben.

**Anlage 7 Aufsatz der Projektleiterin über die Förderarbeit: „Interkulturelle Begegnungen als Anlässe für pädagogische Professionalisierungsprozesse“ in: Rihm, Thomas (Hrsg.): Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen... Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 233-250.**

Ingrid Dietrich

Interkulturelle Begegnungen als Anlässe für pädagogische Professionalisierungsprozesse

### Einleitung

Interkulturelles Lernen stellt angesichts der multikulturellen Realität in Deutschland und der internationalen Klientel in den deutschen Schulen ein wichtiges Thema der LehrerInnen-Ausbildung dar. Angesichts der Tatsache, dass fast jedes 3. Kind zweisprachig sozialisiert zur Schule kommt, wird die weiterhin fortbestehende monokulturelle Prägung unserer Bildungsinstitutionen (Dietrich 1998) fragwürdig und der „monokulturelle Habitus“ (Gogolin 1996) der Lehrerschaft dysfunktional. Kinder und Jugendliche aus Familien mit Migrationshintergrund weisen nach den Ergebnissen der PISA-Studie einen eklatanten Rückstand bei der Bildungsbeteiligung gegenüber „alteingesessenen“ *deutschen* SchülerInnen auf. Die Studie deckt weiterhin auf, „dass fast 50 Prozent der Jugendlichen aus zugewanderten Familien (in denen beide Elternteile zugewandert sind, I.D.) die elementare Kompetenzstufe I im Lesen nicht überschreiten“ (Deutsches PISA- Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 376). Damit sind niedrige Schulabschlüsse, wenn nicht gar Schulkarrieren ohne Abschluss vorprogrammiert.

So stellen sich zwangsläufig Fragen nach möglichen Aus-Wegen. Kann eine stärkere Professionalisierung der LehrerInnen für die Aufgaben der Interkulturellen Erziehung und der Sprachförderung in ‚Deutsch als Zweitsprache‘ diesem Missstand Abhilfe schaffen? Fehlt es an der Bereitschaft der LehrerInnen, stärker fördernd und individualisierend auf die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund einzugehen? Würde diese Bereitschaft deren Bildungschancen erhöhen? Oder ist gar ein Umdenken dahingehend angesagt, dass es auch die Migrantenkinder selbst sein können, die über ihr momentanes ‚Nicht-Verstehen‘, ihre Aktivitäten, ihre Interessen, ihre Widerstände den ‚vorgeplanten‘ Fluss der Dinge durcheinander bringen und darüber den (künftigen) Professionellen Hinweise geben, wie die vorhandene kulturelle Vielfalt produktiv die Lernprozesse voranbringen könnte – wenn auch in eine andere als der vorgedachten Richtung?

Von Migrantenkindern lernen? Ein zunächst ungewöhnlicher Gedanke – hat sich doch unsere ‚Pädagogen-Zunft‘ angewöhnt, die Migrantenkinder als „Problemkinder“ (vgl. dazu Diehm/Radtke 1999, S.26 ff sowie Dietrich 1997, S.2) wahrzunehmen und zu definieren. Diese Defizit-Wahrnehmung hat sich diskursiv so verfestigt, dass sie kaum mehr aufzubrechen ist. Migrantenkinder und –jugendliche werden immer gemessen an *unseren* Vorstellungen von „normalen“ Kindern, „normalen“ Unterrichtsabläufen, „normalen“ Leistungsstandards. Schulentwicklung vom Subjektstandpunkt aus würde jedoch *auch* bedeuten, *ihre* Lebenshintergründe und Perspektiven, *ihre* andersartigen Zugänge zum Lernstoff und *ihre* spezifischen Beziehungsformen und –bedürfnisse mit einzubeziehen. Leitfaden für eine Öffnung der Schule unter interkultureller Perspektive müsste die „Akzeptanz von Heterogenität“ (Demmer 2002, S.16) sein.

Da diese pädagogische Haltung in Deutschland besonders schwach ausgebildet zu sein scheint, wie es die internationale PISA-Studie zutage brachte, sind hier verstärkte Anstrengungen im Bereich der Aus- und Weiterbildung der LehrerInnen gefordert. Es müssen Fähigkeiten aufgebaut werden im Umgang mit „Differenz zwischen Kulturen, Sprachen, sozialer und geschlechtsspezifischer Zugehörigkeit; auf der anderen Seite „persönlichkeitsbildende“ Fähigkeiten auf der Ebene der Haltungen und Einstellungen rund um die Anerkennung der Pluralität von Denkmodellen und Lebensformen“ (Lanfranchi 2002, S. 206). Dieser nicht-wertende – und vor allem nicht *abwertende* – Umgang mit Heterogenität setzt „Kompetenzen auf der Ebene des kommunikativen Handelns, des interkulturellen Dialogs und der interkulturellen Verständigung“ (ebd.) voraus.

Wie sind solche Handlungs-Dispositionen und Einstellungen bei zukünftigen LehrerInnen aufzubauen? Die Schiene der intellektuellen Auseinandersetzung dürfte nur *ein* Weg sein – und möglicherweise nicht der geeignetste – um die nötige Qualifizierung für eine interkulturell bewusst gestaltete Schulpraxis anzubahnen.

## 1.0 Annäherungen

Die Suche nach alternativen Vermittlungsformen für die Fähigkeiten zur interkulturellen Kommunikation im pädagogischen Kontext führte mich dazu, in den Seminaren „Zuwandererkinder fördern“, die seit ca. 5 Jahren von mir an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Bereich Interkulturelle Pädagogik angeboten werden, einen anderen Weg zu beschreiten. Die Grundstruktur dieser Seminare besteht darin, eine *Direkt-Begegnung* zwischen einer Studentin/einem Studenten und einem Schüler/einer Schülerin mit Migrationshintergrund herbeizuführen.

Das ‚Lernziel‘ dieser Seminare ist ein doppeltes: Die Studierenden sollen die geforderten interkulturellen Kompetenzen (s.o.) aufbauen und trainieren in einer Lehr- Lernsituation, die noch nicht das volle Risiko der LehrerInnenrolle beinhaltet. Die Heterogenität, die ihnen später in den multinational und/oder multilingual zusammengesetzten Schulklassen begegnet, wird reduziert auf die Überschaubarkeit einer interpersonalen Beziehung zu nur *einem* Kind oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Aufgabe besteht darin, einen fördernden, von Sympathie und Einfühlungsvermögen getragenen Kontakt zwischen Schüler/In und Student/In aufzubauen, der die Chance zwangloser Sprachförderung bietet. Dazu müssen sich die Studierenden professionelle Fähigkeiten aneignen, die leider nicht zum Pflichtbereich ihrer Ausbildung gehören, im Grunde aber unverzichtbar für angehende LehrerInnen sind. Es handelt sich um die Fähigkeiten der Sprachstandsanalyse und der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache (DaZ), die zumindest ansatzweise bei *allen* Studierenden vorhanden sein sollten, da jeder *Fachunterricht* ja gleichzeitig auch *Sprachunterricht* ist.

Im Mittelpunkt steht jedoch der Kontakt mit den FörderpartnerInnen selber, der es den Studierenden erlaubt, auch die (ihnen oft sehr fremde) Lebenswelt der Migrantenkinder und – jugendlichen kennen zu lernen. Die StudentInnen haben weitgehend freie Hand, wie sie den Kontakt mit ihren FörderpartnerInnen gestalten. Wo es von den SchülerInnen und/oder deren Eltern gewünscht wird, können die Förderstunden in den Familien, also dem gewohnten Lebensumfeld stattfinden, oder StudentInnen und FörderpartnerInnen arbeiten in den Räumen der Pädagogischen Hochschule miteinander. Was während der Begegnungen geschieht, ist nicht vorgegeben. Sprachförderung durch Kommunikation, ohne fest vorgegebene Lernziele, steht im Vordergrund. Wo es gewünscht wird, sollen die StudentInnen auch Hilfestellung im Hausaufgabenbereich leisten, obwohl (zunächst) nicht so sehr die Aufarbeitung schulischer Leistungsdefizite, sondern die allgemeine Sprachförderung Ziel dieser interkulturellen Begegnungen ist. Daneben gibt es die Begegnung *begleitende* theoretische *Seminarinhalte*. Dabei geht es für die Studierenden darum, sich eine Art ‚Grundausstattung‘ in den Bereichen interkulturelle Erziehung,

Methodik und Didaktik des Zweitspracherwerbs des individualisierenden Lernens anzueignen. Sie sollen befähigt werden, ansatzweise den Lernstand der SchülerInnen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) einschätzen zu lernen und darauf speziell zugeschnittene, vorzugsweise auch spielerisch einsetzbare Lernmaterialien selbst konzipieren und gestalten zu können (Memories, Würfelspiele, Lernpuzzles etc.).

In der Anlage dieser Seminare und in der freien, selbstverantworteten Arbeitsweise der Studierenden mit dem Lernziel, „schulische Wirklichkeit aus der Perspektive eines Schülers erfahrbar zu machen“, ähneln sie dem Kasseler Schülerhilfe-Projekt (vgl. dazu Garlichs 1996; S. 153), ohne freilich dessen finanzielle und institutionelle Möglichkeiten zur Verfügung zu haben. Im WS 2001/2002 konnte das Seminar zumindest vierstündig als Projektseminar im Bereich ILL (Interdisziplinäres Lehren und Lernen) durchgeführt werden, im Team Teaching mit Frau AkORätin Regina Wieland, einer Dozentin des Faches Deutsch.

Das erlaubte in den theoretischen Seminarteilen eine gleichgewichtige Fokussierung auf Modelle und Konzeptionen Interkultureller Erziehung sowie auf Fragen der Sprachförderung der anderssprachig primärsozialisierten Migrantenkinder und –jugendlichen. Es ermöglichte außerdem die Einrichtung von drei stabilen Supervisionsgruppen (eine davon wurde von einer studentischen Tutorin geleitet), in denen die Studierenden ihre Erfahrungen im Umgang mit den Grundschulkindern der 1. und 2. Klasse, aber auch mit Jugendlichen aus dem Hauptschulbereich jeweils getrennt reflektieren konnten. Bedingung für die Seminarteilnahme und für den Scheinerwerb war das regelmäßige Zusammentreffen mit den FörderpartnerInnen mindestens einmal pro Woche sowie ein Bericht über dieses Treffen, der ebenfalls einmal pro Woche den beiden Seminarleiterinnen per E-Mail zugeleitet wurde. Diese E-Mail-Berichte und eine schriftliche Abschluss-Reflexion, die von allen SeminarteilnehmerInnen auf einige vorgegebene Leitfragen hin erstellt wurde, bilden die Basis der folgenden Ausführungen.<sup>1</sup>

Für den hier zur Diskussion gestellten Kontext waren folgende Fragen bei der Auswertung des schriftlich vorliegenden Materials erkenntnisleitend:

Wie strukturieren die Studierenden die offene Begegnungssituation mit ihren FörderpartnerInnen? Mit welchen Vorerwartungen, Einstellungen, Haltungen begegnen ihnen die Studierenden, welche „inneren Bilder“ und Diskursmuster aus der öffentlichen Diskussion um Zuwanderung tragen sie an ihre FörderpartnerInnen heran? Wie verändern sich diese „inneren Bilder“ im Verlauf des Lehr-Lernverhältnisses, unter dem Einfluss ihres Gegenübers? Wie nehmen sich die Studierenden selbst in ihrer Rolle als BegegnungspartnerInnen, als Lehrende *und* als Lernende wahr? Wie verarbeiten sie die Schwierigkeiten dieser „Doppelrolle“, z.B. wenn Kontakthemmungen und sogar –abbrüche auftreten und/oder wenn keine Lernfortschritte bei den FörderpartnerInnen zu erkennen sind?

Wie wird durch dieses „Begegnungs-Seminar“ die Fähigkeit und Bereitschaft der angehenden LehrerInnen beeinflusst, sich auf die Verunsicherung einzulassen, die jede interkulturelle Begegnung mit sich bringt (vgl. dazu Nestvogel 1991, S.97 ff.)? Wird Frustrationstoleranz aufgebaut bzw. gestärkt, oder schlagen Irritationen und Enttäuschungen, die immer auch zur interkulturellen Begegnung gehören, in negative Einstellungen und Haltungen um (wie ja auch die „Begegnungs-Hypothese“ in der Theorie des interkulturellen Lernens durchaus umstritten ist)? Wie

<sup>1</sup> Anzumerken wäre hier noch, dass nicht der *Inhalt* der Lernberichte für den Scheinerwerb ausschlaggebend war, sondern die Erfüllung der Arbeitsvoraussetzungen: regelmäßige Seminarteilnahme, regelmäßiges Fördertreffen, regelmäßiges Absenden der Berichte an die Dozentinnen. So konnten die Berichte ohne weiteres auch enttäuschende Erfahrungen oder gescheiterte Begegnungen thematisieren – was sie auch taten ... Irritationen sollten nicht ausgeklammert, sondern im Gegenteil bewußt gemacht und dadurch bearbeitbar gemacht werden.

kann dieser „Umschlag ins Negative“ und die Verfestigung „mitgebrachter“ Vor-Urteile verhindert werden, wie können die Verunsicherungen ins Positive gewendet werden?

Im Endeffekt: Wie kann ein „interkultureller Habitus“ von den angehenden LehrerInnen aufgebaut werden, der sich vom weitverbreiteten „monokulturellen Habitus“ deutscher LehrerInnen (vgl. dazu Gogolin 1994, Auernheimer u.a. 1996, Dietrich 1997) unterscheidet?

## 2.0 Irritation

„Zu Beginn der Förderstunden fühlte ich mich ziemlich unsicher und hilflos. Ich hatte das Gefühl, zwar etwas aus dem Studium mitgenommen zu haben, aber es war doch ein bisschen ein Sprung ins kalte Wasser. Auf einmal war ich gefordert, einen Jungen zu fördern, mir Gedanken über seinen Sprachstand zu machen und entsprechend die Förderstunden zu gestalten.“

Dies schreibt eine Studentin, die durch die Begegnung mit einem türkischen Erstklässler zunächst ziemlich *verunsichert* wird. Eine andere Studentin erlebt in der Begegnung mit ihrem Förderpartner ungefähr das Gleiche:

„Ich war in bestimmten Situationen oftmals hilflos, wenn er nicht in der Lage war, bestimmte Aufgaben, die meiner Einschätzung nach sehr einfach waren, zu erledigen, u.a. weil ich mich immer gefragt habe, woran es liegt und zwangsläufig die Schuld zunächst bei mir (also: ungeeignete Materialien, falsche Vorgehensweise etc.) gesucht habe [...] Mir wurde daraufhin bewusst, dass ich einfach zu große Erwartungen hatte und deshalb enttäuscht war, wenn S. diese nicht erfüllen konnte.“

Sie „lernt“ jedoch, ihre Erwartungen zu modifizieren und die Lernwiderstände ihres Förderpartners als Lernaufgabe und damit als Chance für sich selbst zu begreifen:

„Aber auch daraus habe ich gelernt, dass Schüler, die bestimmte Lernschwächen haben, ständiger Motivation bedürfen und dass die Suche nach interessanten Materialien und anderen Zugangsmöglichkeiten außerordentlich wichtig ist.“

Auch ihre oben zitierte Kommilitonin erarbeitet sich, angeregt durch ihre anfängliche Verunsicherung, ein neues, erweitertes Wissens- und Handlungsrepertoire:

„Viel gelernt habe ich auch über den Leselernprozess. Zuerst war ich schockiert, wie unwissend und hilflos ich dem Problem gegenüber stand und wie groß meine Defizite im Hinblick auf theoretisches Hintergrundwissen über den Leselernprozess waren. Dann habe ich aber die Initiative ergriffen und in Büchern nachgelesen und viele neue Anregungen und Erkenntnisse erworben.“

Dies mündet in eine neue *Handlungssicherheit*, verstärkt durch Erfolgserlebnisse:

„Mit der Zeit habe ich aber ein Selbstbewußtsein aufgebaut, verstärkt auch dadurch, dass meine Beobachtungen in Gesprächen mit der Klassenlehrerin des Jungen bestätigt wurden und dass C. auch Fortschritte zeigte und Spaß an den Förderstunden hatte.“

Die ‚reale‘ Begegnung mit einem zweisprachig aufwachsenden Kind und die Aufgabe, den Jungen in der Zweitsprache Deutsch zu fördern, nötigt der Studentin zunächst die unangenehme Wahrnehmung ihrer *eigenen* Wissensdefizite auf. Es ist zu vermuten, dass Ähnliches auch vielen ‚amtierenden‘ LehrerInnen geschieht, die angesichts der andersartigen Lernvoraussetzungen der Migrantenkinder in ihren Klassen „mit ihrem Latein am Ende“ sind. Doch anders als die LehrerInnen ‚in Amt und Würden‘ fasst die Studentin diese Situation als *Lernaufgabe* auf und nutzt sie als Anlass zur Selbst-Qualifizierung<sup>2</sup> - und damit als Chance für die eigene Professionalisierung.

Interkulturelles Lernen bedeutet, die Bereitschaft zu entwickeln, die Anderen vorurteilsfrei in ihrem So-Sein wahrzunehmen und eigene Vor-Annahmen zunächst erst einmal beiseite zu lassen. Diese Haltung ist an unseren Schulen nicht sehr weit verbreitet. Oft herrschen – gerade bei ‚wohlmeinenden‘ Lehrpersonen - Klischees und ungeprüfte Vorannahmen über die Elternhäuser der Migrantenkinder und –jugendlichen vor (vgl. dazu auch Dietrich 1997). Eine Studentin stellt dazu rückblickend fest:

„In Bezug auf Interkulturelles Lernen habe ich an mir selbst einige Beobachtungen machen können. Ich musste mir eingestehen, dass ich auch nicht frei von Vorurteilen bin und dass auch ich Stereotype verinnerlicht habe. Natürlich habe ich mir vorher die Situation vorgestellt, bei der ich zum ersten Mal die Wohnung von C.’s Familie betrete, und ich muss im nachhinein sagen, dass ich doch überrascht war über die Wohnungseinrichtung und den Kleiderstil der Eltern. Sie unterschieden sich nicht von denen einer deutschen Familie, abgesehen von einigen türkischen Büchern in den Regalen und Bildern mit türkischer Schrift. Auch dass C.’s Eltern so engagiert sind, was das Deutschlernen ihres Sohnes angeht, überraschte mich und entsprach nicht meinen Vorstellungen, die eben doch sehr stark geprägt sind von meiner Umwelt und der Gesellschaft, in der ich aufgewachsen bin, auch wenn ich dies zunächst nicht wahrhaben wollte.“

Dieses Zitat ist aus folgendem Grund interessant: Die *Irritation* der Studentin besteht gerade in der *Wahrnehmung der Normalität* des Lebensstils dieser türkischen Migrantenfamilie im Vergleich zum Lebensstil deutscher Familien der gleichen Sozialschicht. Auch das starke Interesse dieser türkischen Familie am schulischem Fortkommen und am Deutscherwerb ihres Kindes überrascht die Studentin. Sie muss an sich selbst konstatieren, wie stark ethnisierende Wahrnehmungsmuster (vgl. dazu Bukow 1996) und öffentliche Diskurse das Bild dieser Bevölkerungsgruppe in ‚unseren‘ Köpfen prägen (zur kritischen Analyse ausländischerfeindlicher Diskurse vgl. S. Jäger (1992) sowie die Arbeiten des Duisburger Instituts für Sprach- und Sozialforschung /DISS).

Der Schritt zur ‚Mittelschicht-Normalität‘, den viele türkische Familien in der BRD längst vollzogen haben, wird in der Öffentlichkeit nicht wahrgenommen. Erhitzte Diskussionen über den ‚Kopftuchzwang‘, die sogenannte ‚Unterdrückung der Frau‘ (zu diesem weitverbreiteten Diskursmuster vgl. M. Jäger 1996) und den ‚Fundamentalismus‘ bilden die Folie für die generalisierende Wahrnehmung einer – absichtlich „konstruierten“ – Andersartigkeit dieser Einwanderergruppe, die in der Argumentation konservativer Parteien bis zu ihrer angeblichen ‚Nicht-Integrierbarkeit‘ gesteigert wird. Dass es von da nur ein kleiner Schritt ist zur angeblichen ‚Nicht-Bildbarkeit‘ dieser SchülerInnen und ihrer Zuweisung zu den unteren Rängen unseres Bildungssystems, liegt auf der Hand. Dabei besteht diese Nicht-Bildbarkeit nur aus einem vorübergehenden Förderbedarf beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache, der durch zusätzliche Förderstunden in den ersten

<sup>2</sup> Dies ist um so erstaunlicher, weil es meinen Beobachtungen in der Schulpraxis gemäß ein unter ‚amtierenden‘ LehrerInnen weit verbreitetes Diskursmuster ist, diese Aufgabe von sich zu weisen mit dem Hinweis, sie seien dafür nicht ausgebildet, und diese Kinder gehörten nicht in die deutsche Schule, bevor sie nicht „richtig Deutsch sprechen“ könnten. Leider macht sich diese Argumentation auch in der politischen Auseinandersetzung um die PISA-Ergebnisse bemerkbar, was nichts anderes heißt, als dass diejenigen zu Sündenböcken gemacht und ausgegrenzt werden sollen, denen man sich zuerst einmal interkulturell anzunähern hätte.

Schuljahren gut zu beheben wäre – falls ausreichende Mittel und für diese Aufgabe gut ausgebildete Lehrkräfte zur Verfügung gestellt würden!

Die Studentin jedenfalls, die sich dieser Begegnung mit einem türkischen Erstklässler gestellt hat, lernt ihre Irritationen durch diese Begegnung positiv zu wenden und zum *Anlass* für ein verstärktes Bemühen um Selbst-Qualifizierung und Professionalisierung zu nehmen. Sie ist bereit, eigene Vorurteile durch unbefangene Situations-Wahrnehmung zu korrigieren und sich so auf *ihren* dadurch beginnenden *Lernprozess* einzulassen.

### 3. Widerstände

Die Studierenden erfahren bei ihren Bemühungen um Kontaktaufnahme mit den Migrantenkindern und – jugendlichen nicht nur Aufgeschlossenheit, sondern auch Widerstand – sowohl den Widerstand der FörderpartnerInnen gegen das eigene wohlgemeinte Handeln bzw. die gestellten Lernanforderungen als auch ihre eigenen (Lehr-)Widerstände gegen den drohenden Kontrollverlust aufgrund der Andersartigkeit der konkreten Lernsituation im Verhältnis zu der erwarteten/geplanten Lernsituation (vgl. auch Rihm 2000, 125). Besonders einige ältere Jugendliche lassen sich nicht auf eine Beziehung ein, sondern entziehen sich, erscheinen nicht zu den vereinbarten Terminen (mit oder ohne vorherige Absage), „vergessen“ ihr Material, arbeiten nicht mit. Das gilt besonders für diejenigen unter den Migrantenkindern und –jugendlichen, die keine erfolgreichen, „glatten“ Lernkarrieren vorweisen können und stattdessen viele schmerzhaftes Versagensmomente und negative Etikettierungsprozesse durchlaufen haben.

Diese Zurückweisung des Lern- und Beziehungsangebots der Studierenden ist jedoch für sie sehr kränkend. Dies gilt besonders in Fällen, in denen ein Helfersyndrom mit im Spiel ist, dass den Studierenden möglicherweise selbst nicht bewusst ist, aber von den FörderpartnerInnen wahrgenommen und als inakzeptable Beziehungsform abgelehnt wird. Das ist vielleicht die einzige Form, in der sie ihren Subjektstandpunkt gegenüber den ihnen sprachlich und „sozial“ überlegenen jungen deutschen Erwachsenen zur Geltung bringen können.

Widerstand erfährt eine Studentin schmerzhaft bei ihrem Bemühen, einen als äußerst ‚schwierig‘ eingestuften Jungen aus einer afrikanischen Asylbewerberfamilie für das Lesen zu motivieren. Da sie selbst schon erlebt hat, dass dies auf ‚normalem‘ Wege ein beinahe aussichtsloses Unterfangen ist, unternimmt sie mit ihrem Förderpartner einen Gang zur Stadtbibliothek. Doch auch hier trifft sie auf Schwierigkeiten, da von dem Ort voller Bücher nicht die erhoffte motivierende Wirkung auf ihren Förderpartner ausgeht. Der Junge blockt schon beim Ausfüllen des Leseausweises ab und gibt sein Desinteresse durch „Herumrennen“ in der Bibliothek zu erkennen.

„Bei der Suche nach einem interessanten Buch für A. konnte er sich auch nicht konzentrieren. Er lief weg und sprang irgendwo in der Bücherei rum. Wegen seines Verhaltens überlegte ich mir, ihm etwas vorzulesen und ihn dadurch zu beruhigen. Ich entschied mich für das Buch „Räuber Hotzenplotz“. Mit dieser Geschichte wollte ich seine Aufmerksamkeit wecken, da dieses Buch sehr spannend ist.

Wir haben es uns also in einer Ecke gemütlich gemacht und ich begann das erste Kapitel. Anfangs hörte er zu, doch dann wurde er wieder unruhig. A. wippte hin und her, streckte die Arme in die Luft und war sehr unkonzentriert. Nach dem 2. Kapitel (5 Seiten) musste ich aufhören vorzulesen. A. konnte sich überhaupt nicht mehr konzentrieren, also habe ich ihn rumlaufen lassen. Zum Schluss sind wir beide noch zusammen durch die Bücherei gegangen.

Ich fühlte mich zeitweise sehr unbeholfen. Ich wusste einfach nicht, was ich machen sollte. Irgendwie wollte ich A. beruhigen und dazu bringen, nicht ständig rumzulaufen. Aber es hat nicht geklappt, und das hat mich sehr frustriert.“

Dieser Junge, der sozial verwahrlost erscheint und der aufgrund traumatisierender Lebensumstände eine Abneigung gegen alle nur entfernt an Schule erinnernde Lernanforderungen entwickelt hat, besitzt augenscheinlich nicht die Möglichkeit, Bücher als für sich relevante Gegenstände wahrzunehmen. Bis zum 2. Schuljahr scheint es seiner Lehrerin nicht gelungen zu sein, ihm die Fähigkeit zu vermitteln, aus einem vorgelesenen Text etwas Relevantes für sich zu entnehmen, das sein Interesse wecken könnte. Die Studentin muss im weiteren Fortgang der Förderung feststellen, dass er eine panische Angst gegenüber seiner Lehrerin entwickelt hat. Wo es möglich ist, entzieht er sich den Anforderungen des Lesen- und Schreibenlernens, denen er sich nicht gewachsen fühlt.

Alle wohlgemeinten Angebote *laufen ins Leere*, weil die Studentin sich eher auf das imaginäre deutsche Mittelschichtskind als auf *diesen* Jungen mit einem angolanischen Vater und einer kongolesischen Mutter bezieht, der in der BRD geboren ist. Folgende handlungsleitende Hypothesen mag die Studentin für ihren Gang zur Bibliothek gebildet haben:

- Bücher sind anziehend für Kinder („spannend“), besonders Geschichten über „wilde Gestalten“ – wobei die kulturelle Distanz des Jungen zum spezifisch deutschen „Räuber Hotzenplotz“ und das implizit vorausgesetzte kulturspezifische und historische Wissen, das für das Verständnis dieses Buchs vorhanden sein muss, wahrscheinlich von der Studentin gar nicht als Problem wahrgenommen wurde;
- Mit Vorlesen kann man/frau Kindern Zuwendung und Geborgenheit vermitteln – wahrscheinlich eine Erfahrung aus der eigenen Sozialisationsgeschichte der Studentin, die dies unreflektiert bei diesem Jungen voraussetzt. Ganz davon abgesehen, dass dieser Junge durch sein permanent aggressives Verhalten signalisierte, dass in seinem bisherigen Leben wenig Raum für „Gemütlichkeit“ und Geborgenheit war: Wo hat er die Erfahrung machen können, dass Vorlesen und Zuhören etwas Schönes ist? In welcher Sprache hätten die Eltern ihrem Kind wohl vorlesen sollen – vorausgesetzt, sie hätten selbst die dafür nötigen Fähigkeiten erworben und sie hätten im Heimat- oder Gastland Geld für Bücher und Muße zum Vorlesen zur Verfügung gehabt? Sporadische Begegnungen mit ihnen lassen darauf schließen, dass nur der Vater die Kolonialsprache Französisch ansatzweise beherrscht – eine Zweit- oder Drittsprache für ihn – und dass bei beiden Eltern nur sehr geringe Deutschkenntnisse vorhanden sind.

Dieser Standpunkt, der Standpunkt der Studentin, entspricht aber nicht dem des Jungen. Der Junge entzieht sich der Situation, die sie liebevoll zu gestalten versucht, und damit entzieht er sich auch ihrem Beziehungsangebot, das er nicht als positiv für sich wahrnehmen kann.

Ihre Reaktion darauf: sie fühlt sich „unbeholfen“ (d.h. der Situation mit ihrem begrenzten Handlungsrepertoire nicht gewachsen) und „frustriert“ (d.h. auf emotionaler Ebene zurückgewiesen). Der Junge setzt ihren Verhaltenserwartungen Widerstand entgegen. Sie wird dadurch zu erneuter Hypothesenbildung herausgefordert. Um ihre „Selbstwirksamkeit“ wiederzugewinnen, muss sie ihre „Wahrnehmungs-, Reflexion- und Gestaltungskompetenzen“ (siehe Beitrag Holzbrecher in diesem Band) erweitern, muss sich neue Informationsquellen über ihren Förderpartner erschließen (Kontakt mit der Lehrerin und den Eltern aufnehmen), und sie muss vor allem Selbstreflexion über ihr Handlungskonzept und dessen implizite kulturelle Voraussetzungen betreiben.

In dieser Situation professioneller *Ohnmacht*, im Nicht-Wissen, wie es Reiser (1993, 254ff) ausdrückt, besteht nun für die Studentin die Chance, dass sie sich *öffnet* für den Standpunkt des Jungen. Nicht die im Rahmen *ihrer* Biographie *sinnvollen* Erfahrungen leiten dann ihr Handeln an und begründen den Leseprozess in einer für sie einsichtigen Weise, sondern die Sinnstruktur des Jungen bestimmt den Fortgang der weiteren Zusammenarbeit. Die Initiierung dieses *Perspektivenwechsel* kann den Sinn des zunächst kränkenden (Lern-)Widerstands ausmachen. Der Junge weist aus dieser Sicht mit seinem Widerstand eben nicht daraufhin, dass er mit der Studentin nichts zu tun haben will, sondern darauf, dass die von der Studentin stellvertretend für ihn vorgeplante Lernsituation nicht in seinem Bedeutungshorizont liegt. Sinnstruktur und Bedeutungsangebot kommen in dieser Situation nicht zusammen (vgl. Wulff/Rihm in diesem Band, S....). Die Studentin kann möglicherweise in dieser Situation lernen, dass *Professionalität* auch und gerade in Konfliktsituationen heißen kann, den Standpunkt des Anderen einzunehmen, dessen Sinnstruktur als Ausgangspunkt für das eigene Handeln anzuerkennen, ihn nicht als ablehnende, kränkende Person zu erleben, sondern ihn als *kompetenten Menschen ‚in eigener Sache‘* in das gemeinsame Handeln einzubeziehen. Widerstand, als *Hinweis* ernstgenommen, ‚stört‘ dann nicht die Fördersituation, sondern *befördert* sie<sup>3</sup>. Dies setzt aber die Bereitschaft zur Begegnung, zum ganzheitlichen Wahrnehmen des Anderen und zum Umdenken voraus.

#### 4. Begegnung

Pädagogische Begegnungen lassen sich in Anlehnung an Watzlawicks Kommunikationstheorie von der Beziehungs- und Inhaltsebene her betrachten. Verstärkte Bemühungen um eine Intensivierung der Beziehungsebene wirken aufschließend für Anforderungen auf der Inhaltsebene, die sonst oft abgeblockt werden. Die Freude der Migrantenkinder, wahrgenommen und persönlich ernstgenommen zu werden, bewirkt bei ihnen oft Stolz, gesteigertes Selbstbewusstsein gegenüber ihren KlassenkameradInnenen und gibt ihnen einen großen Motivationsschub zum informellen Deutschlernen. Gleichzeitig sind diese Aufmerksamkeitserfahrungen *vermittelt* über Lerngegenstände; dies zeichnet sie gegenüber Alltagskontakten aus. Pädagogische Beziehungen sind demnach nicht ‚inhaltsneutral‘, sondern an Lern-Lehr-Aktivitäten gebunden, die jedoch möglichst durch den Bezug auf die Lebenswelt der Migrantenkinder motiviert sein sollten.

Eine Studentin, deren Förderpartner von der Lehrerin wegen seiner Konzentrationsschwäche für das Projektseminar angemeldet worden war, beschreibt in ihrem Wochenbericht die geglückte Verschränkung der Inhalts- und Beziehungsebene folgendermaßen:

„Am Donnerstag haben wir wieder zu Hause gearbeitet. C. war wieder sehr aufmerksam und konzentriert. Ich habe das Gefühl, dass wir uns mittlerweile gut aufeinander eingestellt haben. Ich freue mich jedes Mal sehr auf unser Treffen und C. betont am Ende jedes Treffens, wie schade er es findet, dass ich wieder gehe und fragt mich, wie oft er noch schlafen muss, bis ich wiederkomme.“

In diesem Fall ermöglicht erst die gute Zuwendung auf der Beziehungsebene dem Jungen die Konzentration auf die Lerninhalte. Diese gelingt im Klassenverband zumeist nicht, wovon sich die Studentin durch Hospitationen und zusätzliche Gespräche mit der Lehrerin selbst überzeugen konnte. Eine andere Studentin konstatiert:

---

<sup>3</sup> Anzumerken ist, dass auch diese Studentin die Herausforderung annahm, den Widerstand ihres Förderpartners als Lernanlass zu begreifen. Sie ging den Weg der Selbstqualifizierung und sogar der Spezialisierung, indem sie den Schriftspracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder zum Thema ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit machte.

„Neben den ganzen Problemen, die während der Förderung auftauchten, gab es viele witzige und schöne Momente, was sicher nicht zuletzt daran lag, dass es uns beiden gelungen ist, eine gute Beziehung zueinander aufzubauen. Ich hatte auf jeden Fall das Gefühl, dass er sich auf die Förderstunden freute, was mir seine Lehrerin auch bestätigt hat. Und von meiner Seite aus war es genauso.“

Eine weitere Seminar-Teilnehmerin erfährt ebenfalls, dass ihr Förderpartner, mit dem sie einmal pro Woche am Schulvormittag in seiner 2. Klasse zusammenarbeitet, sehr stolz ist, für diese begrenzte Zeit eine „eigene Lehrerin“ zu haben. Das wertet ihn vor den KlassenkameradInnen auf. Da auch dieses Kind gern vor unangenehmen, d.h. als zu schwer empfundenen Aufgaben „durchschläuft“, betont sie:

„Der Einzelkontakt ist überaus wichtig parallel zur sozialen Einordnung [...] Da kann er sich auch freuen über eine gelungene eigene Leistung, was sich auf sein unsicheres Selbstwertgefühl auswirkt.“

Diese Beobachtungen können einen Hinweis geben auf notwendige Veränderungen hinsichtlich der Grundstruktur des Unterrichts in stark heterogenen Lerngruppen. Hier ist die frontale Unterrichtsgestaltung anscheinend kontraproduktiv, weil sie zu große Konkurrenzvorsprünge für die ‚Besseren‘ bereithält und den Schwächeren zu starke Versagensgefühle aufnötigt, die das Lernen zusätzlich blockieren. Fast alle Studierenden berichten, dass ihre FörderpartnerInnen, die von ihren Lehrpersonen als konzentrationsschwach und/oder verhaltensauffällig bezeichnet wurden, in der Einzelförderung durchaus fähig sind, konzentriert und aufgabenorientiert zu arbeiten. Einige Studierende berichten auch, dass die FörderpartnerInnen gezielt mit der Bitte um Hilfe für die Hausaufgaben, für ein Diktat oder andere Formen der in der Schule bevorstehenden Leistungsüberprüfung an sie herangetreten sind, was für ihren grundsätzlichen Lernwillen spricht. Eine Studentin, die mit einem Hauptschüler der 7. Klasse aus dem Irak zusammengearbeitet hat, macht dabei folgende Erfahrung:

„Wie letzte Woche schon erwähnt, schreibt Z. am Freitag ein Diktat und er bat mich darum, mit ihm für dieses zu üben. Von der Lehrerin habe ich erfahren, dass der Schwerpunkt des Diktates auf Worten mit „ss“ und „ß“, „dass“ und „das“ und der wörtlichen Rede liegt. Ich hatte also Übungen und Merksätze zu allen mir von der Lehrerin genannten Themen vorbereitet und diese mit ihm gemacht. Er hatte ziemlich große Schwierigkeiten mit der Unterscheidung von „dass“ und „das“ und auch mit der wörtlichen Rede. In seinem Heft war ein Übungsdiktat, das er wenige Tage zuvor in der Schule gemacht hatte und er hatte in diesem halbseitigen Text ungefähr 20 Fehler! Auch als wir beide es nochmals wiederholten, machte er an vielen Stellen die gleichen Fehler noch einmal. Er war heute sehr unkonzentriert und machte tausendmal die gleichen Fehler. Ich hatte den Eindruck, dass er sehr müde war. Dies bestätigte sich dann durch mehrmaliges Gähnen. Ich kann mir nicht vorstellen, dass sein Diktat morgen gut wird. Vielleicht lag seine „schlechte Leistung“ heute bei mir aber doch größtenteils an der mangelnden Konzentration, und das Diktat wird doch nicht schlecht. Ich bin auf jeden Fall mal gespannt auf das Ergebnis!“

Die Müdigkeit, das Gähnen und der abwesende Blick sind ein deutlicher Indikator für die innere Distanz des Jungen zu dieser Art der Leistungsanforderung und –überprüfung, die mit seinem Lebenshintergrund und seinen Lernvoraussetzungen kaum zu verknüpfen ist. Das Resultat muss wohl auch dementsprechend gewesen sein. Die Studentin berichtet eine Woche später:

„Sein Diktat, auf welches wir zusammen gelernt haben, hat er zurück bekommen. Zeigen konnte er es mir aber leider nicht und seine Note hatte er auch vergessen! Er meinte, er hatte eine Drei, oder so...! Ich hatte den Eindruck, dass er mir nicht sagen wollte, wie es ausgefallen ist. Er erwähnte nur noch, dass sehr viele schwere Worte im Diktat vorkamen!“

Schulentwicklung vom Subjektstandpunkt aus müsste meines Erachtens *auch* bedeuten, SchülerInnen vor solchen Anforderungen zu *schützen*, an denen sie notwendigerweise scheitern müssen. Auch dies wäre eine Form, der Heterogenität in unseren Schulen in positiver Weise Rechnung zu tragen. Den SchülerInnen müssten Lernangebote gemacht und Aufgaben gestellt werden, die ihnen zur Bewältigung ihrer schwierigen Lebenssituation hier und jetzt die nötigen Mittel an die Hand geben, anstatt sie vor ‚künstliche‘ Schwierigkeiten zu stellen (s. auch das Beispiel der Ballade : „Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland“ weiter unten).

Die Beziehungsebene ist jedoch in jeden Fall für das Lernen wichtig – auch dort, wo die beiden Beteiligten sich darauf beschränken, in der Lehr-Lernsituation der Förderpartnerschaft sich gegenseitig in ihren Rollen anzuerkennen und ihre Persönlichkeitsgrenzen zu wahren. Diesen Aspekt betont die Studentin, die Z. versucht zu fördern, ebenfalls:

„Ich habe zu Z. keine freundschaftliche Beziehung aufbauen können. Das lag nicht daran, dass wir uns unsympathisch gewesen wären. Für ihn war ich von Anfang an eine Lehrerin, und er verhielt sich mir gegenüber immer respektvoll. Über unseren Arbeitsstoff hinaus konnte ich mit ihm nur selten ein privates Gespräch führen. Anfänglich dachte ich noch, ich müsste mit aller Gewalt ein freundschaftliches Verhältnis aufbauen, habe aber schnell gemerkt, dass die Situation für ihn so völlig in Ordnung war, und das war sie für mich damit dann auch [...] Ich hatte mit Z. keine Probleme und war überrascht, dass ich von der Lehrerin so viel Gegenteiliges hören musste. Aber ich bin mir bewusst, dass es ein Unterschied ist, ob ich ihn alleine vor mir sitzen habe oder ob noch 20 oder 25 andere Kinder dabei sind!“

Durch die Wahrung der gegenseitig als richtig empfundenen Distanz wird Professionalisierung realisiert. Professionalisierung besteht vor allem darin, dass die SchülerInnen *individualisiert wahrgenommen* und nicht in ein Klischee nach dem Muster „Mein Freund ist Ausländer“ gepresst werden. Der Rückblick einer anderen Studentin auf die Förderpartnerschaft zeigt, dass sie sich dieser Aufgabe gestellt und sich intensiv darum bemüht hat, ihren Förderpartner differenziert wahrzunehmen und eine Passung zwischen seinen Lernvoraussetzungen und ihrem eigenen Angebot herzustellen:

„S. spielte für mich in den letzten Monaten eine große Rolle: Wenn ich mir überlegt habe, welche Materialien für ihn geeignet sind, wenn ich mit seiner Lehrerin telefoniert habe, wenn ich reflektiert habe, warum die Förderstunden nicht so verlaufen sind, wie ich mir das vorgestellt habe und deshalb ab und zu ziemlich frustriert war, wenn ich Freunden, Eltern etc. von ihm erzählt habe, wenn ich "Gleichaltrige" gesehen bzw. erlebt habe und dann verglichen habe, wenn ich mir Gedanken über seine Familie gemacht habe, wenn ich über kulturelle Unterschiede nachgedacht habe, wenn ich mir (angeregt von Frau Dietrich) Gedanken über S.'s Zukunft gemacht habe usw. Mit der Aufzählung möchte ich verdeutlichen, dass ich mich mehr mit der Förderung beschäftigt habe, als ich mir das im Voraus vorgestellt habe...“

Diese ‚Streiflichter‘ auf die Erfahrungen der Studierenden zeigen, dass sich in der Begegnung mit ihren FörderpartnerInnen tatsächlich subjektbezogenes Lernen ereignet hat und dass es ihnen gelungen ist, „sich selbst vom anderen her zu denken“ und „sich selbst als kompetente und

anerkannte Subjekte (zu) erfahren“ – ebenso wie die SchülerInnen im Kontakt mit ihnen (vgl. dazu den Beitrag von Holzbrecher in diesem Band, S. .... (letzte Seite)!

Die persönliche Erfahrung mit der Lern- und Lebensrealität von Migrantenkindern und – jugendlichen regt intensives Nachdenken über diese Realität an. Die Studierenden gewinnen aus eigener Anschauung die Erkenntnis, dass

„diese Lebenssituation...wesentlich komplexer ist, als es in der Schule zu Tage tritt“.

Sie beginnen die herrschenden Diskursmuster anzuzweifeln, in denen ihnen diese Realität verzerrt entgegentritt (z.B. hinsichtlich der sogenannten „Sozialschmarotzer“ unter den „Asylanten“ und „Ausländern“, die „unseren“ Sozialstaat nur ausnutzen).

Besonders intensiv wird die Vielfalt der Lebenssituationen dort erfahren, wo den Studierenden Zutritt zur häuslichen Lebenswelt ihrer FörderpartnerInnen gegeben wird. Dann wird ihnen oftmals aus der unmittelbaren Anschauung die Distanz der Migrantenkinder und –jugendlichen zu den Anforderungen der deutschen Schule unmittelbar verständlich. Dies erfährt z. B. eine Studentin, die mit einer kurdischen Hauptschülerin zu Hause arbeitet. K. legt großen Widerwillen an den Tag, das Gedicht „Herr von Ribbeck auf Ribbeck im Havelland“ auswendig zu lernen, das sie auf einer Schulveranstaltung vortragen soll. Wahrscheinlich hat ihr niemand den kulturellen Hintergrund dieser Ballade erklärt, der sich auch für deutsche SchülerInnen durch die historische Distanz zur Epoche der märkischen Großgrundbesitzer des 19. Jahrhunderts nicht mehr unmittelbar erschließt.

Beim Lesen zeigt das kurdische Mädchen generell Probleme, was die Studentin zunächst erstaunt:

„K. spricht ein nahezu fehlerfreies Deutsch, was bei mir zu dem Trugschluss führte, dass auch ihre (Kenntnis der I.D.) Schriftsprache so sei, was nicht der Fall ist...“

Dies ist ein weitverbreitetes Phänomen. Flüssigkeit im mündlichen Ausdruck, die sich Migrantenkinder und –jugendliche aus eigener Kraft angeeignet haben und die vor allem in der Verwendung gängiger ‚Versatzstücke‘ der Alltagskommunikation besteht, täuscht einen höheren Sprachstand vor als der, der tatsächlich vorhanden ist. Vor allem Fähigkeiten zur Bewältigung der Schriftsprache, sogenannte kognitiv-akademische Sprachfähigkeiten, bleiben dabei unterentwickelt, was oft zum Semilingualismus führt (vgl. dazu Fthenakis u.a. 1985, S.99 ff).

Die Bemühungen der Studentin um eine detaillierte Sprachförderung stoßen bei K. auf Widerstand, weil sie sich dadurch infantilisiert vorkommt und ihr eine andere, mehr gleichberechtigte Beziehung mit der jungen deutschen Erwachsenen vorschwebt:

„K. kann sich ihre Probleme mit der deutschen Sprache nicht eingestehen und mir gegenüber nicht zugeben. Sie merkt vermutlich, dass ihr Sprachstand nicht altersgemäß ist, findet aber Übungen und Spiele, die für dieses Niveau angemessen wären, kindisch...“

Bei einer anderen gemeinsamen Aktivität stellt die Studentin fest, welche „Erwachsenen-Pflichten“ diese kurdische Hauptschülerin schon zu bewältigen hat, vor denen die schulischen Anforderungen verblassen:

„Diesmal bin ich wieder zu K. nach Hause ... gefahren. Es war niemand zuhause und ich befürchtete, sie hätte es vergessen, da sie sich die Termine nie aufgeschrieben hat oder aufschreiben lassen wollte. Sie kam dann nach einer Weile - als ich gerade gehen wollte - mit ihrer kleinen Schwester von einer Weihnachtsfeier. Wir haben zusammen gekocht und später die Zutaten auf Kurdisch und Deutsch notiert.

Wir haben ein kurdisches Essen zubereitet. Dabei habe ich erfahren, dass K. scheinbar häufiger kocht und auch ansonsten im Haushalt viel macht. Ihre kleine Schwester, für welche K. die Verantwortung trägt, wenn ihre Eltern nicht da sind, war zeitweise dabei und ist später vor dem Fernseher eingeschlafen. K. hat mir gezeigt, wie man „Hasat“ (Mischung aus Reis & „Couscous“ ) macht, außerdem eine Suppe und Salat.

Als wir dann gegessen haben ist mir aufgefallen, dass K. erstaunlich still war. Zudem hat sie den Eindruck gemacht, als sei sie müde oder traurig. Auf meine vorsichtige Frage diesbezüglich versuchte sie zunächst so zu tun, als sei diese unberechtigt. Später hat sie aber erzählt, dass ihre beste Freundin, die wohl im gleichen Haus wohnt, gezwungen ist wegzuziehen. Sie berichtete von Problemen mit dem Vermieter, wobei mir einfiel, dass sie schon früher gesagt hatte, dass sie selbst bei solchen Dingen mit dem Anwalt der Familie verhandeln müsse, da ihre Eltern nicht ausreichend Deutsch sprechen. Weiterhin erfuhr ich, dass auch ihre Wohnung schon von Seiten des Vermieters gekündigt sei. Sie allerdings meinte, dass sie sich das einerseits nicht gefallen lassen würden, deshalb auch die Wohnung noch nicht verlassen haben, aber andererseits schon seit Längerem eine andere Wohnung suchten. Es tat ihr scheinbar zwar gut, jemandem von der prekären Situation erzählen zu können, machte sie aber natürlich nicht gerade fröhlicher. Aus diesem Grund hörte ich zu, fragte aber nicht weiter nach.“

Der Studentin wird deutlich, dass ihre Förderpartnerin eine kompetente Person ist, die ihre schwierige Lebenssituation aktiv gestaltet, sich gegen Zwänge wehrt und Verantwortung für andere übernimmt. Dass vor den Problemen und Aufgaben, die K. zu bewältigen hat, die formalen Anforderungen der Schule samt „Herrn Ribbeck auf Ribbeck im Havelland“ verblassen – die ihr überdies nicht im geringsten helfen, ihre schwierige Lebenssituation zu bewältigen -, ist unmittelbar verständlich.

## **5. Nachbesinnung: Vom Nutzen der Vielfalt**

An diesen Beispielen wird deutlich, dass diese Kinder und Jugendlichen mit ihrem andersartigen Lebenshintergrund nicht die „Defizitwesen“ sind, als die sie vor den genormten, monokulturellen Anforderungen der deutschen Schule oft erscheinen. Durch eigene Anschauung kommen die Studierenden zu einer Neubewertung: Interkulturelle Vielfalt mag zunächst beunruhigen, irritieren, zur Distanz nötigen; aber im Prozess der Begegnung wird deutlich, dass die TrägerInnen dieser kulturellen Varianten kompetent in eigener Sache sind.

Die schlechte Bewertung ihrer (Lebens-) Leistungen, die oft unter erschwerten Bedingungen erbracht werden, rührt oft her von der Ratlosigkeit der LehrerInnen vor dieser SchülerInnengruppe, die immerhin in manchen Schulformen ein Drittel bis die Hälfte aller „SchulbenutzerInnen“ stellt. Eine Gestaltung der schulischen Arbeit, die vielfältige Anschlußmöglichkeiten für die schon vorhandenen Fähigkeiten der Migrantenkinder und –jugendlichen bietet, anstatt ihnen auf Schritt und Tritt ihr Unvermögen zu demonstrieren, steht noch aus. Die TeilnehmerInnen an diesem Begegnungs-Seminar spürten dieses Manko, wagten aber keine Lösungsvorschläge, die das

Grundmuster des offiziellen und des „heimlichen Lehrplans“ (Zinnecker 1975) grundsätzlich in Frage stellen. Immerhin stellte ein Studierender in seinem Abschlußbericht folgende Forderungen auf:

„Das gesamte Schulsystem bedarf einer Komplettrenovierung. Es sollte gewährleistet sein, dass

- in Deutsch schwache Kinder frühzeitig gefördert werden (Aufgabe des Kindergartens und qualifizierter Kindergärtnerinnen)
- die Notengebung, wenn überhaupt, in den einzelnen Fächern nicht die jeweiligen Deutschkenntnisse entscheidend macht
- Selektierung, wenn überhaupt, nicht schon nach Klasse 4 stattfindet
- die Klassen kleiner werden
- die Lehrer mit der kulturellen Situation des Herkunftslandes des Kindes vertraut sind
- die Kinder sich in der Schule notfalls auch in ihrer Sprache äußern können“

Diese Forderungen wurden – wohlgemerkt - noch *vor* der Veröffentlichungen der PISA-Studie von dem Seminarteilnehmer aufgrund seiner Erfahrungen in der interkulturellen Förderbegegnung erhoben. Glücklicherweise setzt nun *nach* PISA ein langsames Umdenken in die gleiche Richtung ein. Immerhin ist es nun möglich, eine positive Neubewertung heterogener Lerngruppen öffentlich anzudenken und die scharfen Selektionszwänge unseres bestehenden Schulsystems in Frage zu stellen: „Die jetzt begonnene Debatte ist dringend notwendig, auch wenn sie an alte Wunden rührt und die Gefahr eines neuerlichen ideologischen Schulstreits nie ganz auszuschließen ist. Aber ein bejahender professioneller Umgang mit Heterogenität ist das Mindeste, was sich als Konsequenz aus PISA entwickeln müsste.“ (Demmer 2002, S.16)

## Resumee

Die Studierenden haben durch eigene Anschauung die Sackgasse, in der sich unser kompetitives und hochselektives Schulsystem befindet, erkannt und sich auf den Weg der Individualisierung von Lehr-Lernverhältnissen begeben. Sie haben sich im begrenzten Rahmen dieses Seminars bemüht, diejenigen professionellen Fähigkeiten aufzubauen und zu realisieren, die für eine positive Berücksichtigung individueller, kultureller, sprachlicher und sozialer Heterogenität in unseren Schulen notwendig sind.

Auf ihrem Weg dorthin wurden sie zunächst erst einmal gezwungen, die „Andersartigkeit“ der sprachlichen und lebensweltlichen Voraussetzungen der „fremden“ Kinder und Jugendlichen zu konstatieren und - als notwendige Voraussetzung von Begegnung – zu akzeptieren. Der von Fall zu Fall mehr oder weniger große Abstand zu den schulischen Leistungsnormen führte zunächst zu Irritationen und streckenweise auch zu Fassungslosigkeit. Wo er von den Studierenden nicht als Lernausgangspunkt akzeptiert werden konnte, führte er zum Beziehungsabbruch. Die Annäherung an die „Lebenswelten“ der FörderpartnerInnen und – wo dies von ihnen als selbstbestimmte Subjekte auch zugelassen wurde – und der schrittweise Aufbau einer von Empathie, gegenseitigem Respekt und „Spaß“ geprägten Beziehung (wobei „Spaß“ im Grunde bedeutet, dass es zu einem reibungslosen, zweckfreien, konstruktiven Miteinander-Handeln kam) führte jedoch dazu, dass die Studierenden die jeweiligen Stärken und Kompetenzen ihrer FörderpartnerInnen wahrnehmen und würdigen konnten. Und diese Wahrnehmung schloss sie auf

für die Erkenntnis, dass in der herkömmlichen Struktur und Verfasstheit die Schule von heute kein „Ort“ für diese Kinder und Jugendlichen ist, an dem sie adäquat gefördert werden. Hierzu ein letztes Zitat aus einem Förderbericht:

„Durch die Arbeit mit Z. habe ich gesehen, wie schwierig es ist, anderssprachige Kinder hier in unserem Schulsystem richtig zu behandeln. ...Was macht man also mit solchen Kindern? Steckt man sie in gesonderte Klassen, werden sie zu Außenseitern. Steckt man sie in normale Regelklassen, wirft man sie ins kalte Wasser und überfordert viele Kinder damit. Durch das Seminar wurden mir solche Probleme bewusst gemacht, und es hat mich sehr stark zum Nachdenken angeregt. Lösungsvorschläge kann ich hier aber keine bieten.“

Die Erfahrung, dass die Lehrpersonen der FörderpartnerInnen bis auf zwei Ausnahmen nicht bereit waren, Zeit für ausführliche Gespräche zu investieren oder zu einem Erfahrungsaustausch ins Seminar zu kommen, gab den Studierenden zu denken. Hier wurde augenscheinlich eine Chance zur Professionalisierung von den LehrerInnen ausgeschlagen, die die Studierenden selbst durch das Sich-Einlassen auf die ‚abweichenden‘ Lernvoraussetzungen ihrer FörderpartnerInnen ergriffen hatten. Oft mussten die Studierenden in ihren Telefonaten mit den Lehrpersonen feststellen, dass diese die Förderpartnerschaften nur unter dem Gesichtspunkt der ‚Entlastung‘ für sich selbst gesehen und sich auch vorher nicht die Mühe gemacht hatten, den Lebenshintergrund ihrer Migranten-SchülerInnen genauer kennenzulernen. Das lässt vermuten, dass es ebenfalls nicht zu ihrer alltäglichen Unterrichtspraxis gehört, ihr Lernangebot auf deren Lernausgangslage abzustimmen. Dies wäre jedoch eine Grundforderung individualisierenden Unterrichts und eine Voraussetzung dafür, dass Heterogenität im Unterricht positiv zum Tragen kommt. „Humanität, Gerechtigkeit, Demokratie und praktische Vernunft – eigentlich spricht alles für heterogene Lerngruppen, für ein differenziertes und individualisierendes Lernen in einer gemeinsamen Schule für alle Kinder. Allein die Widerstände dagegen scheinen in Deutschland größer als in anderen Ländern – auch bei der Lehrerschaft. ... Ein professioneller behahender Umgang mit Heterogenität hingegen könnte die Berufszufriedenheit steigern und die Lernergebnisse verbessern.“ (Demmer 2002, S.17).

Leider ist zu befürchten, dass die Forderung nach mehr Individualisierung in heterogenen Lerngruppen auch weiterhin auf Widerstand bei den LehrerInnen stoßen wird. Die Gründe für diesen Widerstand aufzuhellen, ist hier nicht der Ort (vgl. dazu Häcker 1999). Die Studierenden freilich stehen in einer Zwickmühle: Sie sehen die Notwendigkeit ein, jetzt schon in der ersten Phase der LehrerInnenausbildung individualisierte Handlungskompetenzen aufzubauen, während die Schulpraxis als ihr späteres Handlungsfeld weit verbreitet noch nach anderen Grundstrukturen verläuft.

Eine dieser Grundstrukturen besteht in der ‚Gleichbehandlung der Ungleichen‘. Hier paart sich das Argument, ‚gerecht‘ gegen alle sein zu müssen, mit einer von den Arbeitsbedingungen der Lehreraufgabe aufgezwungenen „Gleichgültigkeit und Entfremdung“ dem Inhalt ihrer Tätigkeit gegenüber, wie sie für „Lohnarbeiter“ konstitutiv ist (vgl. dazu Holling/Bammé 1976, S. 53 ff): „Die *notwendige* Reduktion der Komplexität für den Lehrer besteht darin, die besonderen Eigenheiten, die besonderen Situationen und Probleme der einzelnen Schüler zu ignorieren, den Schülern (als Individuen) gegenüber gleichgültig zu werden. Die Schüler in ihrer Gesamtheit sind das Subjekt, dem der Lehrer gegenübersteht“ (a.a.O.S.56). In den Auswirkungen auf MigrantenschülerInnen ist diese ‚Lohnarbeiter-Gleichgültigkeit‘ gleichzusetzen mit „institutionellem Rassismus“ (vgl. dazu Dietrich 2001, Gomolla/Radtke 2002). Gomolla/Radtke gehen von folgender These aus: „Ein nicht unbedeutender Teil der Ungleichheit in der Bildungsbeteiligung von deutschen im Vergleich mit nicht-deutschen Schülern lässt sich *nicht* auf die Eigenschaften der Kinder und ihre migrationsbedingten Startnachteile zurechnen, sondern wird in der Organisation Schule selbst erzeugt“; verantwortlich dafür sind „die geläufigen Wahrnehmungsmuster, Normen, Gewohnheiten

und Routinen der Schule, die an die in der Schule allfälligen Selektionsentscheidungen angelagert sind“ (Gomolla/Radtke 2002, S. 17). Diese Mechanismen laufen ‚naturwüchsig‘, routinemäßig und von daher z.T. der bewussten Reflexion nicht zugänglich ab. Sie sind jedoch nichtsdestotrotz für die Lebensentwürfe und Lebenschancen der betroffenen Migrantenkinder- und Jugendlichen verhängnisvoll.

Klaus Holzkamp setzt sich in seinem Aufsatz „Rassismus und das Unbewußte in psychoanalytischem und kritisch-psychologischem Verständnis“ (1995) ausführlich mit der Schwierigkeit auseinander, rassistische Mechanismen zu durchschauen und sich ihnen zu widersetzen. Dies wäre nur möglich durch bewusste „Mitübernahme der Verantwortung für jene gesellschaftlichen Verhältnisse, von denen die Behinderung oder Entwickelbarkeit meiner/unserer Lebensinteressen abhängt“ (S. 34). Indem die Studierenden ein Stück weit Verantwortung für den Lernprozess eines Migrantenkinds oder –jugendlichen probeweise übernommen haben, sind sie gleichzeitig auf diese Mechanismen der „Ab-, Ein- und Ausgrenzung von Menschen minderen Wertes und Rechtes“ (S. 24) gestoßen, durch die die „Minderwertigkeit der Ausgegrenzten, deren ihre Sonderbehandlung rechtfertigende Anders- und Abartigkeit, deren Inferiorität gegenüber ‚uns‘ (der Mehrheit) als naturgegeben – unveränderbar in den Individuen verankert werden kann“ (S.25).

Die direkte Begegnung mit einem ‚realen‘ Migrantenkid oder – jugendlichen und der dabei möglich werdende Aufbau einer persönlichen, dialogischen Beziehung bot den Studierenden jedoch die Chance, dieses Urteil zu revidieren. Entscheidend für diese Begegnungssituationen ist die Tatsache, dass es im wahrsten Sinne des Wortes zu Un-Verständnis kommt, welches bei LehrerInnen wie SchülerInnen eine Abkehr von ‚gewohnten‘ Haltungen provoziert. Irritationen, darauf bezogene Widerstände, wiederum darin begründete beiderseitige Offenheit für Hinweise weiten das ‚Lern-/Lehrfeld‘ aus. Fragen nach dem Passungsverhältnis von Sinnstrukturen der FörderpartnerInnen und Bedeutungsangeboten gewinnen Raum und begründen neue Chancen für Professionalisierungsprozesse. Durch die genauere Wahrnehmung der Lebenswelt der Migrantenkinder schärft sich *auch* der Blick für deren Kompetenzen: ihre Aufgewecktheit und ‚Pffiffigkeit‘, ihren Lernwillen, ihre *vorhandenen* sprachlichen Fähigkeiten ( in *zwei* Sprachen kommunizieren zu können – was viele monolinguale SchülerInnen und LehrerInnen *nicht* können!) und ihre Fähigkeit, sich aktiv mit einer Umwelt auseinanderzusetzen, die ihnen nicht immer wohlgesonnen gegenübertritt. Wird es den Studierenden – den späteren LehrerInnen – gelingen, sich diese Wahrnehmung ihrer FörderpartnerInnen als kompetent in eigener Sache handelnde Subjekte zu bewahren, anstatt das „Mehrheits-Minderheits-Spiel mitzuspielen“ (Holzkamp 1995, S. 25), das auf Ausgrenzung statt auf Förderung hinausläuft?

## Literatur

- Auernheimer, Georg u.a (1996).: Interkulturelle Erziehung im Schulalltag. Fallstudien zum Umgang von Schulen mit der multikulturellen Situation, Münster/New York: Waxmann.
- Bukow, Wolf-Dietrich (1996): Feindbild Minderheit. Zur Funktion von Ethnisierung, Opladen: Leske+Budrich.
- Demmer, Marianne (2002): Ja zur Heterogenität! Eine Konsequenz aus PISA – und eine Aufgabe für die Lehrenden. *Erziehung und Wissenschaft* 6/2002, 15 –17.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske+Budrich.

- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer.
- Dietrich, I. (1997) : Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland, Hohengehren: Schneider.
- Dietrich, I. (1998): Das Ende der monokulturellen Erziehung, in: V. Strittmatter-Haubold/Th. Häcker (Hrsg.): „ Das Ende der Erziehung?“. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 75-88.
- Dietrich, I. (2001) : Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen? , in: G. Auernheimer (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen, Opladen: Leske+Budrich, 59-71.
- Fthenakis, Wassilios E. u.a. ( 1985):. Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten, München: Hueber.
- Garlichs, Ariane (1996): An der Seite der Kinder – Das Kasseler Schülerhilfe-Projekt, in: D. Hänsel/L. Huber (Hrsg.): Lehrerbildung neu denken und gestalten, Wein- heim und Basel: Beltz, 153 – 164.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster/ New York: Waxmann.
- Gomolla, Mechtild/ Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske+Budrich.
- Häcker, Thomas (1999): Widerstände in Lehr-Lernprozessen. Eine explorative Studie zur pädagogischen Weiterbildung von Lehrkräften, Frankfurt/M.: Lang.
- Holling, Eggert/ Bammé, Arno (1976): Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt/M.: päd.extra-Buchverlag.
- Holzkamp, Klaus (1995): Rassismus und das Unbewusste in psychoanalytischem und kritisch-psychologischem Verständnis, in: Forum Kritische Psychologie 35, Hamburg: Argument-Verlag, 4 – 41.
- Jäger, Margret (1996): Fatale Effekte. Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungs- diskurs, Duisburg: DISS.
- Jäger, Siegfried (1992): BrandSätze. Rassismus im Alltag, Duisburg: DISS.
- Lanfranchi, Andrea (2002): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerbildung, in: G. Auernheimer (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen: Leske+Budrich, 206 – 233.
- Nestvogel, Renate (Hrsg.) (1991): Interkulturelles Lernen oder verdeckte Dominanz ?. Hinterfragung „unseres“ Verhältnisses zur ‚Dritten Welt‘, Frankfurt: IKO – Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Reiser, H. (1993): Entwicklung und Störung – Vom Sinn kindlichen Verhaltens. *Behindertenpädagogik* 3/93, 254-262.
- Rihm, Thomas (2000): Von Lern-Lehr-Widerständen ausgehen... Eine subjekttheoretische Auseinandersetzung mit Belehrungs-Widerständen, in: Rihm, Thomas/Funke, Edmund H.

(Hrsg.): *Subjektsein in der Schule? Eine pädagogische Auseinandersetzung mit dem Lernbegriff* Klaus Holzkamps, Bad Heibrunn/Obb: Klinckhardt

Wulff, Erich/Rihm, Thomas (2002): *Sinnkonstruktion in Bedeutungen. Wie kommt das Subjekt zur Welt?* In: Thomas Rihm (Hrsg.): *Als Subjekte Schule entwickeln.... Eckpunkte für eine von den Lerngruppen ausgehende Schulentwicklung*, Opladen: Leske+Budrich, \_ - \_.

Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): *Der Heimliche Lehrplan*, Weinheim und Basel: Beltz.

**Aufsatz über die Förderarbeit, entstanden im Kontext der Seminare „Sprachlich-kulturelle Förderung von Migrantenkindern und-jugendlichen“, erschienen in: „Aufgaben. Lernen fördern- Selbständigkeit entwickeln“; Friedrich-Jahresheft XXI, 2003 (Friedrich Verlag Seelze), S.43 ff**

Ingrid Dietrich

## Hilfen für Aygül

### Einleitung:

PISA 2000 brachte an den Tag, was alle angeblich schon immer wußten: Für das schlechte Abschneiden Deutschlands im internationalen Leistungsvergleich sind vor allem die SchülerInnen mit Migrationshintergrund verantwortlich, denn ‚sie können ja noch nicht mal richtig Deutsch‘. Hinsichtlich der Lesekompetenz von SchülerInnen mit Migranteneltern, bei denen beide Elternteile zugewandert sind, ergibt die PISA-Studie folgenden Befund: „Besonders auffällig ist das Ergebnis, dass fast 50 Prozent der Jugendlichen aus zugewanderten Familien die elementare Kompetenzstufe I im Lesen nicht überschreiten.“ (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) 2001, S. 376). 20 Prozent verfügen noch nicht einmal über die unterste, elementare Kompetenzstufe, obwohl sie ihre ganze Schulzeit in Deutschland absolviert haben. Kein Wunder, dass LehrerInnen diese Kinder und Jugendlichen hauptsächlich unter einem Problem- und Defizitgesichtspunkt wahrnehmen und als Belastung empfinden.

Dennoch haben auch diese SchülerInnen mit anderer als deutscher Muttersprache einen gesetzlichen Anspruch darauf, effektiv unterrichtet und - ausgehend von ihrem Lernniveau - gefördert zu werden. Es geht nicht an, sie durch eine weitverbreitete Praxis des Unterrichts „über ihre Köpfe hinweg“ und durch eine Leistungsüberprüfung, die auf ihre speziellen Lernausgangslagen keine Rücksicht nimmt, „wegzuselektieren“.

### 1. Chancengleichheit – auch für MigrantenschülerInnen ?

Diese Selektion aufgrund eingeschränkter Sprachbeherrschung des Deutschen, welche ja an sich nichts mit Lernbehinderung zu tun hat, wird anscheinend sehr häufig praktiziert, angeblich ‚um das Niveau der Klasse nicht zu gefährden‘. Diese etwas überspitzt klingende Aussage wird Widerspruch hervorrufen. Sie wird jedoch durch die Tatsache erhärtet, dass ausländische SchülerInnen an Sonderschulen für Lernbehinderte fast um das Doppelte gegenüber deutschen SchülerInnen überrepräsentiert sind (vgl. dazu Kornmann 2002). An Gymnasien sind sie fast um die Hälfte geringer vertreten als deutsche SchülerInnen, während sie an Hauptschulen wiederum fast um die Hälfte überrepräsentiert sind (ebd.).

Diese Tatsachen sind erklärungsbedürftig. Der eklatante schulische Rückstand der Migrantenkinder und -jugendlichen dürfte ja wohl nicht in einer Ungleichverteilung genetischer Begabung begründet liegen. Die Schüler der „Schülerschule von Barbiana“, dieser zu Unrecht aus der pädagogischen Diskussion verschwundenen flammenden Anklage gegen die ungleiche Chancenverteilung im Bildungssystem, lehnen die (rassistische) Annahme ab, dass nur „Schwachköpfe und Faulenzer in den Häusern der Armen zur Welt kommen“, denn: „Gott...spielt den Armen nicht solche Streiche. Eher spielt Ihr sie ihnen.“ („Die Schülerschule von Barbiana“, 1967/1984, S. 72). Auch mangelnde Sprachbegabung kann man Migrantenkindern und -

jugendlichen nicht generell anlasten, kommen doch die meisten von ihnen schon zweisprachig zur Schule.

Allerdings haben sie einen enormen sprachlichen Rückstand in Deutsch aufzuholen. Nach einer plausiblen Hochrechnung von Clemens Eggert (1988) kommen deutsche Kinder aus einheimischen Familien mit 20 000 Stunden Spracherfahrung in der deutschen Sprache zur Schule, während Migrantenkinder, selbst wenn sie den Kindergarten in Deutschland besucht und außerdem viel mit deutschen Kindern gespielt haben, es höchstens auf 5 500 Stunden Umgang mit der deutschen Sprache bringen, wenn im Elternhaus die Herkunftssprache der Familie gesprochen wird (was nur normal und natürlich ist). Dieser Rückstand ist enorm und aus eigener Kraft am Schulanfang von den Kindern kaum zu überbrücken. Neben diesem sprachlichen Rückstand müssen jedoch noch viele andere kleine und große Mechanismen der Diskriminierung und alltäglichen Entmutigung eine Rolle spielen, die den Schulerfolg von Migrantenkindern einschränken (vgl. dazu Dietrich 1997 und Gomolla/Radtke 2002).

Wie in einem Brennglas lassen sich solche Mechanismen im 1. Schuljahr beobachten, wo die Weichen gestellt werden für grundlegende Lernhaltungen: Erfolgszuversicht, Freude über das eigene Können oder Entmutigung, Gewöhnung an Scheitern und Mißerfolg<sup>4</sup>. Diese negativen Weichenstellungen könnten vermieden werden, indem von Anfang an sichergestellt wird, dass die Kinder mit anderer Muttersprache die Aufgabenstellungen auch **verstehen** und indem ihnen Hilfen gegeben werden, sie zu erfüllen.

Ich möchte dies durch einige Streiflichter aus der Einzelförderung einer türkischen Erstkläblerin im Winter 2001 näher beleuchten. Der Kontext, in dem diese Einzelförderung stand, war ein Projektseminar an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, das an anderer Stelle näher beschrieben wird (vgl. dazu Dietrich 2002 in: Rihm (Hrsg.) 2002). In diesem Projektseminar sollten angehende LehrerstudentInnen durch die Einzelbetreuung eines Schülers/einer Schülerin mit Migrationshintergrund dazu angeleitet werden, den Lernstand ihrer FörderpartnerInnen in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) jeweils ansatzweise einzuschätzen und Maßnahmen zu erproben, um diesen Lernstand durch gezielte Förderung (auch im Hausaufgaben-Bereich) zu erweitern.

Das Ziel der Sprachförderung in DaZ stand jedoch gleichberechtigt neben dem interkulturellen Lernziel für die LehramtsstudentInnen, durch die persönliche Begegnung einen ansatzweisen Zugang zu den andersartigen Lebens- und Erfahrungswelten der MigrantenschülerInnen zu finden.<sup>5</sup> Erst ein solcher Zugang setzt LehrerInnen in den Stand, diesen SchülerInnen mit Empathie und Verständnis für ihre Lernschwierigkeiten, aber auch mit Anerkennung für ihre Stärken zu begegnen. Vor allem ermöglicht das Verständnis für ihre Lebenswelt, ihnen durch Aufgabenstellungen gerecht zu werden, die von ihnen als sinnvoll empfunden werden und auch zu leisten sind<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> In einem früheren Aufsatz: „Vom Recht des ausländischen Kindes auf Achtung“ (in: Zs. „Grundschule“, H.4/1992) habe ich einmal am Beispiel der Aufnahmezeremonie eines 1. Schultages geschildert, wie wenig die Migrantenkinder und deren Eltern bei diesen Ritualen berücksichtigt werden.

<sup>5</sup> Jede dieser Lebenswelten ist dabei verschieden – auch bei gleicher Nationalität! Vor Generalisierungen und Ethnisierungen kann nicht genug gewarnt werden, denn sie verstellen den Blick für den konkreten, individuellen Einzelfall.

<sup>6</sup> In der Beschreibung des Projektseminars (in: Dietrich 2002) wird von einer kurdischen Hauptschülerin berichtet, die sich mit dem Auswendiglernen der Ballade „Herr von Ribbeck auf Ribbeck in Havelland“ herumplagen muß, während sie als einzige Sprachkundige der Familie versucht, eine Kündigung des Vermieters abzuwehren. Wenn die Deutschlehrerin ihr hierzu sprachliche Strategien und Argumentationshilfen an die Hand gegeben hätte, wäre sie sicherlich motivierter zum Deutschlernen gewesen ...

Im Endeffekt steht hinter diesem Ansatz eine Forderung an die LehrerInnen, die viele von ihnen mit gequältem Aufstöhnen von sich weisen werden: nicht mehr einheitliche Aufgaben für **alle** SchülerInnen zu stellen, sondern in einem binnendifferenzierten Unterricht **auch die Aufgabenstellungen zu differenzieren**. Diese Notwendigkeit gilt für deutsche wie für MigrantenschülerInnen, da die Heterogenität der Lernausgangslagen besonders zu Schulbeginn angesichts der „Veränderten Kindheit“ immer mehr zunimmt. Eine ‚Gleichbehandlung der Ungleichen‘ läuft jedoch im Endeffekt auf eine Diskriminierung hinaus.

## 2. Aygül und die Arbeitsblätter

Aygül, ein fröhliches, aufgewecktes und ‚handfestes‘ kleines Mädchen mit blitzenden dunklen Augen erwartet mich neugierig an der Wohnungstür, als ich die fünf Stockwerke des alten Backstein-Wohnblocks zur Wohnung ihrer Eltern emporsteige, um die erste Förderstunde mit ihr zu halten. Ihre Mutter, den kleinen 3jährigen Bruder von Aygül auf dem Arm, empfängt mich freundlich. Sie spricht nur türkisch, und ich krame in aller Eile meine längst verschütteten Türkisch-Kenntnisse aus einem lange Jahre zurückliegenden Sprachkurs heraus. Aygül selbst spricht Deutsch – dem ersten Eindruck nach flüssig und fehlerfrei – mit kurpfälzischer Einfärbung, was den Eindruck von Flüssigkeit noch erhöht. Doch dieser Eindruck einer großen Vertrautheit mit der deutschen Sprache täuscht, wie bei vielen Migrantenkinder. Sie schnappen geläufige Redewendungen und sprachliche „Versatzstücke“ auf der Straße und im Spiel mit Gleichaltrigen auf, ohne die Bedeutung genau zu kennen oder gar die Struktur der Äußerungen zu durchschauen. So können sie z.B. einzelne Wörter nicht identifizieren, denn sie benutzen die Versatzstücke als Ganzes. Auch fallen beim näheren Hinhören fehlerhafte Konjugationsformen und unsicherer Artikelgebrauch sowie falsche Präpositionen auf.<sup>7</sup>

Nachdem sich die Mutter mit dem kleinen Bruder entfernt hat, den Aygül mehrmals **auf Türkisch** liebevoll zurechtgewiesen hat, weil er die Tischdecke herunterzog und anderen Unfug trieb, holt Aygül ihre Schultasche und nimmt die Arbeitsblätter ihres Schreib-Leselehrgangs heraus. Bei einigen Arbeitsblättern weiß sie selbst, was zu tun ist: Eine Reihe „O’s“ vervollständigen sowie den Buchstaben in einem Suchbild farbig anmalen, bis sich als Kontrolle eine Tierfigur ergibt. Diese Aufgaben wurden in der Schule erklärt und anscheinend schon bei mehreren Buchstaben praktiziert. Sie werden von Aygül rasch und gern erledigt. Der Drang, schnell ihre Aufgaben hinter sich zu bringen, führt sie jedoch manchmal dazu, beim Ausmalen der Buchstabenreihen unregelmäßig und über den Rand zu schreiben. Details sind ihr nicht so wichtig, ebenfalls die Lage mancher Buchstaben (n, u/n, d/p etc.).

Schwieriger wird es bei der Aufgabe, aus Zeitungen und anderem Gedruckten „O’s“ (kleine und große) auszuschneiden und einzukleben. Wo gibt es in diesem türkischen Haushalt eine Zeitung? Nach längerem Suchen kommt Aygül zurück mit der örtlichen Stadtteil-Zeitung, die kostenlos an alle Haushalte verteilt wird. Das Heraussuchen und Einkleben von O’s bereitet ihr keine Schwierigkeiten, da ihre Finger sehr fix mit Schere und Kleber umgehen können und ihre Feinmotorik gut ausgebildet ist.

Fast unlösbar wird für Aygül die Aufgabe, in einer Buchstabenschlange Wörter einzukreisen, die sie mit den bisher gelernten Buchstaben schon lesen können sollte. Da sie die Bedeutung mancher der dort ‚versteckten‘ Wörter auf Deutsch nicht kennt, ist die Wörterschlange für sie nur

<sup>7</sup> Dies gilt nicht nur für GrundschülerInnen, sondern auch für jugendliche MigrantInnen am Ende der Sekundarstufe I, wie Heidemarie Bhatti-Küppers (2001) in ihrer Spracharbeit am Bielefelder Oberstufenkolleg beobachten konnte. Auch hier wird das genaue Hinhören durch das ungefähre Verstehen ersetzt, und „Wörter, von denen sie teilweise auch nur relativ vage Vorstellungen haben, werden dann auf recht beliebige Weise zu Wortgruppen angeordnet“ (a.a.O.S.21).

eine Anhäufung zusammenhangloser Buchstaben. Auch die Abbildungen von Gegenständen mit dem gleichen Anlaut wie der zu lernende Buchstabe helfen ihr nur dann, wenn sie die deutschen Bezeichnungen schon kennt. Hier und da machen sich aber doch Wissenslücken in dem von der Fibel vorausgesetzten Grundwortschatz bemerkbar. Also trainiere ich erst einmal vokabelmäßig mit ihr die Bezeichnungen der Gegenstände, die sie noch nicht kennt. Später kommen Anlaut-Übungen mit dem LÜK-Kasten hinzu, bei denen sie oft ins Raten verfällt, um keine Antwort schuldig zu bleiben.

Mit Memories, die sie leidenschaftlich gern spielt und bei denen sie dank ihres guten visuellen Gedächtnisses immer haushoch gewinnt, kann ihr Grundwortschatz gefestigt und erweitert werden. Sie darf die Karten-Paare nur behalten und als Punkte für sich verbuchen, wenn sie den abgebildeten Gegenstand in korrekter Aussprache benennt und den „Begleiter“ (Artikel) dazu richtig sagt. Hierbei rät sie munter drauflos, denn in der türkischen Sprache gibt es keine Artikel. Wenn ich mal gewinne, beschimpft sie mich mit „Du Schummelerin“, wobei der zusätzlich eingefügte Sproßvokal e auf ihre türkischen Aussprachegewohnheiten hindeutet.

Auf einigen Arbeitsblättern bemerke ich kleingedruckte Arbeitsanweisungen, die – da die ErstkläßlerInnen noch nicht lesen können – anscheinend für die mithelfenden Muttis bestimmt sind. Was macht aber ein Kind, dessen Mutter diese Arbeitsanweisungen selbst nicht versteht? Schon tun sich Lücken auf in ihren Hausaufgaben, die Aygül gegenüber ihren deutschen MitschülerInnen zurückfallen lassen. Wird sie diese Lücken, die ständig größer werden, aus eigener Kraft und Energie füllen können, oder bleibt sie mit der Zeit zurück?

Schwierig ist für Aygül auch das „Zusammenschleifen“ einzelner Buchstaben beim Erlesen von Wörtern. Während deutsche Kinder nach dem Zusammenschleifen der ersten 1 bis 3 Buchstaben zumeist das Wort erraten können, da ihnen die Sinnerwartung und der Kontext zu Hilfe kommen, kann Aygül auf diese Ressourcen zumeist nicht zurückgreifen. Also geht das Erlesen wesentlich langsamer und mühsamer bei ihr als bei ihren deutschen MitschülerInnen, und der Abstand wird größer beim zentral von der Lehrperson gesteuerten Schreib-Leselehrgang<sup>8</sup>. Denn Aygül muß die an sich schon schwierigen Teilfähigkeiten des Lesen – und Schreibenlernens an zum Teil unbekanntem Sprachmaterial erwerben, und keiner hilft ihr in der Schule mit einer Übersetzung. Aber sie lernt schnell und schnappt vieles aus dem Zusammenhang auf. Nur fehlt dann oft die Lust, auch noch zusätzlich genau hinzusehen und auf Details zu achten, weil die Sinnerschließung schon so viel Energie erfordert.

Einem Kind wie Aygül mit rascher Auffassungsgabe wäre sehr geholfen, wenn es deutsche SpielgefährtenInnen hätte, mit denen es ohne „formelle“ Lernanstrengungen seinen Wortschatz erweitern könnte. Wäre außerdem eine deutsche Mutter bereit, Aygül zum Hausaufgaben-Machen mit ihrem Kind zusammen einzuladen, würden mit Sicherheit keine verhängnisvollen Lücken entstehen. Auch organisierte Hausaufgabenhilfe in kleineren Gruppen wäre wünschenswert, um die durchaus vorhandene Lernfreude bei Kindern wie Aygül nicht durch allzu frühe Mißerfolgslebnisse zu trüben.

---

<sup>8</sup> Es gibt auch andere, binnendifferenzierte Modelle des Heranführens der Kinder an die Schrift. Das prominenteste ist wohl die selbständige Arbeit der Kinder mit dem Buchstabentor von Jürgen Reichen, aber es gibt auch andere, ‚gemäßigtere‘ Ansätze der Binnendifferenzierung im Schreib-Leselehrgang (vgl. dazu den Videofilm „Auf dem Weg zur freien Arbeit“, den ich 1987/88 in Klassen mit hohem Ausländeranteil zusammen mit Freinet-LehrerInnen in Duisburg erstellt habe).

### 3. Hilfen für Aygül

Es ist ein großer Schritt, den die Schule beim Schrifterwerb von den Migrantenkindern verlangt: vom konkreten Sprach**gebrauch** (der für Kinder mit anderer Muttersprache ohnehin noch nicht gefestigt ist, s.o.) hin zu einem analysierenden Umgang mit Sprache (einzelne Wörter, Wortgrenzen, Wortbestandteile, verschiedene Wortarten erkennen, Anlaute analysieren, Wortaufbau aus verschiedenen Buchstaben begreifen, sich Wortbilder einprägen – ein ständiges Pendeln zwischen Analyse- und Synthese-Tätigkeiten). Hinzu kommt noch, dass die Buchstaben im Deutschen verschiedene Lautqualitäten repräsentieren<sup>9</sup> und daher das Gehör nur bedingt eine Hilfe darstellt. Völlig verfehlt ist im Deutschunterricht ohnehin die Anweisung: Schreib, wie Du's sprichst – besonders für Migrantenkinder, die noch keine der deutschen Rechtschreibregeln verinnerlicht haben (z.B.: Verdopplung des Konsonanten nach kurzem Vokal)...Mein Fazit aus dieser – leider nur zu kurzen – Fördertätigkeit mit Aygül:

Ohne zusätzlichen Zeitaufwand und ohne Hilfe von Seiten der LehrerInnen und/oder MitschülerInnen ist es für Kinder mit anderer Muttersprache, deren Hör- und Sprechwerkzeuge auf **andere** Laute und andere bedeutungstragende phonetische Unterschiede hin geprägt sind, fast unmöglich, im Lese-Schreiblehrgang Schritt zu halten mit muttersprachlich aufgewachsenen deutschen Kindern. Für diese Kinder, die nur **ungefähr** mit der deutschen Sprache vertraut sind, gelten im Grunde die gleichen Ratschläge, die Breuninger/Betz u.a. für Legastheniker erarbeitet haben (vgl. dazu Breuninger/Betz 1991, 4. Aufl., S. 64/65):

1. Der Lese-Schreib-Lehrgang sollte mit einem vorlaufenden visuellen Differenzierungstraining beginnen (vgl. dazu die Arbeitsmittel von LÜK, Heinevetter u.a. für den vorschulischen Bereich und das 1. Schuljahr). Dadurch wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Bedeutung minimaler Unterschiede gelenkt und die Speicherfähigkeit von Wortbildern vorbereitet.
2. Der Sprachunterricht muß sich zunächst auf die Festigung eines Grundwortschatzes **und seiner präzisen Bedeutung** konzentrieren, damit die Kinder mit anderer Muttersprache ein Stück weit „festen Boden unter die Füße bekommen“. Die Übung und Festigung der **Muttersprache** dieser Kinder ist hierbei überhaupt noch nicht angesprochen, obwohl deren Bedeutung für die Entwicklung sog. „kognitiv-akademischer Sprachfähigkeiten“ (vgl. dazu Fthenakis u.a. 1985, Kap.2, S.23 - 113) außer Frage steht.

Dies alles wird nicht ohne zusätzliche Stützmaßnahmen und Förderstunden abgehen, die jedoch aus meiner Sicht nur in den ersten beiden Jahren der Schuleingangsstufe nötig wären.<sup>10</sup> Bis dahin ist im Allgemeinen ein Grundgerüst an deutscher Sprachbeherrschung so weit gefestigt, dass normal begabte Kinder es im Kontakt mit deutschsprachigen MitschülerInnen und im „Sprachbad“ des Unterrichts selbständig weiter ausbauen können. Doch bis es so weit ist, dürfen die anderssprachig aufgewachsenen Kinder nicht allein gelassen werden, damit sich nicht von Anfang an „Teufelskreise“ aus (vermeidbaren) Lernstörungen und Versagensängsten aufbauen, die weitere Lernfortschritte verhindern und möglicherweise in einer Sonderschulüberweisung enden (vgl. dazu das Kapitel 8.4 bei Breuninger/Betz 1991, S. 72 ff).

Auch eine hohe Sensibilität der Lehrpersonen ist gefragt, um diese SchülerInnen mit anderer Muttersprache und einem (anfänglich) erhöhten Förderbedarf nicht zu AußenseiterInnen in der Klassengemeinschaft werden zu lassen. Dies wäre ein erschwerender sozialer Faktor, der SchülerInnen zum Verstummen und Resignieren bringen kann (eine Erscheinung, die mehrmals in

<sup>9</sup> Beispiele: **Esel** – **essen**; **Ofen** – **offen** (die bedeutungstragende Opposition zwischen offenem und geschlossenem, langen und kurzen Vokal kennt z.B. die türkische Sprache nicht); **ach** – **ich** (andere Artikulationsarten bei gleicher Schreibweise)

<sup>10</sup> Vorbildlich sind hierbei die PISA – Testsieger Schweden und Norwegen, wie ein Reisebericht von Anne Ratzki (2002) darlegt.

den Eltern-Interviews meines Forschungsprojektes von Zuwanderer-Eltern berichtet und beklagt wurde – vgl. dazu Dietrich 1997). Wichtig wäre auch, die „fremden“ Eltern – die zumeist durchweg interessiert am Schulerfolg ihrer Kinder sind, aber oft angesichts eigener Hemmschwellen und Handicaps keine Möglichkeiten sehen, fördernd einzugreifen – als Verbündete zu gewinnen und ihnen Möglichkeiten für die außerschulische Förderung ihrer Kinder aufzuzeigen, wenn denn schon die Schule selbst meint, sich keine zusätzliche Förderung der Migrantenkinder leisten zu können. Überdies wird kaum ein Weg an Maßnahmen zur Binnendifferenzierung vorbeigehen, unter Berücksichtigung der Didaktik und Methodik des Deutschen als Zweitsprache (vgl. dazu Schader 2000 und Belke 2001). Binnendifferenzierung kommt jedoch ohnehin **allen** Kindern zugute und kann, richtig geplant und durchgeführt, den Leistungswettbewerb des Frontalunterrichts durch mehr Miteinander-Lernen ersetzen.

### **Schluss:**

Wie konnte ich Aygül in der kurzen Zeit der Förderung helfen? Indem ich ihre Lernfreude verstärkte, ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit auf Deutsch durch Spiele wie „Spielhaus“, Memories, Kinder-Scrabble etc. anregte, durch spielerisches Tun Grundfertigkeiten einübte und ihren Grundwortschatz festigte. Durch die gemeinsam verrichteten Hausaufgaben konnte ich sie vor manchem Mißerfolg bewahren. Ich redete ihren älteren Geschwistern, die beide erfolgreich die Hauptschule in Deutschland absolviert hatten und jetzt in der Berufsausbildung waren, gut zu, sich abends um die Hausaufgaben der kleinen Schwester zu kümmern.

Der wichtigste Rat, den ich der Familie geben konnte, war aber der, Aygül nachmittags in eine nahe gelegene städtische Spielstube zu schicken. Dieser Rat wurde trotz anfänglicher Bedenken von der türkischen Familie auch befolgt. Und Aygül, die ihre Nachmittage bis jetzt ausschließlich in Gesellschaft ihrer Türkisch sprechenden Mutter und ihres 3jährigen Brüderchens verbracht hatte, tat es gut, am Nachmittag zusammen mit deutschen Kindern und BetreuerInnen ihre Deutschkenntnisse spielerisch zu erweitern und zu festigen.

### **Literatur:**

Belke, Gerlind: Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele – Spracherwerb – Sprachvermittlung, Baltmannsweiler, 2. Aufl. 2001 (Schneider Verlag Hohengehren)

Bhatti-Küppers, Heidemarie und Schüren, Rainer: „Ufuk und andere... Beobachtungen zur Literalität am Ende der Sekundarstufe I“, in: Zs. PÄDAGOGIK, H. 6/2001, S. 20 – 22

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001 (Leske und Budrich)

Dietrich, Ingrid: „Vom Recht des ausländischen Kindes auf Achtung“, in: Zs. GRUNDSCHULE, H.4/1992, S. 64 –67

Dietrich, Ingrid: Voll integriert ? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland, Baltmannsweiler 1997 (Schneider Verlag Hohengehren)

Dietrich, Ingrid: „Migrantenkinder – eine diskriminierte Minderheit in unseren Schulen ?“, in:  
Auernheimer, Georg (Hrsg.): Migrationals Herausforderung für pädagogische Institutionen,  
Opladen 2001, S. 59 – 71 (Verlag Leske und Budrich)

Dietrich, Ingrid: „Interkulturelle Begegnungen als Anlässe für pädagogische Professionalisierungs-  
prozesse“, in: Rihm, Thomas (Hrsg.): Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstand-  
punkt ausgehen..., Opladen 2003 (Leske und Budrich), S. 233-250

Eggers, Clemens: Darko und Sven – Inge und Ayse. Gemeinsam lernen – Deutsch als  
Zweitsprache in der Regelklasse, Heinsberg 1988, (Verlag Agentur Dieck)

Fthenakis, Wassilios E. u.a.: Bilingual-bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für  
Psychologen, Pädagogen und Linguisten, München 1985 (Max Hueber Verlag)

Gomolla, Mechtild/ Radtke, Frank-Olaf (Hrsg.): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung  
ethnischer Differenz in der Schule, Opladen 2002 (Verlag Leske und Budrich)

Kornmann, Reimer: „Statistische Übersichten zur Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder und  
Jugendlicher in allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer  
Berücksichtigung der Sonderschulen für Lernbehinderte“, Arbeitsbericht für die Max-Traeger-  
Stiftung, Juli 2002

im Internet veröffentlicht unter:

[www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann.de](http://www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann.de)

Ratzki, Anne: „Herkunft muss nicht Bildungsschicksal sein. Wie andere europäische Länder Kinder  
aus sozial schwachen Familien und Migrantenkinder fördern“, in:Zs. PÄDAGOGIK; H. 6/2002, S.  
50 – 52

Schader, Basil: Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen  
Klassen, Zürich 2000 (orell füssli Verlag AG)

Scuola di Barbiana – Die Schülerschule von Barbiana. Brief über die Lust am Lernen, Berlin1070,  
1984 (Verlag Klaus Wagenbach, Original: 1967 Libreria Editrice Fiorentina, Florenz)

## Anlage 8 Einschlägige Veröffentlichungen der Projektleiterin

### Forschungsschwerpunkt: Interkulturelle Pädagogik

Erfahrungsbezogenes Lernen mit ausländischen Kindern in der deutschen Grundschule, in: Wilhelm Wittenbruch (Hrsg.): Das pädagogische Profil der Grundschule, Heinsberg 1984, S. 211-226, (2. Auflage 1988, S. 227-242)

Schulische Sprachlernbedingungen und ihre Bedeutung für eine interkulturelle Erziehung ausländischer und deutscher Kinder, in: Zielsprache Deutsch, H. 3/1985

Schulprojekte in NRW, vorgestellt von Ingrid Dietrich (Teil 3: Ingrid Dietrich, Freinet-Pädagogik mit ausländischen Kindern), in: Gabriele Pommerin (Hrsg.): Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft, Frankfurt 1992 (Dagyeli Verlag)

Das Recht des ausländischen Kindes auf Achtung, in: Zs. "Grundschule", H. 4/1992

Gewaltbereitschaft Jugendlicher gegenüber Ausländerinnen und Ausländern, in: Willi Wölfling (Hrsg.): Was ist nur mit unserer Jugend los? Heranwachsen unter Widersprüchen in der Bundesrepublik Deutschland, Weinheim 1994, S. 261-279

„Die Bedeutung der interkulturellen Erziehung im Schulalltag“, in: Lernen in Deutschland - Zeitschrift für interkulturelle Erziehung, H. 2/1997, S.106 -116

„Voll integriert?“ Die schulische Situation von Zuwanderer-Kindern und ihre diskursive Verarbeitung durch LehrerInnen und betroffene Eltern, in: Gabriele Cleve u.a. (Hrsg.): Wissenschaft Macht Politik. Interventionen in aktuelle gesellschaftliche Diskurse, Münster 1997, S.121 - 138

Ingrid Dietrich / Tamino Abele: Voll integriert ? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen mit Schule in Deutschland, in: Ingelore Oomen-Welke: „...ich kann da nix!“ Mehr zutrauen im Deutschunterricht, Freiburg / Br. 1998, S.163 -191

"Interkulturelle Begegnungen als Anlässe für pädagogische Professionalisierungsprozesse";in: Thomas Rihm (Hrsg): „Schulentwicklung durch Lerngruppen. Vom Subjektstandpunkt ausgehen...“ , Opladen (Leske+ Budrich,) 2003, S. 233 – 250

„Bildung als Instrument der Abgrenzung und Normierung“, in: Margarete Jäger / Heiko Kauffmann (Hrsg.): Leben unter Vorbehalt, Duisburg 2002 (Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung), S. 203 - 220

"Hilfen für Aygül", in: Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln. Jahresheft XXI, 2003 des Friedrich Verlags Seelze, S.43 –45 (15 Manuskript-Seiten)

## Forschungsprojekt

Projekt zur Information, Kommunikation und Kooperation mit Zuwanderer-Eltern (PIKK), gefördert aus Forschungsmitteln der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Wiss. Mitarbeiter: Dipl.-Psych. Dr. Tamino Abele

Wiss. Mitarbeiterin auf Werkvertrags-Basis: Dipl.-Psych. Sibylle Grabowsky

Abschlußbericht Januar 1997, 3 Bände

Buchveröffentlichung Ende 1997: „Voll integriert? Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland, Hohengehren 1997 (Schneider Verlag)

## Forschungsschwerpunkt: Interkulturelle (Sprach)-Erziehung

Gesucht wird... - Selbstdarstellungen ausländischer Schüler in einer Duisburger Hauptschule, in: Ausländerkinder in Schule und Kindergarten, Jg. 4, H. 3/1983

Interkulturelle Spracherziehung von ausländischen und deutschen Kindern, in: Demokratische Erziehung. H. 12/1984

Freinet-Techniken im Deutschunterricht als Zweitsprache mit türkischen Kindern, in: Anneliese Knapp-Potthoff und Jürgen Donnerstag (Hrsg.): Kongreßdokumentation zur 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker Aachen, Tübingen 1985, S. 183-196

in französischer Übersetzung erschienen: „Les techniques FREINET appliquées à des enfants Turcs dans l'enseignement de l'Allemand comme deuxième langue“, in: Pierre Clanché/Jacques Testanière (Ed.): Actualité de la Pédagogie Freinet, Presses Universitaires de Bordeaux 1989, S. 237-249

Ingrid Dietrich, Gerald Schlemminger: Bericht über die Arbeitsgruppe Freinet-Pädagogik im Rahmen des Kongresses 'Vermittlung fremder Kultur: Theorie-Didaktik-Praxis', Heft 27/1988 der Materialien Deutsch als Fremdsprache, Hrsg. Armin Wolff und Wolfgang Rug, Tübingen 1986

Was und wie türkische Kinder schreiben. Freie Texte türkischer Kinder, in: Renate Valtin/Ingrid Naegele (Hrsg.) Schreiben ist wichtig: Grundlagen und Beispiele für kommunikatives Schreiben(lernen), Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt/M. 1986, S. 232-257

Das Recht auf Muttersprache, in: Demokratische Erziehung, H. 6/1987

Freinet-Pädagogik "vor Ort" - Handlungsorientiertes Lernen in Duisburger Klassen mit hohem Ausländeranteil, in: Klaus-B. Günther, (Hrsg.): Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb, Heidelberg 1989, S. 58 – 67

Die Herkunftssprachen der Migrantenkinder im Schulsystem eines vereinigten Europa, in: K.-Richard Bausch/Herbert Christ/Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Bochum 1992, S. 63-68

Freinet-Pädagogik und interkulturelles (Sprach-)Lernen, in: Ingrid Dietrich (Hrsg.): Handbuch Freinet-Pädagogik, Weinheim und Basel 1995, S. 101-118

Rezension: Irmintraud Hegele/Gabriele Pommerin: Gemeinsam Deutsch lernen - Interkulturelle Spracharbeit mit ausländischen und deutschen Schülern, Heidelberg 1983; in: päd. extra, H. 11/1984

## Anlage 9 Projektbeschreibung des Forschungsprojektes zur Arbeit mit Zuwanderer-Eltern (PIKK) 1995-1996

Die "vertrauensvolle Zusammenarbeit" zwischen Elternhaus und Schule ist als Recht und Pflicht beider Erziehungsträger in der Landesverfassung von Baden-Württemberg verankert (§ 55,1). Im Hinblick auf ausländische Eltern muß ihre praktische Umsetzung jedoch noch als defizitär bezeichnet werden. Grundlegende Voraussetzungen, die dieser Gruppe eine Mitwirkung ermöglichen würden, fehlen oder sind nicht bekannt, so z.B.: ausreichende Informationen in den Herkunftssprachen über Aufbau, Bildungsziele und Funktionsweisen des deutschen Schulsystems, über Fördermöglichkeiten für ausländische SchülerInnen sowie über AnsprechpartnerInnen (VertrauenslehrerInnen) auf örtlicher und regionaler Ebene.

Dies gilt für die verschiedenen Gruppen ausländischer Eltern: MigrantInnen /langjährige ausländische Wohnbevölkerung, Aus-siedlerInnen, Flüchtlingsfamilien, ausländische Akademikerfamilien (Forschungsaustausch / EG).

Das Projekt setzt sich zum Ziel, in enger Zusammenarbeit mit dem Ausländerrat der Stadt Heidelberg, dem Gesamt-Elternbeirat, den ausländischen Elterninitiativen und Betreuungsinstitutionen (z.B. CARITAS für Aussiedlerfamilien) den Informationsbedarf zunächst zu erheben und Vorschläge zur verbesserten Kommunikation und Kooperation zwischen ausländischen Eltern und deutscher Schule zu erarbeiten.

### Stand der Forschung

Die große kulturelle Distanz, die Eltern ausländischer Kinder gegenüber der monokulturell geprägten Institution Schule zu überwinden haben, wurde schon zu Beginn der 80er Jahre im Hinblick auf türkische und griechische Migrantenfamilien thematisiert (vgl. Ursula Neumann: Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien, Düsseldorf 1981, 2. Aufl.; Michael Damanakis: Bildungsvorstellungen griechischer Eltern, in: "Deutsch lernen", H. 1 / 1997, S. 22-53). Neue Gruppen betroffener Eltern sind inzwischen hinzugekommen, mit großem Informationsbedarf und daraus resultierenden massiven Befürchtungen gegenüber der assimilativ verfahrenen deutschen Schule: Eltern von Aussiedler- und Flüchtlingskindern, aber auch von Akademiker-Familien aus EG-Ländern, die sich infolge der Freizügigkeit des europäischen Arbeitsmarktes oder - besonders in Heidelberg - als Mitglieder der internationalen "scientific community" aufgrund zeitlich begrenzter Forschungsvorhaben (DKFZ, EMBL, Universitätskliniken und -institute, Max-Planck-Institut) hier aufhalten. Schon 1983-85 meldeten sich auch Interessenverbände der ausländischen Eltern in Deutschland zu Wort, um - unterstützt von deutschen Sprach- und Erziehungswissenschaftlern - ihre Assimilations-

Ängste zu artikulieren und ihre Forderungen an das deutsche Schulsystem in einem vieldiskutierten "Memorandum zum muttersprachlichen Unterricht" niederzulegen (vgl. dazu BAGIV-Bundesarbeitsgemeinschaft der Immigrant\*innenverbände - Hrsg.: Muttersprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland, Hamburg 1985). Wenn sich auch ihre Forderungen nicht durchsetzen ließen, so markiert doch diese Veröffentlichung des Memorandums eine Wende in der Haltung der ausländischen Elternschaft: Von der "erforschten", betreuten und von deutschen Ausländer-Experten bevormundeten Gruppe zum Subjekt eigener Forderungen und Veränderungswünsche an das deutsche Schulsystem, von 'unmündigen' zu kompetenten, im Hinblick auf die Erziehung ihrer Kinder eigene Vorstellungen einbringenden Kooperationspartnern. Der Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 1994 hat die Einseitigkeit einer rein national orientierten Bildung beklagt und den 'multikulturellen Habitus' als erstrebenswertes Bildungsziel erklärt (vgl. Eröffnungsvortrag von Dieter Lenzen, 14.3.94). Demzufolge wird auch eine Öffnung von Schule auf allen Ebenen für die Kommunikation und Kooperation mit den ausländischen Eltern zum unabweisbaren Desiderat. Hierfür müssen die materiellen, motivationalen und strukturellen Voraussetzungen auf deutscher Seite geschaffen werden. Das Projekt setzt sich daher zum Ziel, die günstige Gestaltung von Rahmenbedingungen für die Partizipation der ausländischen Eltern herauszuarbeiten.

#### Darstellung eigener Vorarbeiten

Seit ca. 15 Jahren befaße ich mich schwerpunktmäßig in Forschung und Lehre mit Fragen der Beschulung ausländischer Migrant\*innenkinder im deutschen Schulsystem. Im Rahmen eines von mir entwickelten und in zahlreichen Veröffentlichungen dokumentierten interdisziplinären Ansatzes, der sprachdidaktische mit reformpädagogischen Gesichtspunkten verbindet, habe ich konkrete Unterrichtsmodelle zur Gestaltung eines kindzentrierten, interkulturell ausgerichteten Unterrichts in Klassen mit hohem Ausländeranteil vorgelegt (vgl. die 2 Video-Produktionen in der Anlage). Weitere Veröffentlichungen hatten grundsätzliche Fragen der Zweisprachigkeit und des Sprachunterrichts für ausländische SchülerInnen zum Thema (s. Liste der einschlägigen Veröffentlichungen im Anhang).

Mein durch die **Freinet-Pädagogik** geprägter, partizipatorischer Ansatz führt mich nun dazu, mein Forschungsprojekt zur Information, Kommunikation und Kooperation ausländischer Eltern in enger Zusammenarbeit **mit** ausländischen Eltern und ihren Vertretungs-Institutionen zu entwickeln, statt "**über**" sie zu forschen. Ausländische Eltern, die entgegen einer landläufig verbreiteten Meinung ein starkes Interesse am schulischen Aufstieg ihrer Kinder haben (oft ist dies angestrebte Ziel ein Motiv für Migration, zumindest aber für einen Aufschub der Remigration ins Herkunftsland bis zum Schulabschluß der Kinder), müssen als

'Experten' für die Erziehung ihrer Kinder und als Kooperationspartner in schulischen Belangen ernstgenommen werden. Dies gilt sowohl für ausländische Akademiker- als auch für Arbeiter-Eltern. Bei der letzteren Gruppe sind zwar von deutscher Seite mehr Sprach- und Kommunikationsbarrieren zu überwinden. Der grundsätzliche Wille dazu kann jedoch bei allen ausländischen Eltern vorausgesetzt werden.

### Ziele

In Heidelberg leben zur Zeit ca. 21 000 AusländerInnen aus 102 Nationen. Allein an 200 Grund- und Hauptschulen des Rhein-Neckar-Kreises werden ca. 6 000 ausländische SchülerInnen und ca. 2 000 Aussiedlerkinder beschult. Damit beträgt der Anteil ausländischer und/oder anderssprachiger SchülerInnen an Heidelberger Schulen ca. 20 %. (Zahlen von 1994!)

Im Rahmen der fortschreitenden europäischen Integration und der Freizügigkeit für EG-Angehörige befinden sich darunter viele Familien ausländischer, in Deutschland beschäftigter Arbeitnehmer, die auf Zeit oder auf Dauer ihre Kinder hier einschulen. Dieser Prozeß verlangt große Umstellungen von den betroffenen Familien. Der dabei entstehende Informationsbedarf im Hinblick auf das ihnen fremde deutsche Schulsystem und im Hinblick auf die konkreten Fördermöglichkeiten für ihre zweisprachig aufwachsenden Kinder ist groß. Er besteht auf beiden Seiten: auf seiten der ausländischen Eltern, denen viele Binnen-Regelungen des deutschen Schulsystems unbekannt sind (z.B. die Existenz von VertrauenslehrerInnen für ausländische SchülerInnen als erste Anlaufstelle für Fragen und Probleme), als auch auf seiten der deutschen Lehrkräfte, die über die konkreten Gegebenheiten des Aufwachsens und Lernens unter den Bedingungen der Zweisprachigkeit nur mangelhaft informiert sind.

Von dieser Unsicherheit im Hinblick auf schulische Fragen sind sowohl diejenigen Eltern betroffen, die der Akademikerschicht angehören, als auch Eltern von Migranten- und Aussiedlerkindern. Für AsylbewerberInnen mit Kindern im schulpflichtigen Alter ergibt sich eine besonders prekäre Situation. Aufgrund ihres jederzeit bedrohten Aufenthaltsstatus' während des Anerkennungsverfahrens fällt es ihnen besonders schwer, sich mit dem deutschen Schulsystem vertraut zu machen.

### Für alle vier Gruppen gilt:

Der Informationsbedarf der ausländischen Eltern im Hinblick auf das deutsche Schulsystem, seine Bildungsziele, Erziehungsstile, Verfahrensweisen, Binnenregelungen und Abschlüsse ist groß. Es ergeben sich auf seiten der ausländischen Eltern viele - sowohl praktische als auch grundsätzliche - Fragen an das deutsche Schulsystem. Diesen Fragen und Problemen

ein Forum der Artikulation zu bieten, die unmittelbar Betroffenen selbst zu Wort kommen zu lassen und ihre Verbesserungsvorschläge zu sammeln und auszuwerten, stellt ein erstes Ziel des Projekts dar (Stufe 1). Dieser Informationsbedarf könnte durch gedrucktes Informations-material in den wichtigsten Herkunftssprachen über die einzelnen Schulformen sowie über Auffang- und Förderklassen für ausländische SchülerInnen befriedigt werden. Solche Broschüren für die Heidelberger Situation zu erarbeiten, ist ein weiteres Ziel des Projekts (Stufe 2).

Die Ergebnisse dieses Projekts könnten durch die besondere Struktur des Heidelberger Einzugsgebiets - mit einer großen Anzahl ausländischer Akademikerfamilien - grundsätzliche und verallgemeinerbare Bedeutung gewinnen, was die Mobilität ausländischer Angehöriger der Führungsschicht angeht. Diese könnte mit Sicherheit erhöht werden, wenn die berechtigte Sorge der Familien um das schulische Fortkommen ihrer Kinder z.B. bei zeitlich begrenzten Forschungsaufenthalten an den Großforschungsinstitutionen in Heidelberg - wie Max Planck-Institut, EMBL, DKFZ u.a. - berücksichtigt würde. Das Interesse des Forschungsprojekts besteht daher auch darin, die 'EG - Kompatibilität' unseres Schulsystems herauszuarbeiten (Stufe 2. Vgl. dazu Ingrid Gogolin: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster/New York 1994).

Insgesamt ordnet sich das Forschungsprojekt ein in die übergreifende Problematik, die von dem FABER-Programm der DFG (Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung) verfolgt wird. Eine Antragstellung ist auch dort beabsichtigt, und eine Bewilligung von Forschungsmitteln könnte der zweiten und dritten Stufe des Projekts zugutekommen (vgl. dazu Punkt 3.2). Für eine lokale Förderung des Projekts durch die Pädagogische Hochschule Heidelberg spricht, daß es sich schwerpunktmäßig auf die Gegebenheiten Heidelbergs als Zentrum eines international ausgerichteten Forschungsaustauschs bezieht und die günstige Gestaltung schulischer Rahmenbedingungen für den internationalen Arbeitskräfte-Austausch in Forschung, Wirtschaft und Verwaltung modellhaft herausarbeiten möchte.

### Arbeitsprogramm

Das Programm der Untersuchung gliedert sich in drei Stufen:

1. Erstellung, Übersetzung, Verbreitung und Auswertung eines Fragebogens für ausländische Eltern, deren Kinder Schulen des Heidelberger Raums besuchen.
2. Tiefen-Interviews mit ausländischen Eltern in den Herkunftssprachen, um deren Vorerfahrungen, Kenntnisse und Einstellungen zum deutschen Schulsystem detailliert zu erheben. Hierzu werden ausländische Familien nach Kriterien von Nationalität, Aufenthaltsdauer, Sozialstatus u.a. repräsentativ ausgewählt.

3. Erstellung von aktualisierten Informationsbroschüren zu Beschulungsmöglichkeiten für ausländische Kinder in Heidelberg, abgefaßt in den wichtigsten Herkunftssprachen.

#### Untersuchungen mit Versuchspersonen

- Zu 1) Für die Verteilung des Fragebogens in den Schulen ist die Genehmigung des Ministeriums für Kultus und Sport sowie des Schulamts Heidelberg einzuholen. Die zuständige Schulamtsleiterin für Ausländerfragen, Frau Laber-Steiner, steht den Zielen des geplanten Projekts aufgeschlossen gegenüber, wie Vorgespräche mit ihr und VertreterInnen ausländischer Elterninitiativen ergeben haben. Des weiteren sind vor Durchführung der Befragung mit den Schulleitungen der betreffenden Schulen erklärende Vorgespräche zu führen.
- Zu 2) Um eine Vertrauensbasis für die geplanten Interviews mit den ausländischen Eltern herzustellen, wird eine enge Zusammenarbeit mit den Organisationen der Betroffenen angestrebt. Der Gesamt-Elternbeirat, der Ausländerrat und dem Interkulturellen Elternverein Heidelberg e.V. haben schon ihr reges Interesse an dem Projekt und ihren Willen zur Mitarbeit bekundet.

Die Fragebogen-Erhebung sowie die Interviews werden unter Wahrung der Datenschutz-Bestimmungen nur mit ausdrücklicher Einwilligung der Befragten durchgeführt werden. Die Auswertungs-Ergebnisse werden ausschließlich in anonymisierter Form veröffentlicht werden.