

Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Schulerfolge, Schulversagen, Ursachen und Lösungsmöglichkeiten)

Vorbemerkung

I. Bildungssituation in allgemeinbildenden Schulen und berufsbildenden Schulen

1. Verteilung nach Schulart
2. Sonderschulen/Förderschulen
3. Schulabschlüsse
4. Berufsbildende Schulen
5. PISA und IGLU

II. Hochschulbildung

III. Ursachen

1. Deutschkenntnisse / doppelte Halbsprachigkeit
2. Familiäre Sozialisationsbedingungen
3. Selektion der Schule als Prinzip und besondere Beschulungsformen
4. Monolingualität und Monokulturalität der Schule
5. Mangelnde interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte bzw. des Schulpersonals
6. Mangelnde pädagogische Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien (Elternarbeit)

IV. Lösungen, positive Beispiele aus der Praxis und Forderungen

V. Literatur

Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Schulerfolge, Schulversagen, Ursachen, Lösungsmöglichkeiten)

Vorbemerkung

- Amtliche Statistiken spiegeln die Realität nicht wieder, weil zwischen der „ausländischen Bevölkerung“ und „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ Differenzierungen gemacht werden (Zuzug von Aussiedlern, zunehmende Einbürgerungen, verändertes Staatsangehörigkeitsrecht etc.)
(Folie)

Für den Begriff „ausländische Bevölkerung“ ist die Staatsangehörigkeit als Kriterium zugrunde gelegt. Nach diesem Kriterium leben 6,74 Mio. Ausländer in der Bundesrepublik. 1,1 Mio. ausländische Kinder besuchen die Schule in Deutschland (8,8 %).

Bei dem Begriff „Bevölkerung mit Migrationshintergrund“ wird das Kriterium „Migration“ als Grundlage benutzt. Im Mikrozensus 2005 wird er folgendermaßen beschrieben.

(7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 205)

Person mit Migrationshintergrund „Wenn

1. diese nicht auf dem Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland geboren wurde und 1950 oder später zugewandert ist und/oder
2. diese keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder eingebürgert wurde.
3. Darüber hinaus haben Deutsche einen Migrationshintergrund, wenn ein Elternteil der Person mindestens eine der unter (1.) oder (2.) genannten Bedingungen erfüllt.“

Nach diesen Eigenschaften leben zurzeit 15,3 Mio. Menschen mit Migrationshintergrund (mehr als 18 %) in Deutschland. Danach beträgt die Zahl der Schüler/innen mit Migrationshintergrund 3,4 Mio. (26 %).

In manchen Bundesländern wie z. B. in Berlin wird der Begriff „Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache“ (ndH) gebraucht. Hier wird die Eigenschaft „Sprachzugehörigkeit“ zugrunde gelegt. Es ist aber weitgehend identisch mit „Schüler/innen mit Migrationshintergrund“. Weil in den Bundesländern für die Herstellung der Statistik unterschiedliche Eigenschaften zugrunde gelegt werden, wird von der Kultusministerkonferenz empfohlen, das Kriterium für Bildungsstatistiken „Schüler/innen mit Migrationshintergrund“ zu benutzen. Ein abgestimmtes Verfahren ist aber noch nicht in Sicht.

- Vergleich „Ausländer“ mit Deutschen:
In den Bildungsstatistiken wird die Schulsituation von ausländischen Kindern mit den deutschen Kindern verglichen. Bei diesem Vergleich soll nicht die Schlussfolgerung gezogen werden, dass alle deutschen Kinder gleiche

Bildungschancen haben und nur die Ausländer wenig Chancen haben. Mit dem Vergleich werden die Probleme deutlicher.

- Bildung und Ausbildung haben eine Schlüsselfunktion für einen erfolgreichen Verlauf von Integrationsprozessen. Sie entscheiden über den Zugang zu gesellschaftlichen Positionen und Ressourcen, so wie Teilhabe an politischen Entscheidungsprozessen.
- Die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen von Migrantenfamilien sind erheblich eingeschränkt:
 - sie haben in Deutschland trotz einiger Teilerfolge und Verbesserungen im Vergleich zu den 70er Jahren immer deutlich geringere Bildungschancen als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund
 - sie sind nach wie vor in Hauptschulen und Sonderschulen überrepräsentiert. In Gymnasien, in berufsbildenden Schulen und in der Hochschulbildung (erheblich) unterrepräsentiert
 - ein erheblicher Teil (1/4 – 1/5) verlässt die Schule ohne einen Abschluss

Unterschiedliche Begriffe und Definitionen

	offizielle Statistik	Mikrozensus 2005	Bundesländer
zugrundegelegtes Kriterium bzw. Eigenschaft	Staats- angehörigkeit	Migrations- hintergrund	ndH = nichtdeutscher Herkunftssprache, z. B. Berlin
ausländische Bevölkerung	6,74 Mio. (8%) 2007	15,3 Mio (18,3 %)	
Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien	1,1 Mio. (8,8 %)	3,4 Mio. (26 %)	

I. Die Situation in allgemeinbildenden Schulen und berufsbildenden Schulen

Im Schuljahr 2005/06 besuchten rund 13 Mio. Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland. Davon waren nach der Schulstatistik 1,1 Mio. bzw. 8,8 % nichtdeutscher Staatsangehörigkeit.

Der Mikrozensus 2005 weist 3,4 Mio. bzw. 26 % Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an den allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen aus.

Nach Schulstatistiken besitzt die Mehrheit der ausländischen Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen (2005/06) die Staatsangehörigkeit eines ehemaligen Anwerbelandes. 43 % hatten die türkische Staatsangehörigkeit, 10 % die eines Nachfolgestaates des ehemaligen Jugoslawiens. Insgesamt waren 19 % Staatsangehörige eines EU-Landes, davon kamen 66 % aus den ehemaligen Anwerbeländern Griechenland, Italien, Portugal und Spanien.

Daten des Mikrozensus vermitteln ein anderes Bild: Mehr als 60 % der Schülerinnen und Schüler in allgemeinen und berufsbildenden Schulen in Deutschland mit einem Migrationshintergrund sind Aussiedlerkinder, eingebürgert oder als Deutsche geboren.

27 % kommen aus (Spät)-Aussiedlerfamilien, 34 % sind eingebürgert oder als Deutsche geborene Kinder von Zugewanderten und nur 39 % besitzen eine ausländische Staatsangehörigkeit, zum überwiegenden Teil sind sie aber in Deutschland geboren. 22 % aller Schülerinnen und Schüler haben einen türkischen Migrationshintergrund.

1. Verteilung nach Schularten

Die Mehrheit der ausländischen Kinder wurde in Deutschland geboren. Nach Daten der Schulstatistik in der Verteilung auf die Schularten in Sek I und Sek II gibt es erhebliche Abweichungen der ausländischen Kinder zu Deutschen (Tab. 2)

Tab. 2

Ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Sekundarstufe I und II 2005/06 nach ausgewählten Nationalitäten und Schularten. (Angaben in Prozent)

Nationalität		Gesamt- schule	Haupt- schule	Real- schule	Gym- nasium	Freie Waldorf- schule
Deutsche (n = 5206171)		15,9	14,8	23,5	44,7	1,0
Ausländer insg. (n = 478444)		17,2	40,5	20,7	21,2	0,3
darunter	Italien (n = 31668)	14,0	49,0	22,3	14,4	0,3
	Türkei (n = 204572)	19,2	45,4	22,1	13,2	0,1
	Griechenland (n = 17064)	10,5	42,0	23,6	23,7	0,2
	Spanien (n = 3657)	16,6	26,9	26,2	29,0	1,2
	Portugal (n = 6825)	14,7	42,7	23,5	19,0	0,1
	Russische Föderation (n = 14195)	14,8	26,6	15,1	43,0	0,5

Quelle: 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 42)

An dieser Tabelle ist anzumerken, dass nur knapp 15 % der deutschen Kinder eine Hauptschule besuchen, während 40 % der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler die Hauptschule besucht. Bei nahe der Hälfte, also 45 % der deutschen Schülerinnen und Schüler besuchen ein Gymnasium, dies beträgt bei nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern 21 %. Die Betrachtung nach Nationalitäten zeigt, dass die russischen Schülerinnen und Schüler hier der Verteilung der Deutschen am nächsten kommen (Deutsche: 45 %, Russische: 43 %). Die türkischen und italienischen Schülerinnen und Schüler besuchen überproportional häufig die Hauptschule und weisen andererseits die niedrigsten Gymnasiastenquoten auf (Italien: 14,4 %, Türken: 13,2 %).

Nach der Sonderauswertung des Mikrozensus 2005 liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der gymnasialen

Oberstufe mit 22 % deutlich unter ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft (27 %). Schülerinnen und Schüler aus türkischen Familien (6 %) und aus italienischen Familien (7 %) sind in der gymnasialen Oberstufe unterproportional vertreten.

(7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerrinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 47).

2. Sonderschulen / Förderschulen

Prozentual gesehen hat die Überweisung von ausländischen Kindern in Sonderschulen ständig zugenommen, während die Überweisungen von einheimischen Kindern gleich geblieben sind. Siehe dazu Tabelle 3

Tab. 3
Prozentuale Sonderschulüberweisungen

	Deutsche	Ausländer
1977	3,9	4,1
1978	3,6	4,3
1979	3,9	4,2
1980	3,8	4,3
1981	3,7	4,5
1982	3,6	5,0
1983	3,6	5,5
1984	3,6	5,9
2000	3,9	6,0
2005	3,9	6,6

Quelle: Grund- und Strukturdaten 1988/1989, 2001/2002 und 2007/2008

Bei einem Anteil von 8,8 % an der Gesamtschülerschaft in Deutschland liegt der Anteil von ausländischen Schülerinnen und Schülern in Sonderschulen bei 16 %, in den Sonderschulen für Lernbehinderte sogar bei 19 % (7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerrinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 47).

Die Zahlen in den folgenden Tabellen machen dieses Problem deutlicher (Tab. 4)

Tab. 4

Verteilung der deutschen und ausländischen Schülerinnen und Schüler nach Staatsangehörigkeit auf die Sonderschulen in Deutschland (2000)

	Schüler/innen insgesamt D + A	Deutsche	Ausländer
Sonderschulen	419.744	356.993	62.751
Lernbehindertenschulen	230.920	189.128	41.792
Sonstige	188.824	167.865	20.959
Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf Schularten in %			
Sonderschulen	4,2	4,0	6,6
Lernbehindertenschulen	2,3	2,1	4,4
Sonstige	1,9	1,9	2,2

Quelle: Statistisches Bundesamt, KMK Nr. 165, 2003 und Grund- und Strukturdaten 2007/2008.

Im Bereich der Sonderschulen für Lernbehinderte – getrennt nach Bundesländern – zeigt die Tabelle 5 folgendes Bild.

Tab. 5

Prozentuale Häufigkeitsanteile ausländischer Schülerinnen und Schüler an der Schülerschaft von Schulen für Lernbehinderte in den alten Bundesländern und Berlin im Jahr 2000

BW	BA	BE	HB	HH	HE	NI	NW	RP	SL	SH
34,9	16,4	17,1	22,2	36,5	31,5	19,9	27,9	16,3	22,8	9,7

Mittelwert: 18,1 % (A in SL) =

ausländische Schülerinnen und Schüler: 9,1 % (2000) = 1,16 Mio. (gesamt)

Hier ist anzumerken, dass die Zahl der Migrantenkinder in Lernbehindertenschulen je nach Bundesland unterschiedlich ist, aber in fast allen Bundesländern diese Zahlen weit über dem Durchschnitt liegen. In sonstigen Sonderschulen ist ebenfalls die Zahl der Ausländer sehr hoch. Hier möchte ich als Beispiel die Berliner Verhältnisse zeigen (Tab. 6)

Tab. 6

Anteile ausländischer Schülerinnen und Schüler in den übrigen
Sonderschulen in Berlin

Schule	Ausländeranteil (%)
Schule für Blinde	46,2
Schule für Gehörlose	39,2
Schule für Lern- und Geistigbehinderte	35,5
Schule für Geistigbehinderte	29,5
Schule für Sehbehinderte	29,5
Schule für Schwerhörige	25,9
Schule für Körperbehinderte	22,0
Schule für Verhaltensgestörte	18,2
Schule für Sprachbehinderte	13,2

Quelle: Ucar, A.: Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule, S. 24.

Hier ist anzumerken, dass diese Zahlen aus den westlichen Bezirken Berlins stammen.

Diese hohe Überweisung der ausländischen Kinder an die Sonderschule wirft folgende Fragen auf:

- sind ausländische Kinder im deutschen Schulsystem sonderschulbedürftig?
- sind Sonderschulen, Schulen für Migrantenkinder?

3. Schulabschlüsse

Folgende Tab. 7 gibt einen Überblick über das Niveau der Schulabschlüsse.

Tab. 7

Deutsche und ausländische Schulabsolventen 2005 nach Schulart und Geschlecht (Angaben in Prozent)

Abschlussart	deutsche Schulentlassene			ausländische Schulentlassene		
	insg.	männl.	weibl.	insg.	männl.	weibl.
ohne Abschluss	7,2	9,1	5,3	17,5	21,0	13,7
Hauptschulabschluss	23,2	26,5	19,7	41,7	43,0	40,2
Realschulabschluss	42,6	41,3	43,9	31,2	28,0	34,8
Fachhochschulreife	1,3	1,2	1,4	1,4	1,3	1,5
Hochschulreife	25,7	21,9	29,7	8,2	6,7	9,8

Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1.

Die Tabelle zeigt, dass beinahe 1/5 der Kinder von Migrantenfamilien bundesweit die Schule ohne einen Schulabschluss verlassen. Nur 9 % dieser Kinder erreicht eine Hochschulberechtigung (Deutsche: 26 %). Seit den 90er Jahren ist keine nennenswerte Verbesserung der Schulsituation von Migrantenkindern zu sehen (Tab. 8).

Tab. 8

Deutsche und ausländische Absolventen an allgemeinbildenden Schulen 1994, 1997, 2001 und 2005 (in %)

Abschlussart	Deutsche Absolventen			Ausländische Absolventen			
	1994	1997	2005	1994	1997	2001	2005
Ohne Hauptschulabschluss	7,8	7,7	7,2	20,4	19,4	19,8	17,5
Mit Hauptschulabschluss	25,4	25,2	23,2	43,5	42,7	40,1	41,7
Mit Realschulabschluss	41,0	40,9	42,6	28,5	28,1	28,7	31,2
Mit Fachhochschulreife	0,8	0,7	1,3	0,7	0,8	-	1,4
Mit allgemeiner Hochschulreife	25,0	25,5	25,7	8,9	9,0	-	8,2

Quelle: Statistisches Bundesamt, KMK Nr. 165, 2003 und 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerrinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007.

Verließen im Jahr 2001 noch 19,4 % der ausländischen Jugendlichen die Schule ohne einen Abschluss, so lag dieser Anteil im Jahr 2005 mit einer kleinen Verbesserung bei 17,5 %. Wenn zu dieser Zahl, die Zahl der Hauptschulabsolventen (41,7 %) gerechnet werden, macht es gemeinsam fast 60 %, d. h. 60 % der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die die Schule verlassen müssen, haben kaum Chancen oder sehr geringe

Chancen einen Beruf zu erlernen oder eine Arbeitsstelle zu bekommen. Sie reihen sich ein in die Masse der Arbeitslosen.

Die folgende Tabelle gibt noch einmal einen Überblick über die deutschen und ausländischen Schulabgänger ohne Schulabschluss bzw. mit Hochschulreife im Schuljahr 2005/06 nach ausgewählten Bundesländern (Tab. 9).

Tab. 9

Deutsche und ausländische Schulabgänger ohne Schulabschluss bzw. mit Hochschulreife im Schuljahr 2005/06 nach ausgewählten Bundesländern
Angaben in Prozent

Bundesland	Ohne Schulabschluss		Hochschulreife	
	Deutsche	Ausländer	Deutsche	Ausländer
Baden-Württemberg	5,3	16,7	23,5	3,7
Bayern	6,8	20,0	20,4	6,6
Berlin	7,4	22,1	36,7	15,0
Bremen	7,6	16,6	31,0	11,4
Hamburg	9,6	19,9	37,7	14,3
Hessen	6,6	16,8	27,0	9,2
Niedersachsen	7,9	25,0	22,9	7,5
Nordrhein-Westfalen	5,9	14,1	28,2	10,3
Rheinland-Pfalz	6,9	15,0	24,4	7,7
Saarland	7,6	18,1	24,8	6,6
Schleswig-Holstein	9,3	17,9	21,5	7,1
gesamt	6,6	17,2	26,4	9,0

Quelle: Statistisches Bundesamt.

Die Schulversagerquote ausländischer Jugendlicher ist in den Bundesländern Niedersachsen (25 %), Berlin (22 %) und Bayern (20 %) besonders hoch (7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerrinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 44).

Besonders niedrig ist der Abiturientenanteil der ausländischen Schulabgänger in Baden-Württemberg, Bayern und Saarland.

4. Berufsbildende Schulen

Die Ausbildungssituation der ausländischen Jugendlichen ist nicht anders als die Schulsituation. Der seit 1990 ungebrochene Negativtrend in der Ausbildung hinsichtlich der Jugendlichen von Migrantenfamilien hat sich fortgesetzt.

Die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen sind weiterhin gesunken. Ihre spezifische Ausbildungsquote lag im Jahr 1994 bei 34 %, so sank sie bis zum Jahr 2006 auf nur noch 23 % (siehe dazu Tab. 10, 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerrinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 228).

Tab. 10

Ausbildungsbeteiligungsquoten von Deutschen und Ausländer/innen (18 bis 21 Jahre) in den Jahren 1993 bis 2006, Angaben in %

Jahr ¹⁾	Ausbildungsbeteiligungsquote								
	Insgesamt			Deutsche			Ausländer		
	gesamt	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich	gesamt	männlich	weiblich
1993	64,1	74,3	53,3	69,9	80,5	58,2	32,8	40,3	24,6
1994	62,2	72,7	51,1	67,1	78,0	55,6	33,9	42,1	25,0
1995	61,3	71,9	50,1	66,0	77,1	54,2	33,2	41,0	24,8
1996	60,6	71,1	49,5	64,9	76,1	53,2	32,7	39,7	25,2
1997	60,9	71,4	50,0	65,1	76,2	53,5	32,3	38,8	25,5
1998	60,6	70,9	49,8	64,7	75,8	53,2	31,1	36,8	24,9
1999	60,7	70,6	50,2	64,7	75,4	53,6	30,4	35,4	24,9
2000	59,7	69,1	49,8	63,4	73,5	53,0	30,0	34,6	25,2
2001	59,3	68,4	49,8	63,0	72,8	52,8	29,3	33,2	25,2
2002	57,5	66,3	48,3	61,0	70,5	51,1	28,0	31,1	24,8
2003	56,6	65,7	47,0	60,0	69,9	49,7	27,1	29,7	24,5
2004	55,4	65,0	45,4	58,8	69,1	48,0	25,2	27,6	22,6
2005	54,2	63,9	44,0	57,5	68,0	46,6	23,7	26,1	21,2
2006	53,6	63,4	43,4	56,9	67,5	45,9	23,0	25,2	20,7

¹⁾Für die Jahre 1993 bis 2002 statistisch bereinigte Daten.

Quelle: Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung auf der Basis des Statistischen Bundesamtes; Bevölkerungsfortschreibung.

Damit ging der Anteil der ausländischen Auszubildenden an allen Auszubildenden von 8 % im Jahr 1994 auf 4 % im Jahr 2006 zurück.

Diese Fakten, Zahlen und Entwicklungen zeigen, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland wenig Chancen haben, einen qualifizierten Beruf zu erlernen. Die Jugendlichen stehen vor großen Zugangsschwierigkeiten, in das berufliche Bildungsgefüge zu gelangen. Ihre Ausbildungschancen sind dadurch erheblich eingeschränkt.

Zusammenfassend können wir Folgendes feststellen:

- das System bietet wenig Ausbildungsplätze an
- Vorbehalte der Ausbildungsbetriebe gegenüber Ausländern
- schlechte Schulleistungen aus den allgemeinbildenden Schulen
- geringe Sprachkompetenz
- mangelnde Kenntnisse der Auszubildenden und dessen Eltern über das duale Ausbildungssystem etc.
- Nichtanerkennung der bilingualen und bikulturellen Kompetenzen der Auszubildenden

Ausländische Jugendliche erhalten Ausbildungsplätze in Wirtschaftsbereichen, die als weniger attraktiv angesehen werden.

z. B.

bei Frauen:

Friseurin: 15,6%

Arzthelferin: 11,0 %

Zahnarzthelferin: 9,9 %

bei Männern:

Kraftfahrzeugmechaniker: 8,0 %

Elektroinstallateur: 7,0 %

Diese Berufe sind dadurch gekennzeichnet:

- Höheres Arbeitsplatzrisiko
- Geringere Verdienstmöglichkeiten
- Wenig Aufstiegschancen
- Schlechte Arbeitsbedingungen

(Siehe dazu, Ucar, A., Vortrag auf der Fachtagung „Jugendsozialarbeit – Anforderungen und Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund“ am 11.11.2004 in Berlin, veranstaltet vom Paritätischen Wohlfahrtsverband)

Wie die offiziellen Zahlen zeigen, sind Migrantenjugendliche in den Ernährungsberufen, in landwirtschaftlichen Berufen, in qualifizierten technischen Berufen sowie verwaltenden Ausbildungsberufen – auch im Öffentlichen Dienst – stark unterrepräsentiert.

Nach wie vor bildet der Öffentliche Dienst zu wenig aus (2,7 % im Jahr 2001). Selbst in Wirtschaftsbereichen in denen ein hoher Bedarf an interkulturellem und mehrsprachigem Fachpersonal besteht, wird noch selten bei ausländischen Jugendlichen als Auszubildende nachgefragt, z. B. im Bereich der personalen Dienstleistungen, im Bank- und Versicherungsgewerbe, Personalabteilungen von ausländischen Unternehmen etc.

Im dualen System bleiben viele ausländische Bewerber ohne eine Ausbildungsstelle auf der Strecke. Bei den Migrantenjugendlichen, die einen Ausbildungsplatz erhalten, ist die Berufsabschlussquote auch nicht erfreulich: 45 – 50 % der 20 – 25jährigen jungen Erwachsenen ausländischer Herkunft und rund 12 % der deutschen Vergleichsgruppe bleiben ohne einen Berufsabschluss (7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerrinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 128).

Nach Berechnungen des Bundesinstituts für Berufsbildung im Jahr 2000 verlassen Jugendliche mit Migrationshintergrund die Berufsschule mit 32,7% bzw. 37,3 % ohne einen Abschluss (bei Deutschen: 8,1 % bzw. 10,3 %)

(siehe dazu Ucar, A.: Vortrag auf der Fachtagung „Jugendsozialarbeit – Anforderungen und Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund“ am 11.11.2004 in Berlin, veranstaltet vom Paritätischen Wohlfahrtsverband).

5. PISA und IGLU

Die Ergebnisse dieser beiden Studien haben die schlechten und unbefriedigenden Schulleistungen bei Kindern mit Migrationshintergrund bestätigt. Zwischen Schichtzugehörigkeit und Schulleistungen besteht ein enger Zusammenhang.

II. Hochschulbildung

Wenn wir die Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland betrachten, so wird deutlich, dass die Bildungsbeteiligung mit jeder Stufe des Bildungssystems weiter abnimmt. Während an den allgemeinbildenden Schulen jeder 11. (8,8 %) einen ausländischen Pass hat, ist es bei den ausländischen Auszubildenden nur jeder 24. (4,2 %) und bei Studierenden nur noch jeder 30. (3,3 %) (ohne Bildungsausländer/innen).

Die Analyse der akademischen Daten nach Einreisealter zeigen, dass während nur 9 % der in Deutschland geborenen Migrantinnen und Migranten eine (Fach-)Hochschulabschluss haben, sind dies bei den im Alter von 18 und mehr Jahren Eingereisten immerhin 14 % (7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerrinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 54).

Das Deutsche Studentenwerk hat eine Erhebung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in Deutschland vorgelegt.

Unter dem Begriff „Studierende mit Migrationshintergrund“ werden hier gezählt:

- Studierende mit ausländischer Staatszugehörigkeit und deutscher Hochschulberechtigung (Bildungsinländerinnen und Bildungsinländer)
- Eingebürgerte Studierende sowie
- Studierende mit doppelter Staatsangehörigkeit

Im WS 2005/06 lag der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund an allen Studierenden der deutschen (Fach-)Hochschulen bei 8 %. Von den 136.000 Studierenden mit Migrationshintergrund waren 43 % Bildungsinländer/innen, 46 % Eingebürgerte und 11 % besaßen eine doppelte Staatsangehörigkeit. Die Gesamtzahl der Bildungsinländer/innen betrug im Jahr 2005/06 58.748, während diese Zahl im Wintersemester 2003/04 65.830 war. Der Unterschied macht 7.082 Studierende, d. h. die Zahl der Hochschulstudierenden Ausländer/innen hat ebenfalls abgenommen (7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerrinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 54).

Differenziert nach Herkunftsländern gibt es erhebliche Unterschiede. Bei den Bundesinländer/innen sind türkische Staatsangehörige mit 21 % die größte

Gruppe, gefolgt von kroatischen (10 %), italienischen (8 %), österreichischen (7 %) und polnischen (5 %) Staatsangehörigen. Bei den eingebürgerten Studierenden stammen 29 % aus der Russischen Föderation, 21 % sind polnischer und 17 % türkischer Herkunft.

Am häufigsten sind Studierende mit Migrationshintergrund in ingenieur-, rechts- und wirtschaftswissenschaftlichen Fächern eingeschrieben. Nur 6 % von ihnen studiert Lehramt (alle Studierenden: 12 %)

(7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerrinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 55).

Die soziale Herkunft der Studierenden mit Migrationshintergrund unterscheidet sich deutlich von der aller Studierenden. Die Bildungsinländer/innen und die Eingebürgerten kommen mit 42 % bzw. 44 % aus Familien mit schwachem sozial-ökonomischem Status (alle Studierenden: 13 %)

Die Studierenden mit Migrationshintergrund sind deutlich häufiger auf Bundesausbildungsförderung und den eigenen Verdienst während des Studiums angewiesen als der Durchschnitt aller Studierenden.

Studierende mit Migrationshintergrund finanzieren sich zu 30 % durch eigenen Verdienst, zu 22 % über BAföG und zu 39 % über das Elternhaus (bei allen Studierenden: 52 %).

Angesichts der deutlich schwierigen finanziellen Situation von Studierenden mit Migrationshintergrund wird durch die Einführung von Studiengebühren zusätzlich (erheblich) belastet. (7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerrinnen und Ausländer in Deutschland, Dez. 2007, S. 55, 56).

Einige aktuelle Zahlen des Statistischen Bundesamtes, die in der Presse veröffentlicht wurden.

Nach den Angaben (Berliner Zeitung vom 19.02.2008) waren im Wintersemester 2006/07 an deutschen Hochschulen 246.400 Studenten ausländischer Staatsangehörigkeit eingeschrieben, davon hatten 58.000 ihre Hochschulberechtigung in Deutschland erworben.

Die Zahl der ausländischen Studenten, die ihre Hochschulberechtigung im Ausland erworben haben stieg von 103.700 im Wintersemester 1997/98 auf 188.400 im Wintersemester 2006/07. Somit ist ihr Anteil an der Gesamtzahl der Studierenden von 5,7 % auf 9,5 % angestiegen.

188.400 Studierende (Hochschulberechtigung im Ausland erworben)

58.000 Studierende (Hochschulberechtigung in Deutschland erworben)

Gesamt:

246.400 (WS 2006/07) Studierende

III. Ursachen

1. Keine oder geringe Deutschkenntnisse und doppelte Halbsprachigkeit

Die Mehrheit der Migrantenkinder beginnt mit der Schule ohne genügend Deutschkenntnisse zu besitzen. Dies ist in mehrfacher Hinsicht belegt. Obwohl mehr als 90 % dieser Kinder in Deutschland geboren und aufgewachsen, deren Eltern größtenteils ebenfalls in Deutschland aufgewachsen und hier in die Schule gegangen sind, kommen sie sprachlich unvorbereitet in die Schule.

In einer meiner Untersuchungen konnte ich feststellen, dass 63 % der Schulanfänger im Bezirk Kreuzberg / Berlin mit keinen oder sehr geringen Deutschkenntnissen in die Schule eintreten (siehe dazu Tab. 11).

Tab. 11

Keine Deutschkenntnisse / geringe Deutschkenntnisse nach
Herkunftsland der Schülerinnen und Schüler

Gesamt		Türkei		Andere Länder	
N	%	N	%	N	%
172	63	139	80	33	20

Die Untersuchung erfasste die Kinder in 20 Vorklassen. Insgesamt besuchten 328 Kinder diese Vorklassen.

Davon kamen 273 (83 %) der Kinder aus Migrantenfamilien. Der Anteil von Kindern aus der Türkei betrug 205 (75 %). Diese Zahl erfasst alle Schülerinnen und Schüler, die türkischer Staatsangehörigkeit sind, d. h. sowohl türkische und kurdische Kinder als auch Kinder anderer Minderheiten aus der Türkei.

(Siehe Tab. 12 und Ucar, A.: Deutschkenntnisse der Schulanfänger nichtdeutscher Herkunftssprache in: Grundschule Konkret, 2000, Nr. 16, S. 2)

Tab. 12

Untersuchte Population (N = absolute Anzahl)

Anzahl Grundschulen	Vorklassen	Schüler/innen	Deutsche		Ausländer		Türken	
			N	%	N	%	N	%
8	20	328	55	17	273	83	205	75

Es ist die Realität, dass die überwiegende Kommunikationssprache in den Familien die Muttersprache ist (Tab.13).

Tab.13

Muttersprache und zu Hause gesprochene Sprache (%)

Muttersprache	zu Hause gesprochene Sprache				
	nur Türkisch	nur Deutsch	nur Kurdisch	Deutsch – Türkisch	andere
Türkisch	90,6	-	-	9,4	-
Kurdisch	-	-	66,7	-	33,3
Deutsch	-	91,7	-	-	8,3
Serbokroatisch	-	-	-	-	100,0
andere	-	-	-	7,7	92,3

Woran liegt es, dass die hier in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Kinder von Migrantenfamilien nicht Deutsch können?

Mögliche Ursachen

1. Aufwachsen in subkulturellen Strukturen und in einem ghettoähnlichen Wohnungsumfeld
2. Wahl der Ehegatten aus dem Herkunftsland
3. Einfluss der muttersprachlichen Medien
4. Hoher Ausländeranteil in manchen Kitas und konzeptionelle Probleme
5. Kein Kindergartenbesuch
6. Tagesmütter
7. Fehlendes Interesse in manchen Elternhäusern
8. Gezielte Sprachförderung in der Muttersprache, insbesondere bei der 2. Generation
9. Einfluss der 1.Generation
10. Pendlerproblematik und Familienmitgliederkonstellation
11. Geringe Kenntnisse von Eltern über den Umgang mit der Zweisprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeit

(Siehe dazu Ucar, A.: Deutschkenntnisse der Schulanfänger nichtdeutscher Herkunftssprache, S. 4 ff)

Der Zweitspracherwerb als Bereicherung oder Überforderung?

Es ist die Realität, dass die Kinder von Familien mit Migrationshintergrund zweisprachig (mehrsprachig) aufwachsen.

Die Zweisprachigkeit stellt sowohl für die Kinder, die Familien als auch für die Gesellschaft eine soziale und kulturelle Bereicherung dar. Migrantenkinder kommen mit einem großen Potential an beiden Sprachen in die Schule. Es ist die Frage, wie die Schule diese Potentiale des Kindes nicht nur zugunsten des Kindes, sondern auch zugunsten der Gesellschaft entwickeln und fördern kann.

Es besteht eine große Gefahr, die Muttersprache von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache in ihrer Entwicklung zu bremsen. In den Migrantenfamilien findet die Kommunikation zu mehr als 90 % in der Muttersprache statt, wie wir in dieser Untersuchung feststellen konnten.

Wenn die Kinder dann in Kindertagesstätte, Schule und ähnliche Institutionen kommen, sind sie mit der Zweitsprache Deutsch konfrontiert. Durch die Schule wird

die Zweitsprache gefördert, die Muttersprache jedoch nicht. Dies bedeutet für die Kinder: Ihre muttersprachliche Entwicklung wird gebremst. Kinder erfahren alltäglich die Geringschätzung ihrer Sprache und Herkunft durch die deutschsprachige Umgebung. Die Kinder erleben ihre Muttersprache selbst als minderwertig. Dies hat großen Einfluss auf die sprachliche Entwicklung als einheitlichen Prozess, insbesondere auf Sprachmotivation, Sprechfreude und auch Sprachanregungen der Kinder.

Das Verhältnis der Erstsprache (Muttersprache) zur Zweitsprache (Deutsch)

Über das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache liefern uns die psycho-linguistischen Untersuchungen mehrsprachiger Kindern gesicherte Erkenntnisse. Danach dient die Sprachfähigkeit in der Erstsprache (Muttersprache) als Grundlage für den Zweitspracherwerb.

Die Muttersprache stellt die zuerst gelernte Sprache dar. Über die Muttersprache wird eine enge Beziehung zu den Eltern gefestigt und sie ist gekoppelt an die emotionalen Befindlichkeiten und Bedeutungszusammenhänge des Lebens. Mit der Muttersprache findet außerdem die Aneignung von Körpersprache, wie Gestik, Mimik, Sprechrhythmus, Intonation und viele andere körperliche Bewegungen, statt. Mit sprachlichen Anregungen ausreichend geförderte Kinder sind schon mit dem 2. – 3. Lebensjahr ohne Schwierigkeiten in der Lage, beim Erwerb der Zweitsprache auf die bereits erworbenen sprachlichen Fähigkeiten zurückzugreifen. Dies bedeutet für Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, dass ihre Muttersprache kein Hindernis für das Deutschlernen bedeutet, sondern die Entwicklung der Muttersprache eine wesentliche Voraussetzung für einen störungsfreien Verlauf des Deutschspracherwerbs bedeutet. Viele Untersuchungen, Berichte von Lehrern aus Schulen und meine eigenen Erfahrungen mit Kindern von ausländischen Familien weisen darauf hin, dass z. B. die Kinder, deren Sprachentwicklung im Heimatland ausreifen konnte, beide Sprachen gut beherrschen. Hingegen haben die Kinder, die in der muttersprachlichen Entwicklung nicht gut gefördert worden sind oder deren muttersprachliche Entwicklung beim Verlassen der Heimat noch nicht ausgereift war, große Schwierigkeiten beim Zweitspracherwerb. Hier wird der sprachliche Entwicklungsprozess entweder unterbrochen oder gebremst. Die Folge sind gravierende Schwierigkeiten in beiden Sprachen. Meist entsteht eine doppelte Halbsprachigkeit.

Doppelte Halbsprachigkeit (Semilingualismus)

Denken und Sprache bilden eine Einheit. Wenn also das Denkvermögen eines Kindes herabgesetzt ist, wird sich das zwangsläufig auch auf die Sprache auswirken. Nun kann man jedoch nicht einfach schlussfolgern: Je geringer die Intelligenz, desto größer auch der Sprachentwicklungsrückstand.

Doppelte Halbsprachigkeit ist eine sehr verbreitete Sprachauffälligkeit bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache. Die Kinder beherrschen weder die Muttersprache noch die deutsche Sprache richtig. In der Fachliteratur wird diese Auffälligkeit Semilingualismus oder subtraktive Zweisprachigkeit genannt.

Wesentliche Ursache der doppelten Halbsprachigkeit ist häufiger Bruch im Erwerb der muttersprachlichen Entwicklung. Dieser Bruch wirkt sich in der Entwicklung beider Sprachen aus. Dies zeigt sich vor allem in einem geringen aktiven und passiven Wortschatz, in Artikulationsschwierigkeiten, in Störungen der

Redeflüssigkeit. Schüler sind im allgemeinen in der Sprache unsicher. Sie sind meist nicht in der Lage, zeitliche Abläufe und Sinnzusammenhänge richtig wiederzugeben. Die doppelte Halbsprachigkeit ist vor allem durch eine fehlende Trennungsfähigkeit gekennzeichnet. Die Kinder mischen die beiden Sprachen.

Weitere Faktoren, die zur doppelten Halbsprachigkeit führen sind z. B.:

- Ungünstige Sozialisationsbedingungen
- Inkonsequenter Gebrauch der zwei Sprachen
- Keine Weiterförderung der Muttersprache
- Nichtpraktizierung der Muttersprache in den Institutionen wie Kindertagesstätte, Schule etc.
- Zu früher Bruch mit dem Entwicklungsprozess der Muttersprache und früher Beginn mit der Zweitsprache
- Überforderung der Kinder und Eltern mit Zweisprachigkeit (Mehrsprachigkeit) etc.

Sprachmischung, Trennfähigkeit, starke und schwache Sprache

Die Sprachmischung kommt oft bei mehrsprachigen Kindern vor. Kinder benutzen beim Sprechen die Sprache, in der sie sich sicher und wohlfühlen. Daher nennt man die Sprache, die die Kinder gut beherrschen „starke Sprache“. Die andere Sprache nennt man „schwache Sprache“.

Das Mischen von beiden Sprachen oder Ausleihen von Wörtern aus einer anderen Sprache sind oft vorübergehende Erscheinungen in der kindlichen Sprachentwicklung.

Viele Eltern machen sich Sorgen über die sprachliche Entwicklung bzw. sprachliche Mischungen ihrer Kinder und sagen: „Wir reden mit unseren Kindern in der Muttersprache, aber sie sprechen oder antworten in der deutschen Sprache. Manchmal kommt es vor, dass wir miteinander reden, aber einander nicht verstehen.“

Hier ist das Kind sprachlich gesehen nicht in der Lage, die beiden Sprachen voneinander zu trennen. Hier ist ein Schwerpunkt im Mehrspracherwerb die Trennfähigkeit des Kindes zu entwickeln. Dafür brauchen die Kinder vor allem Sprachvorbilder in der Familie. Aber viele ausländische Eltern können diese Vorbildfunktion nicht oder nur sehr beschränkt erfüllen.

Interferenzen

Bei mehrsprachigen Kindern kommen häufig s. g. Interferenzschwierigkeiten vor. Diese Schwierigkeiten können auf verschiedenen Ebenen auftreten. Wie z. B. bei Satzbau, Verbstellung, Wortbildung etc.

Die Interferenzen werden häufig durch die Lehrer als Fehler betrachtet, obwohl sie kreative Vorgänge sind. Sie können aber nur mit einem bewussten Korrigieren beseitigt werden.

Sprachanregungen, Sprachvermittler, Sprechfreude

Die Migrantenkinder wachsen meist in sprachanregungsarmen Verhältnissen auf. Mit den Kindern vorbildlich zu sprechen, Märchen oder Geschichten zu erzählen oder vorzulesen, mit den Kindern kommunikative Spiele zu spielen, kommt in Migrantenfamilien selten vor (mehr dazu siehe Mitteilungsblatt Nr. 52 von Dezember 2000 des Schulpsychologischen Beratungszentrums Friedrichshain-Kreuzberg!).

In der sprachlichen Entwicklung brauchen die Kinder Sprachvorbilder. Als Sprachvorbilder in den Migrantenfamilien kommen als Erstes Mutter, Vater, Großeltern, ältere Geschwister, Tagesmutter etc. infrage. Aber diese Bezugspersonen haben eine sehr eingeschränkte Sprachvorbildfunktion. Somit können sie bei der sprachlichen Entwicklung wenig Hilfe leisten.

Die Sprache, vor allem die Kommunikationsfähigkeit des Kindes, entwickelt sich besser, wenn seine Sprechversuche Erfolg haben und sich Eltern und andere Bezugspersonen auf die kindlichen Bedürfnisse einlassen und freudig aufgreifen. Mit vielfältigen sprachlichen Anregungen entwickeln sich beim Kind Neugier, Interesse, Motivation zum Sprechen. Die Sprechfreude bildet die Basis für die weitere sprachliche Entwicklung des Kindes, in der es sich emotional sicher und wohlfühlt. Beim Kind ist die Fähigkeit, die Sprache zu verstehen, viel eher ausgebildet als die Fähigkeit, selbst sprechen zu können.

„Die Eltern sollen zuhause mit ihren Kindern Deutsch sprechen.“

Diesen Spruch höre ich oft von Lehrern, Erziehern, Politikern, wenn es um die Schulleistungen der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache geht.

Das ist eine falsche Anforderung an die Eltern. Wenn die Eltern die deutsche Sprache selber nicht beherrschen oder sie sich in der Sprache unsicher fühlen, können wir von ihnen nicht erwarten, dass sie mit ihren Kindern Deutsch sprechen. Eltern sollen mit ihren Kindern nicht mit ihrem s. g. „Gastarbeiterdeutsch“ reden, sondern lieber in der Muttersprache. Falsch vermitteltes Deutsch zu korrigieren, ist schwieriger, als Kindern, die ohne Deutschkenntnisse in die Schule kommen, die deutsche Sprache beizubringen. Es gibt Eltern, die versuchen Sprachschwierigkeiten oder „Sprachstörungen“ ihrer Kinder selbst zu korrigieren oder zu behandeln. Dies finde ich nicht ungefährlich. In solchen Fällen sollten die Eltern lieber eine fachliche Beratung in Anspruch nehmen.

„Hier wird Deutsch gesprochen.“

Für die sprachliche Förderung eines zweisprachig aufgewachsenen Kindes ist es unpädagogisch, das Reden in einer Sprache zu verbieten und in der anderen Sprache zu erlauben. Das Kind kann die Sprache besser lernen, wenn ihm das Sprachlernen Freude macht, es sich in der Sprachartikulation sicher fühlt und seine Muttersprache nicht entwertet wird. Mit einem Sprachverlust der Muttersprache wird kein Kind gefördert.

Sprachstörungen bei mehrsprachigen Kindern, Früherkennung und Beratung der Lehrkräfte und Eltern mit Migrationshintergrund

Die Diagnose der Sprachstörungen bei mehrsprachigen Kindern ist mit vielen Schwierigkeiten verbunden. Dieses Problem erleben wir oft im Förderausschussverfahren, wenn die mehrsprachigen Kinder wegen einer Sprachstörung „Sprachbehinderung“ vorgestellt werden. Die vorgesehene Diagnose bzw. das Fördergutachten werden in der Regel von einem Sonderpädagogen mit Fachrichtung Sprachbehinderung angefertigt, der meistens einsprachig ist. Im Grunde genommen hängt es von der Art der Sprachstörung ab, ob die vermutete oder festgestellte Sprachstörung in beiden Sprachen (evtl. in mehreren Sprachen) des Kindes auftritt oder ob sie nur in einer Sprache vorkommt.

Bei der Diagnose der Sprachstörungen von mehrsprachigen Kindern muss die Problematik differenziert betrachtet werden.

Es gibt Sprachstörungen, die einen strukturellen Charakter haben und in allen Sprachen des Kindes vorkommen wie z. B. das Kind beherrscht die grundlegenden Sprachstrukturen nicht oder es spricht schlecht, weil es schlecht hört, die Mund-Zungen-Muskulatur nicht gut bewegen kann oder es Gehörtes mit Schwierigkeiten verarbeitet. Aber wenn das Kind einen Laut nicht gut formt, kann dies vielleicht nur auf eine Sprache begrenzt werden, wenn das Kind in der zweiten Sprache solche Fehler nicht macht. Die Sprachlaute liegen in einem bestimmten Frequenzbereich. Deshalb ist ein intaktes Gehör eine der wichtigsten Voraussetzungen zum Erlernen der Sprache.

Es ist deshalb von großer Bedeutung, dass die Lehrkräfte, vor allem die Sonderpädagogen, Erzieher und viele andere Fachkräfte, Sprachtherapeuten, die im psychosozialen Bereich arbeiten und mit mehrsprachigen Kindern zu tun haben, wichtige Grundkenntnisse über die Zweisprachigkeit (Mehrsprachigkeit) erwerben. Sowohl in der Fortbildung als auch in der Ausbildung muss dieses Thema vermittelt werden.

Für eine erfolgreiche Schulbildung ist die Beherrschung der schulisch-akademischen Sprache eine wesentliche Voraussetzung. Ohne eine sinnvolle pädagogische Zusammenarbeit mit den Eltern wird die schulisch-sprachliche Förderung wenig Erfolge bringen. D. h. die Schule, Lehrer, Schüler, Eltern müssen gemeinsam an diesem Lernprozess arbeiten.

Nach meiner 30jährigen Erfahrung im Schulbereich gibt es einen großen Beratungsbedarf sowohl in der Schule bei Lehrkräften als auch bei Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund. Dieser Beratungsbedarf sollte durch qualifizierte zweisprachige Pädagogen-Psychologen und vor allem Schulpsychologen abgedeckt werden. Damit können die Lernprozesse der Schüler unterstützt werden.

Wie wir gesehen haben, haben vor allem Kinder von Migrantenfamilien ungünstige Schuleingangsbedingungen. Ihre sprachlichen Kenntnisse reichen für die schulischen Anforderungen nicht aus. Für bessere Schulerfolge müssen die Kinder von Familien mit Migrationshintergrund viele Barrieren überwinden. In der Praxis bleiben viele Kinder an solchen Barrieren hängen. Dann werden sie von Selektionsmechanismen der Schule stärker betroffen wie z. b. bei Zurückstellung, Schulreife, Sitzen bleiben, Übergang in die Oberschule, Nichtbestehen des Probehalbjahrs und beim Verlassen der Schule ohne einen Abschluss.

Je früher die Sprachstörungen oder der Stand der Sprachentwicklung erkannt werden, desto besser kann man die Kinder fördern.

1,5 – 2,0 Jahre vor dem Schulbeginn sollte festgestellt werden, wie weit das Kind die deutsche Sprache beherrscht. Bis zum Schulbeginn gibt es noch genug Zeit, das Kind sprachlich zu fördern. Außerdem ist das Kind mit der Schule noch nicht belastet, und seine Lernmotivation ist groß. Die Schwierigkeit ist, wie dies festgestellt werden kann.

Ich stelle mir vor, dass möglicherweise die Erzieherin es erkennt, wenn das Kind eine Kindertagesstätte besucht. Ansonsten können beim Kinderarzt, Schulgesundheitsdienst oder Sozialpädagogischen Dienst entsprechende Überprüfungen vorgenommen werden. Es geht im Grunde genau darum, einen Überblick über die sprachliche Entwicklung zu bekommen. Anschließend können die Familien über die Fördermöglichkeiten beraten werden, wobei der Berater eine Empfehlung aussprechen sollte.

2. Verändert familiäre Sozialisationsbedingungen von Migrantenkindern

Im Laufe des langjährigen Aufenthaltes in der Bundesrepublik sind Veränderungen der familialen Sozialisationsbedingungen der Migrantenkinder und –jugendlichen festzustellen. Ich möchte diese Veränderungen hier kurz zusammengefasst darstellen:

- Geburtenrückgang
- Ehezerstörungen, Trennungen, Scheidungen nehmen zu
- die Kommunikation zwischen Eltern und Kindern ist mit gravierenden Störungen belastet: unterschiedliche Kanäle, indirekte Kommunikation, Verlust der Kontrolle
- Zwischen Eltern und Kindern ist ein Entfremdungsprozess im Gange und es ist ein Sinnverlust der familiären Werte zu beobachten. Rollenkonflikte und Rollendiffusion sind vorprogrammiert.
- Patriarchalische, autoritäre Erziehungsmethoden, strenge Trennung der Geschlechter, grenzlose Erziehung der männlichen Jugendlichen
- Andere Kultur der Liebe, Belobigung und der Bestrafung
- Disziplinarmaßnahmen: Zwangsheirat, Militärdienst, Vaterschaft
- Einfluss der ersten Generation auf die zweite und dritte Generation ist noch groß und autoritär

Hier sind einige Fakten aus einer empirischen Untersuchung im Bezirk Kreuzberg (siehe Ucar, 2002, Schuleingangsbedingungen . . .)

- Armut ist groß und Arbeitslosigkeit sehr hoch: 80 % Hilfsarbeiter
- Wohnungen sind zu eng: Nur 9 % der Kinder und Jugendlichen haben ein eigenes Zimmer. 50 % der Familien mit 4 und 5 Kindern wohnen in 2-Zimmer-Wohnungen. 82 % haben keine kindgerechte Ausstattung (Stühle, Tische, Licht)
- 21 % haben zu Hause überhaupt kein Spielzeug
- 3 % bekommen Geschichten/Märchen vorgelesen
- 66 % verbringt die Freizeit zu Hause in geschlossenen Räumen
- 59 % konsumieren täglich 2 bis 4 Stunden Fernsehen, 15 % 4 bis 6 Stunden
- 90 % der Kommunikationssprache zu Hause ist Türkisch (Kurden: 66,7 %)
- Größter Teil ist bildungsfern, aber die Bildungsmotivation der Eltern ist sehr hoch, sie können aber keine adäquaten Hilfen geben, sie machen sich viele Illusionen
- Die rechtliche Diskriminierung wird in vielen Familien wie eine Vererbung betrachtet
- Die Einstellung zur Mehrheitsgesellschaft ist von Ängsten, Stereotyp-Vorstellungen, Misstrauen, Ausgrenzungsgefühl und teilweise von Deutschlandfeindlichkeit geprägt.
- Bei Kindern und Jugendlichen entwickelt sich eine s. g. „*negative Identität*“ im Sinne von Erikson (Erikson, E. H.: Jugend und Krise, 1974)

Die Kinder und Jugendlichen stehen zwischen unerwünschten negativen Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft (Stigmatisierung) und eigenem erwünschten Selbstkonzept (wie z. B. soziale, kulturelle, rechtliche, politische Gleichstellung. Negative Zuschreibungen: „sie sind Ausländer“, „sie sind

Ausländer“, „sie sind integrationsunwillig“, „sie sind Muslime“, „sie prügeln ihre Frauen“, „Zwangsheirat“, „sie sind Terroristen“, „sie nehmen den Deutschen Arbeitsplätze weg“ usw.).

Den Eltern, die meist aus dörflichen und bäuerlichen Regionen kommen, gelingt es meist nur mit Schwierigkeiten, ihren Kindern in einer modernen Gesellschaft neue Orientierungen zu vermitteln.

Für die Kinder bedeutet dies, dass die traditionellen Familienwerte für sie ihren Sinn verlieren. Einerseits werden Individualisierungstendenzen bei den Migrantenfamilien festgestellt, andererseits mischt sich die Modernität mit Retraditionalisierungstendenzen. Manche Familien machen sich viele Illusionen und können keine situationsadäquaten „Wirklichkeitsstrukturen“ aufbauen. Das hat mittelbare und unmittelbare Folgen für die Identitätsbildung.

Häufiger Wechsel von Bezugspersonen, Erziehungswerten und –normen sowie das Pendeln der Kinder und Jugendlichen

Untersuchungen belegen, dass die nichtdeutschen Kinder und Jugendlichen vom Wechsel der Bezugspersonen, Erziehungswerte und –normen häufig betroffen sind. Sie pendeln zwischen dem Herkunftsland der Eltern und dem Beschäftigungsland. Empirische Untersuchungen zufolge sind mehr als ein Viertel der Migrantenkinder vom Pendeln betroffen (vgl. Ucar, A.: 1996). Durch dieses Pendeln sind Kinder mit verschiedenen Erziehungssystemen, Schulen, Familien und Personen konfrontiert. Dadurch entstehen viele Konflikte und Schwierigkeiten.

Behinderungen der Lebenspläne bzw. der Lebensentwürfe

Es gibt eine Vielzahl von sozialen, kulturellen, rechtlichen und ökonomischen Faktoren, die bei Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien eine Lebensplanung entweder verhindern oder erschweren. Folgende Bedingungen kommen in Frage:

- Unsichere ausländerrechtliche Stellung
- Schlechte Schulleistungen
- Eingeschränkte Ausbildungsmöglichkeiten
- Schlechte Chancen auf dem Arbeitsmarkt, Wohnungsmarkt etc.
- Alltags- und strukturbedingte Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen
- Illusorische Rückkehrvorstellungen und Realitätsverlust
- Heimatbezogene traditionelle Familienprojekte
- Kulturelle und religiöse Barrieren für Mädchen usw.

Festhalten an der Migrantenkultur um jeden Preis

Für die Identitäts- und Persönlichkeitsfindung der Kinder und Jugendlichen ist die Migrationskultur bedeutsam. Die Heimatländer haben über die Medien, TV, Zeitungen, Zeitschriften, elektronische Medien usw. kulturellen Einfluss auf die Migrantenfamilien.

Der Einfluss der religiösen, nationalistischen Kreise wird größer. Dadurch entsteht eine Haltung der Migranten, dass die Migrantenkultur nicht veränderbar

sei und dass sie daran um jeden Preis festhalten. Manche Autoren nennen diese Prägung „Konservierung der Migrantenkultur“. Durch diese Einflüsse entstehen 3 Orientierungstypen von Familien.

Ausschluss von politischen Willensbildungsprozessen

Die Migranten sind von der politischen Partizipation ausgeschlossen. Deshalb sind sie für die Politiker uninteressant. Dadurch können die Migranten keinen Einfluss auf die Veränderungen ihrer Bedingungen haben (Einbürgerung, Doppelpass, Bürgerrechte).

Reaktionen bzw. Problemlösungsverhalten der Kinder und Jugendlichen

Wie ich oben beschrieben habe, sind die Lebensperspektiven und Handlungsmöglichkeiten der Migrantenkinder und –jugendlichen bzw. ihre individuelle Verarbeitung dieser Probleme unterschiedlich (internalisierende Problemverarbeitung, externalisierende Problemverarbeitung). Nach meinen langjährigen Erfahrungen in der Schule und im Schulpsychologischen Dienst konnte ich folgende konkrete Verhaltensweisen bei Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft feststellen:

- Es gibt Kinder und Jugendliche, die sich zurückziehen und versuchen, eine individuelle Orientierung zu schaffen
- Kriminalität als Ausdruck von Problemlösungsverhalten
- Macho-Verhalten gegen Frauen und Deutsche
- Sucht- und Drogenabhängigkeit
- Gegengewalt in Form von Cliques- und Bandenbildungen
- Verleugnung der Gruppenzugehörigkeit, Überangepasstheit
- Ablehnung des Wertesystems der Gesellschaft, Selbstethnisierung, Fundamentalismus
- Bildung von kulturell und musikalisch geprägten Gruppen und Formen
- Politisches Engagement, politische Proteste
- Psychische und psychosomatische Reaktionen (Depressionen, Schizophrenie, Magen-Darm-Beschwerden, Kopfschmerzen, Schlafstörungen, Müdigkeit, Erschöpfungsgefühle, Suizidversuche, Lähmungen, Würgegefühle, dramatische körperliche Beschwerde, Weglaufen usw.)

Zu dem letzten Punkt möchte ich einige Anmerkungen machen. Unter welchen psychischen Problemen, psychischen Störungen und psychischen Leiden die Kinder und Jugendlichen von Migrantenfamilien leben, liegt im Dunkeln. Hier liegen kaum Untersuchungen vor. Hinsichtlich psychischer Erkrankungen haben die Migrantenfamilien ein völlig anderes Problembewusstsein; sie haben ein anderes Krankheitsverständnis. Psychische Konflikte werden meist organisch betrachtet. Psychisches Leiden äußert sich meist körperlich. Das ist auch ein Grund dafür, dass deutsche Ärzte eine übertriebene Organdiagnostik wahrnehmen und die medikamentöse Behandlung vorziehen. Pubertätskrisen in der Adoleszenz sind häufig. In dieser Periode sind viele körperliche und psychosoziale Veränderungen im Reifungsprozess im Gange. Bei ausländischen Kindern ist dieser Entwicklungsprozess mit vielen

Hindernissen belegt, weil sie im Spannungsfeld zweier unterschiedlicher Kulturen aufwachsen.

Dies führt dann meist zu Identitätskrisen, insbesondere bei Mädchen wegen der unterschiedlichen Geschlechterrollen.

Zusammenfassend möchte ich noch einmal betonen, dass die Lösung der Probleme von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ohne gesellschaftliche Integration nicht möglich ist. Die gesellschaftliche Integration bedeutet für mich die soziale Anerkennung, Gleichstellung und Gleichbehandlung aller Menschen in rechtlicher, politischer, sozialer und kultureller Hinsicht.

3. Selektion der Schule als Prinzip und besondere Beschulungsformen

Nach der 4. bzw. 6. Klasse der Grundschule wird die Selektion in der Sekundarstufe deutlich erweitert und bezieht sich auf alle Schulfächer. Das gegliederte Schulsystem ist, der institutionelle Versuch, in verschiedenen Schulformen leistungshomogene Lerngruppen zusammenzusetzen.

In den allermeisten Ländern der Welt besuchen alle Kinder bis zum 8. oder 9. Schuljahr ohne Selektion eine gemeinsame Schule, während im deutschen Schulsystem die Kinder nicht nur nach Leistungsfähigkeit sondern auch nach der sozialen Herkunft sortiert werden.

Schon nach der 4. bzw. 6. Klassenstufen werden sie auf Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien geschickt.

So gehen von den deutschen Kindern aus Arbeiterfamilien 12 % aufs Gymnasium, während das Gymnasium 70 % der Beamtenkinder besuchen. Von Migrantenkindern besuchen fast 50 % eine Hauptschule und nur 9 % ein Gymnasium. (Tillmann, K.-J.: Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Vortrag auf einem Symposium des VdS auf der DIDACTA am 01.03.2007 in Köln)

Schon im Grundschulalter wird bei 4 % der deutschen und mehr als 6 % der Migrantenkinder „Sonderschulbedürftigkeit“ diagnostiziert. Sie werden dann in die Sonderschule überwiesen, darunter mehr als die Hälfte besuchen die Sonderschule für Lernbehinderte.

In der Grundschule bleiben die Kinder von Migrantenfamilien 4 bis 5 mal so oft sitzen wie Einheimische (Tillmann, K.-J. , S. 4).

Bei der Einschulung werden doppelt so viele Migrantenkinder als nicht „schulreif“ eingestuft und zurückgestellt, als deutsche Kinder.

Zusammenfassend kann ich feststellen, dass die Migrantenkinder von der Selektion der Schule stärker betroffen sind als einheimische Kinder.

Besondere Beschulungsformen

Hier ist ein Überblick über unterschiedliche Beschulungsformen und eine Karikatur die diese Beschulungsform demonstriert.

Diese Maßnahmen haben alle einen kompensatorischen Charakter. Der Unterricht wurde damit – qualitativ gesehen – nicht verbessert.

4. Monolingualität und Monokulturalität der Schule

Seit mehr als 40 Jahren ist es der Schule nicht gelungen das Prinzip der Monolingualität und Monokulturalität preiszugeben. Nach wie vor ist die Schule monolingual und monokulturell orientiert. Die Bilingualität der Migrantenkinder wird nicht anerkannt, sondern sie wird ignoriert oder ausgeklammert.

Die Muttersprache der Migrantenkinder wird nicht gefördert. Das muttersprachlich bedingte Potenzial des Kindes wird vergeudet.

Die Migrantenkinder haben mehr oder weniger ein bikulturelles Potenzial. Dieses Potenzial wird nicht als Bereicherung anerkannt, sondern es wird als Mängelwesen angesehen.

Wir wissen aus der Pädagogik, dass in einem guten bzw. qualifizierten Unterricht Bezug zu den Lebensbedingungen, Erfahrungen, dem Sozialisationsverlauf des Kindes hergestellt werden muss.

Die Schule bereitet die Schülerinnen und Schüler für eine homogene, monolinguale und monokulturelle Gesellschaft vor, die es aber nicht gibt.

5. Mangelnde interkulturelle Kompetenz der Lehrkräfte bzw. des Schulpersonals

6. Mangelnde pädagogische Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien (Elternarbeit)

Die Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem Elternhaus ist notwendig. Sie gehört zu den zentralen Aufgaben eines nach pädagogischen Prinzipien ausgestalteten Schullebens. Eine Schule, die mit ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag an der Gesamtpersönlichkeit des Kindes orientiert ist, kann auf eine vertrauensvolle Zusammenarbeit nicht verzichten.

Die Eltern haben ein Recht auf die Zusammenarbeit, deren Grundlagen in der Verfassung verankert sind.

Warum findet eine sinnvolle Zusammenarbeit zwischen der Schule und dem ausländischen Elternhaus nicht statt? Welche Gründe erschweren oder verhindern eine pädagogische Zusammenarbeit zwischen beiden Erziehungsinstitutionen? Diese Frage betrifft sowohl die Schule als auch die Familie gleichermaßen. Deshalb möchte ich die Frage unter zwei Aspekten betrachten: zum einen aus der Sicht der Migrantenfamilien, zum anderen aus der Sicht der deutschen Schule bzw. der deutschen Lehrerinnen und Lehrer. Als Beispiel der Migrantenfamilien betrachte ich die Familien aus der Türkei, die vom islamischen Kulturkreis geprägt sind. Abschließend möchte ich einige Grundsätze und Zielperspektiven der Elternarbeit mit Migrantenfamilien thesenartig in kurzer Fassung formulieren und begründen.

Elternarbeit aus Sicht von Migrantenfamilien

1. Sprach- und Verständnisschwierigkeiten, fehlende Kommunikation zwischen der Schule und dem Elternhaus
2. Informationsdefizite seitens der Eltern über das deutsche Schulwesen
3. Geringer Bildungsstand
4. Religion als Hindernis, Zugehörigkeit zu fundamentalistisch-islamisch orientierten Kreisen und Organisationen
5. Vorurteile, christlicher Tendenzbetrieb, Diskriminierungserfahrungen, Diskriminierungsgefühle und Konkurrenz um Arbeitsplätze
6. Berufstätigkeit beider Elternteile, weiter Weg zur Schule und zeitliche Belastung
7. Perspektivlosigkeit, häufiger Perspektivwechsel und Desinteresse der Eltern,
8. Erfahrungen und Erwartungen der Migrantenfamilien an und mit Schule
9. Rechtliche Hindernisse, Ausländerfeindlichkeit, Institutionen- und Behördenangst der Eltern, mangelndes Vertrauen und Akzeptanz, Gebühren

Elternarbeit aus Sicht von deutschen Lehrerinnen und Lehrern

1. Informationsdefizite seitens der Lehrerinnen und Lehrer über ökonomische, soziale und kulturelle Hintergründe von Migrantenfamilien, strukturelle Barrieren
2. Sprach- und Verständnisschwierigkeiten
3. Überbetonung kultureller Unterschiede – immer als Defizit zu sehen
4. Vorurteile und Ängste von Lehrerinnen und Lehrern
5. Verunsicherung und Irritation durch Fremdwahrnehmung
6. Desinteresse, Autoritätsverlust, berufliche Kompetenz und Zeitfaktor (zusätzliche Belastung) und Angst vor Kompetenzverlust
7. Mangelnde Kooperation zwischen den deutschen und ausländischen Lehrkräften
8. Kollektive Schuldgefühle – wenn ein Ausländer Rassismus vorwirft
9. Mangelnde interkulturelle Kompetenz (fachlich, methodisch, sozial und personell)
10. Mangelnde Bereitschaft zu Veränderungen
11. Verdrängen der Probleme „Alle werden gleich behandelt“, „Seit 20 Jahren machen wir das so.“
12. Konzeptlosigkeit von Elternarbeit

Einige Thesen zur Elternarbeit mit Migrantenfamilien

1. Migrantenfamilien sind an einer Zusammenarbeit mit der Schule interessiert und dafür ansprechbar. Sie sind aber nicht aktiv und sie ergreifen in der Regel nicht die Initiative (Dickopp 1982, S. 132; Grube / Ozkara, S. 107). Der überwiegende Teil der ausländischen Eltern steht der deutschen Schule keineswegs unwillig gegenüber, wie viele deutsche Lehrer irrtümlich annehmen. Sie haben eine hohe Bildungsmotivation, erhalten aber zu wenig Informationen über ihre Rechte und Möglichkeiten. Die Eltern ahnen viele Probleme, wie Diskrepanz zwischen den eigenen Erfahrungen und Reaktionen hierauf, wissen aber kaum Möglichkeiten, diese miteinander in Einklang zu bringen. Die Autorinnen des Forschungsberichtes „Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern in Hanau“ bestätigen diese Aussage. „Unsere Erfahrungen mit

ausländischen Eltern zeigen, dass sie durchaus Interesse haben und sich beteiligen, wenn es gelingt, ihr Vertrauen zu gewinnen, ihnen zu zeigen, dass ihre Mitarbeit erwünscht ist und Möglichkeiten dafür zu schaffen.“ (Bär u. a.: Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern in den Vorlaufgruppen der Stadt Hanau in: VIA Materialien zum Projektversuch „ausländische Arbeiter“, Nr. 38, S. 51-66).

Die Frage ist, wie kann die hohe Bildungsmotivation der Eltern zugunsten einer erfolgreichen Zusammenarbeit gewonnen werden? Diese Frage zu untersuchen, wäre m. E. ein Forschungsprojekt wert.

2. Migrantenfamilien nehmen bevorzugt solche Angebote wahr, deren praktische Nutzung unmittelbar einsichtig ist
Mit abstrakten, allgemeinen Themen oder Themen, die die Eltern wenig interessieren bzw. keine konkreten Vorstellungen der Eltern berühren, ist es schwierig, die Eltern für eine Zusammenarbeit zu gewinnen. Dies gilt auch für die deutschen Eltern.
3. Migrantenfamilien leisten gerne einen eigenen Beitrag, der sich nicht auf Folklore beschränkt, sondern sich auf die gesamte Breite der Vermittlung ihrer kulturellen Tradition bezieht (schulische Veranstaltungen, Schul- und Sportfeste, Elterntreffen, Tag der offenen Tür, Bauchtanz auf einem Schulfest, Tee-Nachmittage sind geeignete Formen für diese Art der Elternarbeit).
4. Mit den Eltern von Migrantenkindern lassen sich besser allgemeine nationalitätenbezogene Probleme besprechen als individuell-persönliche Probleme. Es gelingt nur sehr schwer, das Verhältnis Eltern-Kind oder Lehrer-Schüler zum Mittelpunkt von Gesprächen zu machen. Es ist nicht empfehlenswert, den Einstieg in die Elternarbeit an Konfliktsituationen anzusetzen.
5. Die Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern lässt sich nur selten auf schulisch relevante Fragen und Probleme alleine eingrenzen; thematisiert werden sollte immer wieder zugleich das gesamte Spektrum der Problemlage: Wohnungsfragen, Behördenprobleme, rechtliche Fragen wie Arbeits- und Aufenthaltsrecht, Familienrecht usw., kulturelle Vorbehalte, Entfremdung der Kinder von den Eltern, Gewalt, Ausländerfeindlichkeit, politische Fragen usw. (Eine Lehrerin berichtete: „Beim Hausbesuch wollte ich erfahren, ob die Eltern einen Arzttermin in der Klinik Heubner-Weg gemacht haben. Die Eltern bejahten dies, aber sie konnten die schriftliche Einladung nicht finden; sie haben einen Sack voller Papierkram auf dem Boden entleert und ich sollte mir die Einladung raussuchen. Das ist mir wegen des Durcheinanders nicht gelungen.“).

Die Lehrerinnen und Lehrer sollten verstehen und berücksichtigen, dass bei ausländischen Eltern die Erziehungsfragen oft von anderen existentiellen Problemen überlagert sind. Die Eltern bitten dann die Lehrerinnen und Lehrer konkret um Hilfe. Hier kann ich meine eigenen Erfahrungen als Beispiel zitieren: In 1121 Beratungsfällen von ausländischen Eltern, für pädagogische und psychologische Beratung für Schülerinnen und Schüler aufgesucht haben, konnte ich feststellen, dass mit 52 % andere existentielle Probleme als die pädagogischen Probleme den Vorrang hatten wie z. B. Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis, familienrechtliche Fragen, Wohnung, Arbeitssuche, Sozialversicherung usw. (Ucar, A./Essinger, H., 1993, S. 298).

6. Elternarbeit mit der Migrantenfamilie erfordert Offenheit, Toleranz, Sensibilität, Verständnis und Akzeptanz für eine andere Kultur und für spezifische Lebenssituationen ausländischer Eltern.
7. Elternarbeit als Erwachsenenpädagogik fordert die Anerkennung der Eltern als gleichberechtigte Partner. Elternarbeit ist demnach nicht nur für die Eltern, um die Unterstützung der Belange der Schule zu gewinnen oder Hindernisse zu beseitigen, sondern sie bedeutet, mit den Eltern pädagogisch zusammenzuarbeiten: Ihre Ängste, Nöte und Anregungen ernst zu nehmen, sie einzubeziehen als gleichberechtigten Partner. Auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer bedeutet das, Eltern auch das Gefühl zu vermitteln, dass sie gebraucht werden (Grube/Özkara, S. 115). Ein persönlicher Kontakt, ein persönliches Gespräch und eine persönliche Beratung haben einen äußerst hohen Stellenwert bei den Eltern.
8. Elternarbeit sollte die Zusammenarbeit, Solidarität und ein friedliches Zusammenleben von ausländischen und deutschen Eltern fördern (Schulfeste, gemeinsame Ausflüge, Tag der offenen Tür, Koch- und Teenachmittage sind geeignete Formen).
9. Elternarbeit kann nicht mit dem Anspruch durchgeführt werden, damit familiäre Verhältnisse von ausländischen Eltern zu ändern. Man kann nicht immer kurzfristige Erfolge erreichen. EA muss also als langfristige, kontinuierliche Arbeit angelegt sein. In der Elternarbeit muss man die Enttäuschungen einkalkulieren, weil man den Eltern nicht immer Hilfe leisten kann (wie Wohnung, Lehrstelle, Ausweisung usw.). Die Elternschaft ist äußerst heterogen und die Probleme sind unterschiedlich, d. h. die Lehrerinnen und Lehrer müssen die Grenzen der Elternarbeit akzeptierten und dementsprechend ihre Arbeit planen.
10. Elternarbeit sollte nicht nur Anliegen und Aufgabe eines Lehrers / einer Lehrerin sein, sondern auch Anliegen des Kollegiums einer Schule. Dafür sprechen Gründe wie Arbeitsentlastung, bessere Informationsvermittlung, Arbeitsteilung, Fortbildung usw.
11. Elternarbeit erfordert eine Zusammenarbeit mit Selbsthilfegruppen, Vereinen, Beratungsstellen, Bürgerinitiativen und ähnlichen Organisationen im Stadtteil. Elternarbeit hat deshalb einen gemeinwesenorientierten Charakter.
12. Die Formen der Zusammenarbeit zwischen der Schule und den Migrantenfamilien lassen sich nur schulisch institutionalisieren. Es bedarf hier einer großen Vielfalt von Formen der Elternarbeit.
Die allgemeine Zielperspektive der Elternarbeit mit Migrantenfamilien sollte die Verbesserung der Bildungschancen ausländischer Kinder sein. Die Verbesserung ist eingebettet in ein Integrationskonzept, das darauf gerichtet ist, für Migranten volle gleichberechtigte Teilnahme am gesellschaftlichen Leben der Aufnahmegesellschaft zu erreichen. Dazu kann und sollte die EA einen Beitrag leisten.
(Ausführliches zu dem Thema: „Elternarbeit“ siehe Ucar, A.: Pädagogische Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule unter besonderer Berücksichtigung der Migrantenfamilien in: Mitteilung des Schulpsychologischen Beratungszentrums Friedrichshain-Kreuzberg, Berlin Nr. 47 von 1996, auch dort sind viele Literaturhinweise angegeben.

IV. Lösungen, positive Beispiele aus der Praxis und Forderungen

Einige positive Modelle

1. Staatliche Europa-Schulen (SESB)

Die SESB steht für konsequent zweisprachigen Unterricht in Lerngruppen, die aus Kindern mit der Muttersprache Deutsch und Kindern mit einer anderen Muttersprache – bisher Englisch, Französisch, Italienisch, Neugriechisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch – bestehen. Die Muttersprache der einen Hälfte jeder SES--Klasse ist die Partnersprache der anderen Hälfte und umgekehrt. Die Partnersprache, die es zu lernen gilt, ist das neue „Intensivfach“ der SES--Schüler. Dafür werden Lehrer eingestellt, deren Muttersprache die jeweils andere Partnersprache der Europa-Schule ist. Außer in der Mutter- und in der Partnersprache werden die Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet, je nach Fach in einer der beiden Sprachen. Das Gelernte wird in der Sprache geprüft, in der es erarbeitet wurde. Die große Zahl und Dichte der Staatlichen Europa-Schulen in Berlin ist einmalig in Deutschland.

Wir haben zurzeit 17 solcher Schulen in Berlin

2. Zweisprachige Alphabetisierung

Seit 1985 hat man in Berlin in einigen Schulen mit Alphabetisierung in Türkisch und Deutsch begonnen. Im Laufe der Zeit hat sich die Zahl dieser Schulen bis auf 20 Schulen erhöht. Es wurden eine Fibel und viele Materialien dazu entwickelt. Aus Kostengründen wurde diese bilinguale Alphabetisierung abgeschafft. Heute existieren nur noch 5 Schulen, die diese bilinguale Alphabetisierung anbieten.

3. Muttersprache als 2. oder 3. Fremdsprache

Einige Sprachen von Migranten werden in Berlin als 2. Fremdsprache angeboten, zurzeit z. B. Russisch, Spanisch, Türkisch, Italienisch, Polnisch. Als 3. Fremdsprache sind Griechisch, Polnisch, Italienisch, Japanisch, Chinesisch möglich.

4. Modell Gemeinschaftsschule

Die Koalitionsregierung in Berlin hat beschlossen, die Gemeinschaftsschule als Modellschule einzuführen. Im nächsten Schuljahr werden 11 Gemeinschaftsschulen eingerichtet und mit einem Gemeinschaftsschulkonzept in die Praxis umgesetzt. Grundgedanke der Gemeinschaftsschule ist „eine Schule für alle“ zu sein.

Forderungen

1. Frühförderungen und Kitabesuch ermöglichen,
Abschaffen der finanziellen Barrieren (wie in Saarland)
2. Verbindlichkeit des Vorschulbesuches
3. Erweiterung der Ganztagsschule
4. Interkulturelle Erziehung als Prinzip
5. Reformierung der Lehrpläne unter den Aspekten:
 - Multikulturalität
 - Interkulturalität
 - Mehrsprachigkeit
 - Muttersprache
 - Deutsch als Zweitsprache usw.
6. Reformierung der Lehrer/innen/Erzieher/innen Aus- und Fortbildung zur Vermittlung interkultureller Kompetenz
7. Einstellung und Beschäftigung bilingualer-bikultureller Lehrkräfte aus der 2. und 3. Migrantengeneration
8. Eine interkulturell angelegte pädagogische Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien (Elternarbeit)
9. Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste
10. Förderung und Entwicklung der sozialen Anerkennungskultur, Antidiskriminierungskultur und Gleichbehandlungskultur
11. Verbesserung der rechtlichen Rahmenbedingungen

Literatur

- | | |
|---|---|
| Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrgb.): | Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland, 1997, 2000, 2007 |
| Berliner Institut für Lehrer Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklung (Hrgb.) | <ul style="list-style-type: none"> - Schilfblatt – Nachrichten für Lehrkräfte von Migranten, Hefte 7/8 und 10 - Grundschule – Konkret, 2000, Heft Nr. 16 |
| Bundesminister für Bildung und Forschung (Hrgb.) | Grund- und Strukturdaten 1988/1989, 2001/2002 und 2007/2008 |
| Erikson, E. H.: | Jugend und Krise, Stuttgart 1974 |
| Erikson, E. H.: | Identitäts- und Lebenszyklus, Frankfurt a. Main 1997 |
| Kornmann, R. / Kornmann, A.: | Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte – aus dem Internet |
| Krappmann, L.: | Soziologische Dimension der Identität, Stuttgart 1993 |
| Kultusministerkonferenz (Hrgb.) | Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 bis 2000, Nr. 163, Oktober 2002; statistische Veröffentlichungen der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland <ul style="list-style-type: none"> - Studierende ausländischer Herkunft in Deutschland von 1993 bis 2001, Nr. 165, Januar 2003 |
| Senator für Schule, Jugend und Sport von Berlin (Hrgb.): | <ul style="list-style-type: none"> - Das Schuljahr 1976/1977 in Zahlen - Das Schuljahr 1981/1982 in Zahlen - Allgemeinbildende Schulen 1999/2000, Landesschulamt Berlin |
| Tilman, K.-J.: | Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? – Der Blick Bildungsforschung in das Regelschulsystem (Vortrag auf dem Symposium des VdS auf der DIDACTA am 01.03.2007 in Köln) |
| Ucar, A.: | Sind Migrantenkinder andersschulbedürftiger? in: Marburger, H. |

Literatur

- (Hrgeb.) Schulen in der multikulturellen Gesellschaft, 1991, S. 76 ff
- Ucar, A.: Bildungsberatung im interkulturellen Bereich, in: H. Essinger / A. Ucar (Hrsg.) Erziehung: Interkulturell – Politisch – Antirassistisch, Felsberg, S. 287 ff, 1993
- Ucar, A.: Sprachschwierigkeiten ausländischer Kinder der dritten Generation – 1999 Untersuchungsergebnisse in: K. Schüttler-Janikulla (Hrsg.), Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher, Loseblattwerk, 29. Lieferung, Kapitel X: Forschung und Trends X, mvg-Verlag Landsberg
- Ucar, A.: Negative Auswirkungen des neuen Ausländerrechts auf die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in: Essinger, H. / Ucar, A. (Hrgeb.): Erziehung: Interkulturell – Politisch – Antirassistisch – von der interkulturellen zur antirassistischen Erziehung, Migro Verlag, Felsberg, 1993, S. 14 ff.
- Ucar, A.: Benachteiligt: Ausländische Kinder in der deutschen Sonderschule
- eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Schule für Lernbehinderte, Schneider Verlag, 1996
- Ucar, A.: Schuleingangsbedingungen der Kinder mit Migrationshintergrund – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung die im Schuljahr 1996/97 im Berliner Bezirk Kreuzberg durchgeführt wurde. In: Mitteilungsheft des Schulpsychologischen Beratungszentrums Friedrichshain-Kreuzberg, Berlin, 2002, Nr. 49 und 51 – 55
- Ucar, A.: Migrantenfamilien im Wandel – Veränderte Rahmenbedingungen und veränderte Migrantenfamilie – Referat von der Fachtagung der Friedrich-Ebert-Stiftung am 28.02.2001, Berlin
- Ucar, A.: Sprachliche Entwicklung von deutschen

Literatur

und nichtdeutschen Schulanfängern,
Mitteilung des Schulpsychologischen
Beratungszentrums Friedrichshain-
Kreuzberg, Berlin, Nr. 55, März 2003

Weil, G. / Nové, M.:

Die zweite deutsche Bildungskatastrophe
in: Schilfblatt von BIL, Heft Nr. 10, S. 5