

# **Umgang mit Vielfalt im Bildungswesen**

Workshop der „ARGE Bildung und Ausbildung“ der  
Österreichischen Forschungsgemeinschaft

14. - 15. 5. 2012

**Der Umgang mit Migration und Interkulturalität  
im Bildungswesen**

*Univ.Prof. Dr. Ingrid Gogolin  
School of Education, Psychology and Human Movement  
Universität Hamburg  
gogolin@uni-hamburg.de*

# Der Umgang mit Migration und Interkulturalität im Bildungswesen<sup>1</sup>

## Vorbemerkung

Das Umgehen mit Vielfalt und Verschiedenheit gehört zu den Herausforderungen von öffentlichen Bildungssystemen seit jeher – eben seit es Bildungssysteme nach unserem heutigen Verständnis überhaupt gibt. Es verändern sich über die Zeit gewiss die Formen, in denen Vielfalt und Verschiedenheit auftritt und als relevant für die Gestaltung von Bildung wahrgenommen wird. In der jüngeren Zeit stehen kulturelle, sprachliche und soziale Vielfalt im Fokus des Interesses. Im deutschen Bildungssystem scheinen diese Formen von Vielfalt gerade in den Hintergrund zu rücken; die Aufmerksamkeit wendet sich einem als neu wahrgenommenen bildungspolitischen Auftrag zu, der mit ‚Inklusion‘ überschrieben wird. Hier steht die Facette von Vielfalt im Zentrum, die sich aus gesundheitlicher Beeinträchtigung ergibt. Die über die Zeit wechselnden Formen der Beschäftigung mit Vielfalt im Bildungssystem beruhen auf einem gemeinsamen Motiv:

Das Versprechen eines öffentlichen, allgemeinen Bildungswesens ist es, dass die Bildungserfolgchancen eines jeden Kindes, eines jeden Jugendlichen so weit wie möglich unabhängig von seiner Herkunft sind.

Faktum ist indes, dass Bildungschancen in Deutschland und Österreich viel stärker von der Herkunft abhängen, als das nach den ethischen und normativen Vorstellungen, auf die Bildungssysteme in öffentlicher Verantwortung sich stützen, erwünscht (oder erträglich) ist. Wenn sprachliche, kulturelle und soziale *Herkunft* eines Kindes oder Jugendlichen ausschlaggebend dafür ist, bildungserfolgreich zu sein – sei dies gemessen an Leistungen, sei es gemessen an Bildungsabschlüssen oder der Einmündung in den Beruf – dann ist etwas faul im System. Die interkulturelle Bildungsforschung, in der mein Beitrag verankert ist, bemüht sich um Klärung der Zusammenhänge, die zu der unerwünscht engen Koppelung von Herkunft und Bildungserfolgchancen führen. Sie konzentriert sich dabei auf jene Facetten von Vielfalt, die durch Migration hervorgerufen werden. Zugleich aber richtet sie sich nicht exklusiv auf die Kinder und Jugendlichen aus Einwandererfamilien als Adressaten pädagogischer Praxis, sondern generell auf die Konstellationen von Vielfalt, in denen Bildung und Erziehung geschieht.

In meinem Beitrag werfe ich zunächst einen Blick auf die Entwicklung der Migration in Europa und verweise auf bildungsrelevante Folgen dieser Entwicklung. Im zweiten Teil komme ich auf den Forschungsstand zu sprechen, der im Hinblick auf die Qualität von Schulen mit vielfältiger Schülerschaft erreicht ist. Abschließend verweise ich noch auf Modellprogramme in Deutschland, die – den internationalen Forschungsstand aufgreifend – einen Transfer von Merkmalen erfolgreicher multikultureller Schulen erproben.

Hingewiesen sei noch darauf, dass die Bundesrepublik Deutschland der Referenzrahmen für meine Darstellung ist. Die Situation in Österreich ist in mancher Hinsicht vergleichbar, wenn

---

<sup>1</sup> Der nachfolgende Beitrag ist kein Originalbeitrag, sondern beruht auf Beiträgen, die ich in ähnlicher Form bereits veröffentlicht habe.

nicht gleich; es gibt aber auch Unterschiede, die den Leserinnen und Lesern dieses Beitrags besser bekannt sein werden als mir.

#### 1) Migration als Motor für wachsende Diversität

Dass Vielfalt faktisch gar nichts Neues ist, kann man an vielem erkennen – im Falle Österreichs geht das besonders leicht, wenn man sich nur an die Geschichte des Landes und seine Bevölkerungszusammensetzung vor Gründung der Republik erinnert, als das Deutsche von etwa 20% der Bevölkerung gesprochen wurde und sich die übrigen 80% in mehr als zehn Sprachen verständigten. Formen der Mehrsprachigkeit waren also auch in jener Zeit alltäglich. Wenn heute über die wachsende sprachliche, kulturelle und soziale Vielfalt gesprochen wird, wird aber in der Regel auf jene Phänomene Bezug genommen, die mit der Migration seit den 1950er Jahren verbunden sind. Anfang der 1960er Jahre war mit dem sog. Raab/Olah-Abkommen der österreichische Arbeitsmarkt für ‚Gastarbeiter‘ geöffnet worden. Wie in Deutschland, wo das erste ‚Gastarbeiteranwerbeabkommen‘ bereits 1955 geschlossen wurde, waren die Mittelmeeranrainerstaaten die Hauptentsenderegion für Arbeitskräfte.

Zuwanderung von Arbeitskräften betraf zunächst nur nordwesteuropäische Staaten. Sie ist inzwischen aber europaweit zu verzeichnen. Auch die Mittelmeerländer, einst Entsendeländer von Migranten, wurden für Zuwanderung attraktiv. Die jüngste Entwicklung der Wirtschaftskrise jedoch hat erneut eine Dynamik der Auswanderung aus diesen Ländern in Gang gebracht. Deutschland verzeichnet 2010, nach einem knappen Jahrzehnt der stagnierenden Zuwanderung, wieder eine deutlich positive Wanderungsbilanz (SVR, 2011). Zu den wichtigen Herkunftsländern zählen erneut die Staaten rund um das Mittelmeer, insbesondere Spanien, Portugal und Griechenland.

In der Beobachtung über die letzten fünf Jahrzehnte wird sichtbar, dass sich die Art und Weise des Wanderungsgeschehens in Europa in dieser Zeit sehr gründlich verändert hat. Während sich in den 1960er bis in die 1980er Jahre hinein Migranten in großen Gruppen aus relativ wenigen Regionen der Welt in relativ wenige Regionen der Welt bewegten, ist seit den späten 1990er Jahren zu beobachten, dass faktisch alle Weltregionen in den Zuwanderungsländern vertreten sind. Die Gruppen hingegen, die eine Region repräsentieren, werden deutlich kleiner. So sind zwar nach wie vor in den verschiedenen Einwanderungsländern einige Herkunftsregionen dominant vertreten; in Deutschland sind das beispielsweise die Nachfolgestaaten der Sowjetunion, Polen und die Türkei. Daneben aber gibt es Migranten aus aller Welt. Die Freie und Hansestadt Hamburg beispielsweise, in der ich lebe und arbeite, verzeichnet Migranten aus ca. 190 Staaten. Die Gesamtzahl der Staaten der Welt – gemessen daran, dass sie von den Vereinten Nationen voll völkerrechtlich anerkannt sind – beläuft sich im Jahr 2011 auf 194.

Das Migrationsgeschehen in seiner Dynamik hat einer Vervielfältigung sprachlicher, kultureller und sozialer Vielfalt zur Folge, die viele Menschen als neu – und oft als verunsichernd, wenn nicht gar bedrohlich erleben. Wenn auch Migration keineswegs ein neuzeitliches Phänomen ist, so hat doch die Fülle der Möglichkeiten zur individuellen Mobilität beträchtlich zugenommen. Die Zahl der Weltgehenden, aus denen Menschen migrieren, ist enorm gestiegen – und damit hat sich die Fülle der Sprachen und kulturellen

Traditionen, denen wir in unserer unmittelbaren Nachbarschaft begegnen können, vervielfacht.

Einen Begriff, der diese Entwicklung zu fassen sucht, bot der Sozial- und Kulturwissenschaftler Steven Vertovec an. Er beschäftigte sich in mehreren Studien mit den Mustern der Migration in das Vereinigte Königreich, insbesondere nach London (Vertovec, 2007) und analysierte die Veränderungen der Herkunftsregionen, Herkunftssprachen, sozialen Lagen und Rechtsstatus, die sich über fünf Jahrzehnte der Migration in der Zusammensetzung der Londoner Migrantenbevölkerung zeigten. Auf der Grundlage dieser Analysen prägte er den Begriff der ‚Super-Diversität‘, den er wie folgt definiert:

“Super-Diversity [is] a notion intended to underline a level and kind of complexity surpassing anything the country has previously experienced. Such a condition is distinguished by a dynamic of interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants (...)” (Vertovec, 2006), S. 5).

Diese Beschreibung ist ohne weiteres auf urbane Regionen in Europa übertragbar; sie sind die traditionellen Anziehungsregionen für Migranten. In ihnen versammeln sich Menschen aus aller Welt, die ihre kulturelle, sprachliche und soziale Geschichte mitbringen und die versuchen, an ihrem neuen Lebensort so gut wie möglich zurechtzukommen. Dazu gehört es in einer erheblichen Zahl der Fälle, Verbindungen zur Herkunft nicht zu kappen – insbesondere durch Formen der Beibehaltung der Herkunftssprache –, sich zugleich aber neue Mittel zu erschließen, die ihnen das Zurechtkommen am neuen Lebensort ermöglichen (Brizic, 2007). Die Pflege von Mehrsprachigkeit, freilich in unterschiedlichen Ausprägungen, ist für ein Leben in der Migration funktional.

Die Folgen der Super-Diversität sind im Bereich der Bildung alltäglich zu beobachten – zumindest in den Großstädten. Man hat es bei den Zuwanderern mit einer deutlich jüngeren Gruppe zu tun als im Durchschnitt der Bevölkerung. Für Deutschland kann festgestellt werden: Während der Anteil der Migranten an der Bevölkerung insgesamt unter 20% liegt, beträgt er bei den unter 25jährigen etwa 30%. In etlichen Großstädten Westdeutschlands liegt der durchschnittliche Anteil der Migranten an der Schülerschaft bei 50% oder mehr (Bildungsberichterstattung, 2012). In der Freien und Hansestadt Hamburg kommt seit 2010 regelmäßig mehr als die Hälfte der Neugeborenen aus Einwandererfamilien.

Es liegen nur aus wenigen Regionen Europas Untersuchungen über die Zahl der Sprachen vor, die ‚zugewandert‘ sind. Danach kann man davon ausgehen, dass in Deutschland zwischen 150 und 200 Sprachen von größeren Sprechergruppen benutzt werden. In der Großstadt London wurden mehr als 200 verschiedene Sprachen gezählt, die von Kindern an Schulen gesprochen werden (Eversley, Mehmedbegovic, Sanderson, Tinsley, & Wiggins, 2010). Die Datenlage zu den Formen der Vielfalt, die durch Migration initiiert werden, ist jedoch insgesamt eher dürftig; die europäischen Formen statistischer Erhebung sind in ihren Kategorien viel zu grob, um wichtige bildungsrelevante Informationen herausfiltern zu

können.<sup>2</sup> Festzuhalten ist dennoch: Die Bildungseinrichtungen haben es mit vielfältigeren Formen von Vielfalt zu tun, als es sich die Gründerväter öffentlich verantworteter Bildungssysteme je hätten träumen lassen.

## 2) Die Leistungen von Bildungssystemen in super-diversen Konstellationen

Über die Leistungen, die etwa das deutsche und das österreichische Schulsystem für die heterogene Schülerschaft erbringen, haben u.a. die PISA-Studien Auskunft gegeben. Unverkennbar ist, dass noch reichlich Arbeit zu tun ist, bis zumindest eine von allen gewünschte Annäherung an Gleichheit der Bildungschancen erreicht ist; es versteht sich von selbst, dass Bildungssysteme niemals in der Lage sein können, herkunftsbezogene Bildungschancen vollständig zu nivellieren. Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland und Österreich besitzen nach wie vor unverhältnismäßig geringere Leistungschancen als Nichtgewanderte. Während sich die Lage in Deutschland ausweislich der letzten PISA-Studie für die Jugendlichen aus Einwandererfamilien leicht verbessert hat, wenn auch keineswegs entspannt, waren die Resultate für Österreich wohl eher bestürzend (Klieme, Jude, Baumert, & Prenzel, 2010). Fast überall auf der Welt haben Migrantenkinder im Bildungssystem Nachteile gegenüber den altansässigen. Aber fast überall auf der Welt verringern sich die Nachteile, je länger ein Mensch im neuen Land lebt. In Deutschland ist das nicht so, und ist Österreich offenbar auch nicht (vgl. z.B. die Analyse der PISA-Daten von 2006 – Simone Breit, [www.bifie.at/buch/815/5](http://www.bifie.at/buch/815/5)). Für Deutschland gibt es den Befund, dass hierfür ein generelles Merkmal des Schulsystems mitverantwortlich ist, nämlich das Faktum der ‚Vererbung von Bildungsarmut‘: Kinder aus Elternhäusern mit einem reichen Bildungshintergrund haben vielfach höhere Chancen auf Schulerfolg als jene, deren Eltern selbst nur eine niedrige Bildungserfahrung aufweisen; oder anders gesagt: ein geringes kulturelles Kapital. Unter den Schülerinnen und Schülern, die als Migranten der Zweiten Generation gezählt werden, hat ein erheblicher Teil Eltern, die selbst bereits ohne Erfolg das (oft: deutsche) Bildungssystem durchlaufen haben. Entsprechende Analysen für Österreich stehen noch aus.

In anderen europäischen Ländern gelingt es besser, Kinder und Jugendliche aus Einwandererfamilien erfolgreich durch die Schule zu geleiten. So zeigt z.B. eine Re-Analyse von 2006er PISA-Daten, dass in England die Leistungsrückstände zwischen nichtgewanderten und gewanderten Schülern in der Zweiten Generation beinahe verschwinden; in Schweden halbieren sie sich (Christensen & Segeritz, 2008). Hierbei spielt es gewiss eine Rolle, dass sich die Migrationsgeschichten der Staaten unterscheiden. So waren in England zunächst die ehemaligen Kolonien die wichtigsten Herkunftsländer von Migranten; die Menschen, die von dort zuwanderten, haben mit hoher Wahrscheinlichkeit über Englischkenntnisse verfügt, wenn auch mit ebensolcher Wahrscheinlichkeit nicht über die bildungsrelevanten Kompetenzen im Standard-Englischen. Aus heutiger Sicht aber ist die Migrationslage der Staaten sehr gut vergleichbar. Sie haben steigende Zuwanderung aus der gewachsenen Europäischen Union gemeinsam, und ebenso gemeinsam haben sie das Faktum, dass Migranten überdurchschnittlich oft in prekären sozialen Verhältnissen leben. Das

---

<sup>2</sup> Von jüngeren Untersuchungen, deren Ergebnisse jedoch noch nicht publiziert sind, ist wichtiger Aufschluss zu erwarten – so zum Beispiel von der Studie ‚Linguistic Diversity Panel Study LiPS‘ (Gogolin u.a. 2010ff; vgl. [www.lips.uni-hamburg.de](http://www.lips.uni-hamburg.de)) oder die ‚Children of Immigrants Longitudinal Survey in four European Countries‘, Frank Kalter u.a. 2009ff., vgl. <http://www.sowi.uni-mannheim.de/Issw/research/>)

‚erfolgreichere‘ Land Schweden hat bereits in den 1970er Jahren eine weitgreifende Integrationspolitik etabliert. In Deutschland wurde damit erst in jüngerer Zeit begonnen, und zwar mit einem ‚Nationalen Integrationsplan der Bundesregierung‘ von 2007 (Bundesregierung, 2007). Generell kann aber die mit Zuwanderung verbundene Politik eher als restriktiv denn als integrationsfördernd bezeichnet werden; Maßnahmen der Integrationsförderung – wie etwa die Einrichtung von Deutschkursen für Neuzuwanderer – sind in der Regel mit Sanktionen für den Fall verbunden, dass sie nicht wahrgenommen werden.

Es lohnt sich also, in Nachbarländer zu schauen und zu prüfen: was schafft man dort besser im Umgang mit Vielfalt, als das hierzulande der Fall ist? – Ich beschränke mich hier auf England als Beispiel.

### 3) Bildungsqualität in super-diversen Konstellationen

Es gibt nur sehr wenige Untersuchungen, die der Frage nach Merkmalen der Bildungsqualität erfolgreicher Schulen mit sprachlich, kulturell und sozial heterogener Schülerschaft systematisch nachgegangen sind. Zu diesen wenigen gehört eine Studie aus England, die der Frage nachging, was den Unterschied zwischen erfolgreichen und misserfolgreichen Schulen ausmacht – wobei der Maßstab für Erfolg jeweils aus den Quoten benachteiligter Schülerinnen und Schüler gewonnen wurde, die in nationalen Schultests erfolgreich abschnitten (Bourne, 2012).

Überprüft wurden in dieser Studie Schulen, die unter vergleichbaren Kontextbedingungen arbeiteten: Die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Schülerschaft und ihre sozio-ökonomische Herkunft waren einander ähnlich; es handelte sich durchweg um Schulen, die in sozialen Brennpunkten lagen und die einen hohen Anteil von Schülern aus Minoritäten unterrichteten. Auch in der materiellen und personellen Ausstattung der Schulen gab es kaum Unterschiede. Die leitende Frage der Untersuchung war: Wie kommt es, dass einige dieser Schulen trotz ihrer schwierigen Ausgangslage sehr gute Leistungen erzielen, andere in gleicher Lage hingegen nicht. Anders gefragt: Was ist es, das Schulen zu guten Schulen für eine benachteiligte Schülerschaft macht?

Die Antworten, die bei der Untersuchung gefunden wurden, spiegeln einerseits das Wissen, das man auch ohne Bezug auf die spezielle Problemlage der Heterogenität in der Schülerschaft über die Qualität von Schulen besitzt: In den erfolgreichen Schulen wurden allgemeine pädagogische Grundzüge vorgefunden, wie sie immer wieder in der Schulqualitätsforschung als erfolgsentscheidend ermittelt werden (Muijs, Harris, Chapman, Stoll, & Russ, 2004). Dazu gehört, dass es eine ‚starke‘ Schulleitung und ein explizites und von allen Angehörigen der Schule – Schülern, Eltern, Lehrkräften – geteiltes pädagogisches Konzept gibt. Andere Merkmale eines guten Schulklimas sind ebenfalls bedeutsam: Eine motivierende, fördernde, die Schülerinnen und Schüler herausfordernde und positive Leistungserwartung. In der Untersuchung von Jill Bourne stellte sich heraus, dass es zum Programm der erfolgreichen ‚super-diversen‘ Schulen gehörte, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Schülerinnen und Schüler das Selbstverständnis entwickeln, dass sie erfolgreiche Lerner sind.

Hierneben aber besaßen die ‚erfolgreichen multikulturellen Schulen‘ auch besondere Konzepte der sprachlichen Förderung und Bildung. Bourne (2012) fasst die Merkmale der Sprachbildung wie folgt zusammen:

Alle Lehrkräfte besaßen das Selbstverständnis, Sprachlehrer(innen) zu sein. Es existierten Sprachbildungskonzepte für den Unterricht in allen Fächern (‚language across the curriculum‘), nach denen sie sich gemeinsam richteten. Der Unterricht wurde in Lehrerteams vorbereitet, in denen die Lehrkräfte aller Lernbereiche und Fächer vertreten waren. Hier erfolgte eine Verständigung über die ‚Arbeitsteiligkeit‘ beim sprachlichen Lehren und Lernen: Verabredet wurde, welche sprachlichen Mittel in welchem Unterricht besonders intensiv behandelt werden. Dadurch wurde Verlässlichkeit in der Sprachbildung erreicht: Alle Lehrkräfte einer Jahrgangsstufe waren darüber im Bilde, was die Schülerinnen und Schüler bereits sprachlich können (sollten) und was noch nicht; die Lehrkräfte berücksichtigen dieses Wissen bei der Gestaltung ihres fachlichen Unterrichts. Bourne stellt heraus, dass die Lehrkräfte für diese Aufgabe der gemeinsamen, kooperativen und arbeitsteiligen Sprachbildung gründlich qualifiziert wurden, und dass es fortlaufende Unterstützungsangebote für sie gibt.

In den erfolgreichen Schulen wurde außerdem beobachtet, dass die Lehrkräfte den Anforderungsgehalt des Unterrichts planvoll rhythmisierten: Wenn eine neue sachliche oder fachliche Herausforderung anstand, wurde das sprachliche Anforderungsniveau gesenkt; wenn dann der Inhalt gesichert war, wurde das sprachliche Anforderungsniveau erhöht und ausdrücklich die Sprache zur Sache unterrichtet. Ein besonderes Merkmal der ‚guten Schulen‘ war, dass auf Zwei- oder Mehrsprachigkeit als Bildungsvoraussetzung im Unterricht generell Rücksicht genommen wurde. Auch hierfür waren die Lehrkräfte besonders geschult: Sie waren mit den Besonderheiten des Spracherwerbs unter Zweisprachigkeitsbedingungen vertraut; sie kannten Konzepte des Englischen als Zweitsprache.

Generell war in den Schulen ein positives, anerkennendes Klima gegenüber der Heterogenität in der Schülerschaft, insbesondere der Mehrsprachigkeit anzutreffen. Die herkunftssprachlichen Kenntnisse wurden als Können angesehen, nicht als Risiko oder Hindernis, und es wurden viele Anstrengungen unternommen, damit die Kinder dieses Können weiter ausbilden und als Ressource für das Lernen nutzen konnten. So gab es zwischen Lehrkräften verabredete Prozeduren, durch die den Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler – zu eigens dafür geschaffenen Gelegenheiten, aber regelmäßig – Raum im an sich englischsprachigen Unterricht verschafft wurde. Ein Beispiel dieser Praxis ist es, dass die mehrsprachigen Kinder in Phasen, in denen neue Themen oder Gegenstände eingeführt wurden, paarweise oder in Gruppen arbeiteten, in denen Kinder mit derselben Herkunftssprache vertreten waren. In diesen Phasen war ihnen der Sprachgebrauch freigestellt: Sie konnten von ihrer stärksten Sprache Gebrauch machen, um sich den neuen Gegenstand zu erschließen. Die Entscheidung darüber, welche jeweils ihre stärkste Sprache war, trafen die Kinder selbst; sie waren systematisch und vom ersten Schultag an mit dem Einsatz dieser Strategie vertraut gemacht worden. Gleich bei der Zusammensetzung der Klassen wurde darauf hingewirkt, dass diese Strategie verwendet werden konnte: Es wurde nach Möglichkeit dafür gesorgt, dass Kinder mindestens eine(n) Partner(in) derselben Herkunftssprache hatten.

Das gegenüber der Heterogenität positive, die Herkunft und Lebenslage der Kinder wertschätzende Klima machte sich auch in weiteren Maßnahmen bemerkbar. So wurde eine Alphabetisierung in den Herkunftssprachen in kreativer Weise gefördert – je nach den in einer Schule oder Region vorhandenen Möglichkeiten. Das geschah freilich nicht immer im üblichen Rahmen des Schulalltags, sondern auch in Angeboten, die unter Beteiligung der Familien oder von Einrichtungen der ethnischen *communities* zustandekamen. Auch dies gehört zu den Kennzeichen der erfolgreichen Schulen: Sie haben die Ressourcen für Bildung, die nicht in der Schule selbst, wohl aber im regionalen Umfeld und in der Elternschaft zur Verfügung stehen, systematisch erschlossen und in Kooperationen einbezogen. Auf diese Weise konnte sprachliche und kulturelle Vielfalt nicht nur zum Nutzen für die Kinder aus Einwandererfamilien berücksichtigt werden, sondern wurde auch zum Gewinn der einsprachig lebenden Kinder. Ihnen wurde eine lebendige Begegnung mit unterschiedlichen Lebenspraktiken ermöglicht, und alle Lernenden wurden in Strategien eingeführt, wie man mit Mehrsprachigkeit konstruktiv und kompetent umgehen kann.

Das besondere Kennzeichen der erfolgreichen Schulen war also eine Praxis der Anerkennung und Wertschätzung sprachlicher und kultureller Vielfalt. Die Schulen führen ihre Schülerinnen und Schüler systematisch, explizit und kontinuierlich an die Fähigkeiten heran, derer es bedarf, um in heterogenen Lebenslagen kompetent zu handeln. Mehrsprachigkeit in der Schulgemeinschaft wurde als ein gemeinsamer Reichtum betrachtet und für die Bildung aller Kinder aktiv genutzt. Damit verbunden sind spezifische Fähigkeiten, die für ein kompetentes, intelligentes und zugleich friedliches Handeln in heterogenen Gesellschaften nützliche, wenn nicht gar unabdingbare Voraussetzungen sind. Alle Kinder lernen, sich sicher in der gemeinsamen Verkehrs- und Unterrichtssprache zu bewegen – aber zugleich lernen sie, mit Vielfalt zurechtzukommen.

#### 4) Ausblick: Schulmodellprogramme in Deutschland

Im Modellprogramm „FÖRMIG - Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, das 2004 bis 2009 in zehn Ländern der Bundesrepublik Deutschland durchgeführt wurde, wurden solche positiven Erfahrungen aus anderen Ländern aufgegriffen und zu innovativen Konzepten der Sprachbildung, die in vielfältigen Konstellationen realisierbar sind, weitentwickelt (Gogolin et al., 2011). Inzwischen gibt es zahlreiche Praxismodelle, die Grundzüge dieses Programms aufgegriffen haben und daran weiterarbeiten. Einige dieser Modelle werden wissenschaftlich vom ‚FÖRMIG-Kompetenzzentrum der Universität Hamburg‘ begleitet ([www.foermig.uni-hamburg.de](http://www.foermig.uni-hamburg.de)). Im Programm FÖRMIG wurde der Begriff der ‚Bildungssprache‘ gebildet (Gogolin, 2007) und das auf die Förderung dieses Registers gerichtete Konzept einer ‚Durchgängigen Sprachbildung‘ entwickelt und erprobt. Merkmale durchgängiger Sprachbildung sind:

- zum einen, dass die Sprachbildung kontinuierlich die Bildungsbiographie der Lernenden begleitet. Aufgrund der Struktur des deutschen Bildungssystems, in dem die Kinder gerade am Anfang ihres Bildungsganges nur für recht kurze Zeit in einer Bildungsinstitution verweilen, und mit Rücksicht auf Erkenntnisse über die erforderliche Dauer einer systematischen Förderung konzentrieren sich die FÖRMIG-Projekte auf die Übergänge im Bildungssystem.



- zum anderen, dass die Sprachbildung kooperativ und arbeitsteilig stattfindet. Hiermit wird nicht nur darauf angespielt, dass pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte in allen Lernbereichen und Fächern im Rahmen von möglichst gut abgestimmten Konzepten zusammenarbeiten, sondern auch, dass andere Beteiligte eingebunden werden. Es sind die Eltern zu nennen, die als Partner der Sprachbildung einbezogen werden, aber auch andere Verbündete: So können Migrantenvereine zur Förderung der Mehrsprachigkeit beitragen; theater- oder museumspädagogische Fachkräfte gestalten sprachförderliche Freizeitangebote; örtliche Tageszeitungen bieten ein Terrain für den lebensnahen Ausbau adressatenbezogener Schreibfähigkeiten ... und so weiter – der Phantasie sind hier keine Grenzen gesetzt.

Hilfen für Lehrkräfte in deutschsprachigen Schulen, Gespräche kooperatives und über arbeitsteiliges Sprachelehren zu führen, ist die Handreichung „Sprachprofile für die Volksschule Basel Stadt“, die von Claudio Nodari und Lehrkräften des Kantons Basel entwickelt wurden.<sup>3</sup> Sie bezieht sich auf die Schweizer Variante des Deutschen, enthält aber viele Anregungen, die auf andere deutschsprachige Schulsituationen übertragbar sind. Eine andere Form der Anregung bieten die ‚Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache‘, die im Modellprogramm FÖRMIG entwickelt und evaluiert worden sind. Grundlagen hierfür sind die Bildungsstandards aller Fächer, die in Deutschland überregional gelten, sowie Forschungsergebnisse über besondere Schwierigkeiten, die das Deutsche den Zweitsprachenlerner(inne)n bereitet.<sup>4</sup>

Zu den FÖRMIG-Strategien gehört, dass je nach den Möglichkeiten vor Ort strategische Partnerschaften und Sprachbildungsnetzwerke etabliert werden. Es werden hierbei traditionelle Institutionengrenzen – etwa zwischen Schule und Kindergarten oder sozialpädagogischen Einrichtungen, zwischen Schule und anderen kulturellen Institutionen und nicht zuletzt: zwischen Schule und Eltern – durch die gemeinsame Arbeit überwunden.

Mit einer Schulbildung, in deren Kern die Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit als Quelle für das gemeinsame Lernen steht, bekommen alle Kinder und Jugendlichen den Schlüssel zur Integration in modernen, komplexen, super-diversen Gesellschaften in die Hand. Die Bereitschaft und Offenheit der Schulen für die Verwirklichung eines solchen Bildungskonzepts ist nach den Erfahrungen in Deutschland groß. Erforderlich ist es aber, dass die Schulen und Lehrkräfte bei ihrer herausfordernden Aufgabe kräftig unterstützt werden – durch Qualifizierung, durch Bereitstellung hilfreicher Infrastruktur und nicht zuletzt: durch positive Verstärkung schon bestehender guter Ansätze.

---

<sup>3</sup> Vgl. [http://www.edubs.ch/die\\_schulen/schulen\\_bs/sprachunterricht/sprachprofile.pt](http://www.edubs.ch/die_schulen/schulen_bs/sprachunterricht/sprachprofile.pt); Zugriff im Juni 2012.

<sup>4</sup> Vgl. <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/mat/diag/niv/index.html>; Zugriff im Juni 2012.

## Zitierte Literatur

- Bildungsberichterstattung (Ed.). (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bourne, J. (2012). Making the Difference: Teaching and learning strategies in multi-ethnic schools. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Eds.), *Herausforderung Bildungssprache* (pp. in Vorbereitung). Münster, New York: Waxmann.
- Brizic, K. (2007). *Das geheime Leben der Sprachen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Bundesregierung. (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege, neue Chancen*. Berlin: Retrieved from:  
[http://www.bmj.bund.de/files/-/2321/181007\\_Nationaler%20Integrationsplan.pdf](http://www.bmj.bund.de/files/-/2321/181007_Nationaler%20Integrationsplan.pdf).
- Christensen, G., & Segeritz, M. (2008). Immigrant Student Achievement in 2006: An International Perspective. In Bertelsmann-Stiftung (Ed.), *Carl-Bertelsmann-Preis 2008*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Eversley, J., Mehmedbegovic, D., Sanderson, A., Tinsley, T., & Wiggins, D. R. (2010). *Language Capital: Mapping the languages of London's school children*. London: IOE & CILT.
- Gogolin, I. (2007). Herausforderung Bildungssprache. Textkompetenz aus der Perspektive Interkultureller Bildungsforschung. In K.-R. Bausch, u.a. (Ed.), *Textkompetenzen* (pp. 73–80). Tübingen: Gunther Narr Verlag.
- Gogolin, I., Dirim, I., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J., Schwippert, K., . . . Michel, U. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster, New York: Waxmann.
- Klieme, E., Jude, N., Baumert, J., & Prenzel, M. (2010). PISA 2000 - 2009: Bilanz der Veränderungen im Schulsystem. . In E. Klieme, C. Artelt, J. Hartig, N. Jude, O. Köller, M. Prenzel, W. Schneider & P. Stanat (Eds.), *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt* (pp. 277 - 300). Münster, New York u.a.: Waxmann.
- Muijs, D., Harris, A., Chapman, C., Stoll, L., & Russ, J. (2004). Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas - A Review of Research Evidence *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 149-175.
- SVR. (2011). *Migrationsland 2011. Jahresgutachten 2011 mit Migrationsbarometer, vorgelegt vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Migration und Integration*. Berlin: SVR (Eigendruck).
- Vertovec, S. (2006). *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. Centre of Migration, Policy and Society, (Working Paper No. 25, WP-06-25). Oxford.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 29(6), 1024 - 1054.