

Anwar Hadeed • Birgit Sacher • Slobodanka Sljoka • Ruth Zinner

Zur schulischen Situation zugewanderter Kinder und Jugendlicher

am Beispiel allgemeinbildender Schulen in Göttingen

Herausgegeben von: **Projektverbund „Migration und Schule“**

Am Projektverbund sind beteiligt:

- Zukunfts-Werkstatt e.V.
- Ausländerbeirat Göttingen
- Carl v. Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

AMEN Verlag - 1999

Am Projektverbund Migration und Schule sind beteiligt:

- Zukunfts-Werkstatt e.V., Hagenweg 2, 37081 Göttingen
- Ausländerbeirat Göttingen, Hiroshimaplatz 1-4, 37083 Göttingen
- Carl v. Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM), Postfach 2503, 26111 Oldenburg
- in Zusammenarbeit mit dem Niedersächsischen Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales - Ausländerbeauftragte -

Anwar Hadeed ♦ Birgit Sacher ♦ Slobodanka Sljoka ♦ Ruth Zinner

Zur schulischen Situation
zugewanderter Kinder und Jugendlicher
am Beispiel allgemeinbildender Schulen in Göttingen

Herausgegeben vom: Projektverbund Migration und Schule

AMFN Verlag 1999

Diese Veröffentlichung wird gefördert vom Niedersächsischen Ministerium für Frauen, Arbeit und
Soziales - Ausländerbeauftragte -
und der EU-Gemeinschaftsinitiative EMPLOYMENT-INTEGRA

© AMFN Verlag 1999

Vertrieb: Arbeitsgemeinschaft Migrantinnen/Migranten und Flüchtlinge in Nds. (AMFN)

Zur Bettfedernfabrik 1
30451 Hannover
Tel.: 0511/921-5803
Fax: 0511/921-5527
Email: amfn@aol.com

Hagenweg 2
37081 Göttingen
Tel.: 0551/63942
Fax: 0551/63956
Email: HDKPOST@t-online.de

ISBN 3-9806150-4-9

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	9
Einleitung	11
Kapitel 1	
Untersuchungsmethoden	15
1. Zu den ausgewählten Methoden.....	15
1.1 ExpertInnen-Interviews	15
1.2 Kurzfragebogen	17
2. Durchführung der Interviews	17
3. Auswahl der Befragten.....	20
4. Auswertungsverfahren.....	21
Kapitel 2	
Ausgewählte Statistiken	23
1. Zugewanderte Bevölkerung	23
1.1 Ausländische Staatsangehörige	23
1.2 Eingebürgerte.....	24
1.3 Aussiedler	26
2. Bevölkerung nach Altersgruppen.....	27
3. Ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Göttingen.....	29
3.1 Der Anteil ausländischer Schüler an der Gesamtschülerzahl	30
3.2 Schulformen	31
3.3 Ausländische Schüler nach ausgewählten Nationalitäten und Schulformen.....	33
3.4 Schulabgänger/innen	35
Kapitel 3	
Bildungspolitische Rahmenbedingungen	41
1. Fördermaßnahmen	
2. Muttersprachlicher Unterricht	49

3. Fördermaßnahmen und Muttersprachlicher Unterricht an allgemeinbildenden Schulen in Göttingen.....	51
3.1 Einzugsgebiet und Stichprobe.....	51
3.2 Die Befragung.....	53
3.3 Befragungsergebnisse.....	53
Kapitel 4	
Ergebnisse der Studie nach Themenblöcken.....	57
1. Fördermaßnahmen – "Stiefkind" des Schulsystems ?.....	57
1.1 Aus der Sicht der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.....	57
1.2 Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer.....	60
1.3 Aus der Sicht der Eltern.....	64
1.4 Aus der Sicht der zugewanderten Schülerinnen und Schüler.....	69
2. Muttersprachlicher Unterricht.....	73
2.1 Aus der Sicht der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.....	74
2.2 Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer.....	74
2.3 Aus der Sicht der Eltern.....	75
2.4 Aus der Sicht der zugewanderten Schülerinnen und Schüler.....	76
3. Elternhaus.....	77
3.1 Aus der Sicht der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.....	78
3.2 Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer.....	84
3.3 Aus der Sicht der Eltern.....	88
3.4 Aus der Sicht der zugewanderten SchülerInnen.....	95
4. Besonderheiten bei der schulischen Laufbahn von Zuwanderermädchen.....	99
4.1 Zur Wahrnehmung zugewanderter Schülerinnen an Göttinger allgemeinbildenden Schulen.....	101
4.2 Zur Definition schulischer Probleme von zugewanderten Schülerinnen.....	106
5. Lösungsansätze zur Verbesserung der schulischen Situation von Zuwandererkindern.....	111
5.1 Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten.....	111
5.2 Interkulturelles Lernen.....	113
5.3 Materielle und personelle Ausstattung der Schulen.....	115
5.4 Förderstelle zur schulischen Integration von Zuwandererkindern.....	116

Kapitel 5	
Interkulturelle Albanische Schule - ein Modell?	119
1. Visitenkarte	119
2. Das Modell einer interkulturellen Schule	121
2.1 Konzept.....	121
2.2 Die konkrete Umsetzung des Konzeptes	123
2.3 Erfahrungsbericht über die Entwicklung der Albanische Schule zu einer inter- kulturellen Schule (von Claudia Schanz, Lehrerin an der Albanische Schule).....	125
Resümee	131
Anhang	135
Leitfaden.....	135
Erlasse	144
Literatur.....	167
Zu den AutorInnen:	170

Vorwort

Ein Blick in die Schulstatistik zeigt, dass die Zahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler, die ihre Schullaufbahn ohne einen Abschluss beenden, überproportional hoch ist. Der Anteil ausländischer Kinder bei den Zuweisungen an Sonderschulen für Lernhilfen liegt wesentlich höher als der bei deutschen Kindern. Nach wie vor ist die Hauptschule die Regelschule für ausländische Kinder und Jugendliche. An weiterführenden Schulen sind sie immer noch stark unterrepräsentiert, wenn auch ein gewisser Aufholprozess stattfindet. Die Situation bei ausgesiedelten Kindern und Jugendlichen wird ähnlich sein. Statistische Erhebungen hierüber gibt es nicht.

Die Folgen sind bekannt. Viele ausländische und ausgesiedelte Jugendliche schaffen den Übergang von der Schule in den Beruf nicht. Ohne Schulabschluss keine Lehrstelle - ohne Lehrstelle keine Ausbildung - ohne Ausbildung keinen Job. Dieser Teufelskreis muss durchbrochen werden. Die Integration von Migrantenkindern und -jugendlichen kann nur gelingen, wenn schon in der Kinder- und Jugendzeit Lebensperspektiven aufgebaut werden, die sie in die Lage versetzen, selbstbestimmt ihr Leben zu gestalten. Wesentliche Voraussetzung hierfür ist schulische und berufliche Bildung.

Ich hatte mich deshalb entschlossen, diese regionale Studie zur schulischen Situation zugewanderter Kinder und Jugendlicher am Beispiel der allgemeinbildenden Schulen in Göttingen des "Projektverbundes Migration und Schule" zu fördern, weil ich der Auffassung bin, dass gezieltes und bedarfsgerechtes Handeln nur auf der Basis gesicherter Daten über die Schul- und Bildungssituation zugewanderter Kinder und Jugendlicher möglich ist.

Die Ergebnisse dieser fast einjährigen Studie sind eindeutig: Um den interkulturellen Realitäten Rechnung tragen zu können, müssen Lehrinhalte reformiert und die Arbeitsweisen von Schule und Schulverwaltung überdacht werden.

Ich möchte in diesem Zusammenhang auf ein Projekt zur schul- und elternhausbezogenen Integrationsarbeit hinweisen, das zu Beginn der neunziger Jahre von mir unterstützt und begleitet wurde. An der Aktualität des Themas hat sich nichts geändert. Auch heute liegt ein Schlüssel zur Verbesserung der Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in der Einbindung des Elternhauses in die Schul- und Bildungsarbeit.

Ich verspreche mir von dieser Studie nicht nur Impulse und Anregungen für Göttingen. Die Struktur wird in vielen Regionen mit hohem Ausländer- und Aussiedleranteil vergleichbar sein. Die Ergebnisse dieser Studie sowie der daraus abgeleitete Maßnahmenkatalog können Ausgangspunkt einer verstärkten landesweiten Diskussion in Politik und Verwaltung sein, um über die Verbesserung des Bildungsniveaus die Integrationschancen dieser Kinder und Jugendlichen nachhaltig zu fördern.

Mein Dank gilt den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Projektträgers, dem Projektverbund Migration und Schule, deren Engagement das Projekt zu einem Erfolg haben werden lassen. Sie haben erfahren, welch langer und steiniger Weg zwischen der Projektidee und dem vorliegenden Ergebnis liegt.

Gabriele Erpenbeck
Ausländerbeauftragte des Landes Niedersachsen

Einleitung

Die Integration der Zuwandererkinder und -jugendlichen in das soziale und gesellschaftliche System der Bundesrepublik Deutschland hängt wesentlich von den Bildungschancen, die sie hier wahrnehmen können, ab.

Um so erschreckender sind Beobachtungen, dass an den entscheidenden biographischen Stellen: dem Schulabschluß, der Berufsausbildung und der Einstellung in ein Arbeitsverhältnis, die Situation der Zuwandererkinder und -jugendlichen wesentlich schlechter ist als bei Gleichaltrigen der deutschen Bevölkerung.

Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit ausländischem Pass an allgemeinbildenden Schulen sind in Deutschland geboren und aufgewachsen. Ihre Schulbilanz hat sich zwar im Laufe der achtziger Jahre leicht verbessert, trotzdem verfügen sie deutlich seltener über qualifizierte Schulabschlüsse. Von den 85900 Schülerinnen und Schülern mit ausländischem Pass, die 1996 aus den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland entlassen wurden, waren 14,7 Prozent ohne Hauptschulabschluß gegenüber 4,9 Prozent bei den deutschen Schülerinnen und Schülern. Nur 8,5 Prozent erlangten die Hochschulreife, bei den deutschen Schülern waren es 25,8 Prozent.

Die Ursachen für diese unbefriedigende Bildungssituation sind vielfältig. Bis heute wird die niedrige Bildungserfolgsquote der Zuwandererkinder und -jugendlichen mit individuellen Erklärungsansätzen, wie z.B. Lernschwierigkeiten, Fehlen eines unterstützenden Hintergrundes bis hin zu bildungsfeindlichen Einstellungen der Familien zu erklären versucht. Eine solch einseitige Auslegung reicht für eine Analyse der Bildungssituation von Zuwandererschülerinnen und -schülern nicht aus. Oft verhindern gerade solche Interpretationen das Erkennen - und damit auch die Behebung - der primären Ursachen des allzu häufigen Scheiterns nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler im deutschen Bildungssystem.

Seltener werden dagegen institutionelle Ursachen, strukturelle und gesellschaftliche Dimensionen für die fehlende Partizipation im Bildungssystem thematisiert.

Die vergleichsweise niedrige Partizipation von Zuwandererkindern im Bildungssystem spiegelt sich auch in den Schulstatistiken der Stadt Göttingen wider und findet ihren deutlichen Ausdruck im Anschluss an die Schule, in den geringen Chancen der beruflichen Ausbildung und Erwerbstätigkeit, die sich durch die geringe Industrieansiedlung in der Universitätsstadt verschärft.

Parallel zu dieser Situation wurden wir im Frühjahr/Sommer 1998 verstärkt von meh-

ren Göttinger Schulen um Unterstützung bei der Beschulung von Zuwandererkindern, insbesondere Flüchtlingskindern gebeten. Konkreter Anlaß war die bevorstehende Schließung einer Flüchtlingsunterkunft und damit verbunden, die Streichung der sozialpädagogischen Betreuung⁹, die sich durch eine intensive schulbegleitende Sozialarbeit auszeichnete.

Vor diesem Hintergrund haben wir, d.h. die Zukunftswerkstatt e.V., der Ausländerbeirat Göttingen und die Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Institut für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) - , im September 1998 den Projektverbund Migration und Schule gegründet. Die vorliegende Studie ist das Ergebnis dieser Zusammenarbeit.

Neben der Analyse der konkreten Bildungssituation der Zuwandererkinde und -jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen in Göttingen war Ziel unserer Untersuchung, eine Grundlage für die Handlungs- und Verbesserungsansätze zu entwickeln, vor allem durch die Einbeziehung aller Beteiligten: Lehrer und Lehrerinnen, im Migrationsbereich und in der Bildung tätige Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern.

Insbesondere war für unsere Untersuchung wichtig, die Betroffenen, d.h. die zugewanderten Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern, mit ihren Vorstellungen, Wünschen und Perspektiven zu Wort kommen zu lassen und durch diesen Perspektivenwechsel die bis heute weit verbreitete defizitäre Sichtweise von den Zuwandererkindern und ihren Eltern umzukehren.

Grundlage für unsere Untersuchung zur schulischen Situation von Zuwandererkindern an allgemeinbildenden Schulen in Göttingen waren:

- uns zugängliche Daten und Statistiken zur Bevölkerung und Bildungssituation in Göttingen,
- Untersuchung über die schulische Situation von Migrantenkindern in Göttingen¹,
- offene Experteninterviews mit im Bildungs- und Migrationsbereich tätigen MultiplikatorInnen, LehrerInnen, Zuwandererschülerinnen und Zuwanderereltern sowie
- die Ergebnisse einer mit Unterstützung des Pädagogischen Seminars der Universität Göttingen durchgeführten Befragung über bestehende Fördermaßnahmen und An-

¹ Drossou/Leggewie/Wichmann, 1991

gebote für muttersprachlichen Unterricht an Göttinger Schulen.

Bei der Auswertung der vorgenannten Materialien zur Situation in Göttingen haben wir Erkenntnisse der Migrationsforschung berücksichtigt, mit dem Ziel, durch die Verbindung unterschiedlicher Vorgehensweisen und Materialien ein weitgehend abgesichertes Bild über die schulische Situation von Zuwandererkindern in Göttingen zu erhalten.

Die von uns angesetzte Methodik des Experteninterviews stellen wir im ersten Kapitel dar. Bei der Auswahl der Experten und Expertinnen kam es uns darauf an, sowohl felderschließende Informationen als auch Handlungsoptionen zur schulischen Situation zugewanderter Kinder zu erhalten. Zur Erfassung des Spannungsfeldes zwischen zugewanderten Schülerinnen und Eltern und Schule haben wir intensive nichtstandardisierte Interviews mit MultiplikatorInnen, LehrerInnen, Zuwanderereltern und ZuwandererschülerInnen durchgeführt.

Im zweiten Kapitel leiten wir mit der Darstellung und Auswertung der Bevölkerungs- und speziell Schulstatistiken in der Stadt und dem Landkreis Göttingen in die Thematik ein. Anhand der Analyse der Altersstruktur der zugewanderten Bevölkerung in der Stadt Göttingen läßt sich prognostizieren, dass auch ohne neue Zuwanderung der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit ausländischem Pass an Göttinger Schulen weiterhin ansteigen wird. Ebenso bestätigt ein Vergleich der Verteilung nichtdeutscher Schülerinnen und Schüler nach Schularten im Zeitraum der letzten zwölf Jahre in Göttingen den bundesweiten Trend des Rückgangs an der Bildungspartizipation von Zuwandererkindern.

Grundlage für die Beschulung und Förderung der Zuwandererkinder im Bildungssystem sind die bildungspolitischen Rahmenbedingungen, d.h. die gesetzlichen Vorgaben und deren Durchführungsbestimmungen seitens der Landesregierung und Landesbehörde. Ihre ausführliche Darstellung und Diskussion erfolgt im dritten Kapitel.

Ausgehend von den vorgenannten Ausführungen erfolgt im vierten Teil unserer Studie die Auswertung der von uns durchgeführten Interviews.

Aufgrund der Komplexität des zu untersuchenden Bereiches, sind wir bei unserem Forschungsprojekt von folgenden Fragestellungen ausgegangen:

Welche Unterstützungs- und Förderangebote für zugewanderte Schülerinnen und Schüler bestehen in Göttingen? Werden sie in Anspruch genommen? Sind sie in ausreichendem Maße vorhanden und werden sie ihrem Anspruch auf Integration der Zuwandererkinder in das Schulsystem gerecht?

Welche Strategien und Maßnahmen zur Integration haben die Schulen entwickelt

und welche Erfahrungen wurden damit gemacht?

Wie ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Zuwanderereltern? Welches Verständnis ihrer Rolle und welche Möglichkeiten haben Zuwanderereltern zur Unterstützung ihrer Kinder im Schulbildungsprozess?

Welche Maßnahmen können ihre Einbeziehung und Beteiligung intensivieren?

Bestehen Unterschiede in der schulischen Situation zwischen Mädchen und Jungen?

Welche Lösungsansätze können zur Verbesserung der derzeitigen Situation beitragen?

Die Auswertung der Interviews unter vorgenannten Fragestellungen haben wir nach Themenblöcken vorgenommen und entsprechend im vierten Kapitel unserer Studie dargestellt. Die für uns zentralen Ergebnisse der Studie werden im anschließenden Resümee zusammengefaßt.

Im fünften Kapitel stellen wir die Göttinger Albani-Schule, eine interkulturelle Schule, vor. Mit der Vorstellung dieses Modells möchten wir der bestehenden Vielfaltigkeit in der Beschulung von Zuwandererkindern in Göttingen Rechnung tragen. Wir verbinden hiermit die Hoffnung, dass diese Modellschule, die sich der interkulturellen Pädagogik verpflichtet fühlt, Anregungen und Denkanstöße für die Zukunft bietet.

Schließlich möchten wir bemerken, dass in der vorliegenden Studie die schulische Situation von Zuwandererkindern und -jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen in Göttingen untersucht wurden. Die hierbei gewonnenen Ergebnisse können als Ausgangspunkt für eine weitergehende Diskussion zur Verbesserung der schulischen Integration von Zuwandererkindern und -jugendlichen in Deutschland dienen.

Kapitel 1

Untersuchungsmethoden

1. Zu den ausgewählten Methoden

Nach der Rezeption der Fachliteratur zu den Forschungsansätzen im interkulturellen Kontext, schien uns die in der vorliegenden Untersuchung angewandte Methode des ExpertenInneninterviews als am besten geeignetes methodologisches Design für die von uns erarbeiteten Fragestellungen.

1.1 ExpertInnen-Interviews

„Experto dicte“ - Glaube dem, der aus Erfahrung spricht.

Häufig werden mit dem Begriff Expertin ausschließlich die Fachleute und WissenschaftlerInnen gemeint, die über ein spezialisiertes Fachwissen verfügen. In dem Forschungskontext jedoch wird der ExpertInnenstatus von Forscherinnen verliehen, und es *„kann prinzipiell nur in Abhängigkeit von der Forschungsfrage entschieden werden, wer als Kandidatin oder Kandidat für ein Experteninterview in Frage kommt.“*² . Es handelt sich also um Personen, die sich arbeitsalltags- bzw. lebensweltbezogen sehr nah an dem Forschungsproblem befinden. *„ExpertInnen sprechen quasi für andere mit - daher genügt eine geringere Zahl; sie haben in der Regel etwas zu sagen, haben eine Botschaft.“*³.

In der vorliegenden Untersuchung kam es uns darauf an, die ExpertInnen auszuwählen, die sowohl felderschließende Informationen als auch Handlungsoptionen zur schulischen Situation zugewanderter Kinder liefern können.

So haben wir für das Erfassen des Spannungsfeldes zwischen zugewanderten

²Meuser/Nagel, "Expertenwissen und Experteninterview in: Hitzler, Ronald u.a. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen 1994, S.180

³Romppel/Vahedi (Hrsg.), "Zur interkulturellen Bildungsarbeit in Hannover. Eine empirische Studie anhand von ExpertInnen-Interviews," 1998, S.5

Schülerinnen und Eltern und deutschen Schulen folgende Expertinnen definiert⁴ MultiplikatorInnen
Lehrerinnen Zuwanderer-Eltern Zuwanderer-SchülerInnen

Dieser bewusst gewählte Ansatz, neben den Lehrerinnen und MultiplikatorInnen die zugewanderten SchülerInnen und Eltern als ExpertInnen zu definieren und auch ihre Perspektive zur Geltung kommen zu lassen, schien uns als unabdingbar für eine adäquate Erkenntnisbildung über den zu erforschenden Problembereich.

„Im übrigen ist in den vorhergehenden empirischen Untersuchungen die Tendenz vorherrschend, die ZuwandererInnen als Befragungsobjekte einem engmaschigen Netz von Hypothesen zu unterwerfen, die vorab von deutschen ForscherInnen aufgestellt wurden und die mit Hilfe relativ geschlossener Befragungsinstrumente verifiziert oder falsifiziert werden sollten (vgl. dagegen einige Ausnahmen: Atabay 1994, Bommel 1993, Lanfranchi 1993, Özkara 1988, Savvidis 1975). Nur selten bekamen die ZuwandererInnen die Gelegenheit, aus der Rolle von Untersuchungsobjekten herauszutreten und ihre Sicht der in Frage stehenden Problemkreise darzustellen. 1x5

Die theoretischen Hintergründe sowie die vorhandenen langjährigen Erfahrungen der beiden Interviewerinnen bezüglich der schulischen Situation nichtdeutscher Kinder gewährleisteten das methodologisch vorausgesetzte Vorwissen und den notwendigen ExpertInnenstatus der Forscherinnen selbst.

Die Grundlage für die Interviews bildete ein Gesprächsleitfaden mit den anzusprechenden Themenbereichen', der in der konkreten Interviewsituation als eine Art „Gedächtnisstütze" mit Orientierungspunkten fungierte. Es handelte sich also um offene Interviewsituationen mit einer sehr flexiblen Handhabung der Gesprächsführung', die auch Ad-hoc-Fragen ermöglichte.

Es galt, die ExpertenInnen zu Wort kommen zu lassen und dadurch ihre Handlungs- und Interventionsstrategien zur Verbesserung der schulischen Situation zugewanderter Kinder in Erfahrung zu bringen, und zwar aus allen vier Perspektiven.

⁴ siehe Tabelle Nr 1, S. 19

¹ Ingrid Dietrich, „Voll integriert?", 1997, S. 25

⁶ siehe Anhang

⁷ vgl. auch Meuser/Nagel, 1994, S. 183

1.2 Kurzfragebogen

Am Ende des Interviews mit Zuwanderer-Eltern und SchülerInnen wurde ein Kurzfragebogen ausgefüllt. Dieser beinhaltete die relevanten Sozialdaten (*Geschlecht, Herkunft, Alter, Zuzug nach Deutschland, Bildungsabschluss, Berufstätigkeit der Eltern usw.*) und ermöglichte die Erhebung der weiteren die Auswertung des qualitativen Materials unterstützenden Daten. Bei LehrerInnen und MultiplikatorInnen wurde auf diesen Kurzfragebogen verzichtet.

2. Durchführung der Interviews

Es wurden 32 Interviews⁸ im Zeitraum Dezember 1998 bis April 1999 durchgeführt. Sie dauerten zwischen 30 und 90 Minuten und wurden mit Tonband aufgezeichnet. Dieses Material wurde im Anschluss vollständig transkribiert. Die Gespräche fanden zum Teil in den Räumen der Schulen, Beratungsstellen, zum Teil im häuslichen Rahmen der Befragten sowie im „Haus der Kulturen“ statt. Um die Verständlichkeit der Fragen klären zu können, wurden vier Pre-Test-Interviews, jeweils eins pro ExpertInnengruppe, durchgeführt.

28 Interviews wurden auf Deutsch durchgeführt. Vier Interviews wurden (mit drei Eltern und einer Schülerin) in der Interview-Situation selbst in die Herkunftssprachen der Befragten (türkisch, russisch und afghanisch) übersetzt.

Die Gewinnung der zugewanderten Eltern für das Interview lief in den meisten Fällen über Mund-zu-Mund-Propaganda. Bei der Auswahl und Erreichung der SchülerInnen haben wir auch von den Schulen Unterstützung bekommen.

Die Interviews wurden von zwei Interviewerinnen, einer Deutschen und einer Migrantin, durchgeführt. Der Ansatz des interkulturellen Teams sollte das Erfassen des Forschungsfeldes aus beiden Blickwinkeln und Perspektiven ermöglichen. *„Die interkulturell-bildungsrelevanten Fragestellungen sollten U.E. von einem interkulturell besetzten InterviewerInnen-Team durchgeführt werden, denn die verschiedenartigen Interessenlagen und Sichtweisen in der Praxis können bei dieser Thematik nicht aus einer einzelnen forschenden Perspektive allein ausreichend erfasst werden.“*⁹

⁸ siehe Tabelle Nr. 1, 5.19

⁹ Romppel/Vahedi, 1998, 5.10

Es wurden vier Interview-Leitfäden¹⁰ mit den anzusprechenden Fragenkomplexen, ein Leitfaden pro Expertengruppe, entwickelt. Folgende Themenbereiche wurden im Interview angesprochen:

- Fördermaßnahmen
- Muttersprachlicher Unterricht
- Zusammenarbeit zwischen Zuwanderer-Eltern und Schule
 - Informationsstand über das deutsche Schulsystem
 - Engagement der Eltern bzgl. schulischer Belange ihrer Kinder
 - Kontakte zur Schule (LehrerInnen, RektorInnen, Schulleitung)
 - Einfluss auf Entscheidungen etc.
- Schulische Laufbahn der zugewanderten Mädchen
- Verbesserungs- und Lösungsansätze bezüglich der schulischen Situation zugewanderter Schülerinnen und Schüler

Ansprechpartnerin bei Fragen/eventuellen Problemen von Kindern und Jugendlichen zugewanderter Eltern in Schulen

Und zusätzliche Themenbereiche:

Bei LehrerInnen und MultiplikatorInnen:

- Bedarf nach Fortbildung und Weiterbildung

Trotz dieser Festlegung auf bestimmte Fragenkomplexe haben die Interviewerinnen eine größtmögliche Offenheit gegenüber den Befragten und ihren Äußerungen realisiert.

Mit der offen formulierten Eingangssequenz sollte der Erzählfluss der Interviewpartner stimuliert werden.

Als letztes wurde den Expertinnen die Möglichkeit gegeben, Ergänzungen zum Thema oder zu dem vorab Geäußerten hinzuzufügen. Darüber hinaus bestand für jede(n) Interviewpartnerin die Möglichkeit, das transkribierte Interview zur Ansicht zu bekommen und ggf. sachliche Fehler zu korrigieren oder Ergänzungen abzugeben. Zwei Befragte haben davon Gebrauch gemacht. Diese Zusage und die Zusicherung der Anonymität haben die Bereitschaft für die Beteiligung an der Untersuchung deutlich erhöht.

Die Transkriptionsarbeit konnte in Auftrag gegeben werden, was für das Team eine enorme Entlastung bezüglich des Arbeits- und Zeitaufwandes bedeutete.

¹⁰siehe Anhang

Tabelle Nr. 1: Überblick über die Anzahl der durchgeführten Interviewa sowie über das Profil der Befragten

	Schulen	MultiplikatorInnen	Eltern	SchülerInnen
1	Orientierungsstufe	Migrantenberatungsstelle	Flüchtling - Vater (niedriges Bildungsniveau)	Schulabgängerin (w) ohne Abschluß (Flüchtling)
2	Grundschule	Flüchtlingsberatungszentrum	Flüchtling - Mütter (hohes Bildungsniveau)	Schulabgänger (m) ohne Abschluß (Flüchtling)
3	Grundschule (Modellschule)	Ausländerbeirat	Migrantin (BR Jugoslawien) (niedriges Bildungsniveau)	Hauptschule (w) (Migrantin)
4	Hauptschule	Sozialarbeiterin (Hauptschule)	Migrant (Türkei) (hohes Bildungsniveau)	Hauptschule (w) (Aussiedlerin)
5	Hauptschule (mit Sozialarbeiterin)	Jugendamt	Migrantin (Griechenland) (niedriges Bildungsniveau)	Hauptschule (m) (Migrant)
6	Fachberaterin für Interkulturelles Lernen	Aussiedlerberatungsstelle	Migrantin (Griechenland) (hohes Bildungsniveau)	Orientierungsstufe (w) (Migrant)
7		Die Bezirksregierung - Außenstelle Göttingen	Aussiedlerin (niedriges Bildungsniveau)	Orientierungsstufe (w) Aussiedlerin)
8		Lehrer für muttersprachlichen Unterricht	Aussiedlerin (hohes Bildungsniveau)	Gesamtschule (m) (Flüchtling)
9				Gesamtschule (w) Flüchtling)
10				Hauptschule (m) Aussiedle
Schulen: 6		MultiplikatorInnen: 8	Eltern: 8	SchülerInnen: 10

3. Auswahl der Befragten

Um an eine möglichst facettenreiche Grundlage für die Datengewinnung kommen zu können, haben wir bei der Auswahl der Befragten auf ein breites Spektrum geachtet.

Aus zeitlichen Gründen mussten wir uns im Rahmen der qualitativen Untersuchung auf fünf Schulen beschränken. Die Schulen, deren Vertreterinnen wir interviewten, wurden nach folgenden Kriterien ausgewählt: der hohe Anteil zugewanderter Schüler, die soziale Struktur des Stadtgebietes (mit/ohne "Brennpunkte"), mit/ohne das Konzept für die nichtdeutschen Schüler sowie mit/ohne sozialarbeiterische/r Stelle. Die Fachberaterin für interkulturelles Lernen, die als Lehrerin an einer von uns befragten Schulen tätig ist, wurde aufgrund ihrer Funktion ausgewählt.

Die acht befragten Multiplikatorinnen waren aufgrund ihrer spezifischen unmittelbaren Erfahrungen mit unserem Forschungsthema als Expertinnen ausgewählt worden. Allerdings schien uns dabei als besonders wichtig, die sehr differierende institutionsbedingte Position und Herangehensweise an das zu untersuchende Problemfeld miteinfassen zu können. So sind unter diesen Interviewpartnerinnen sowohl drei schulsystemzugehörige Vertreterinnen als auch fünf schulexterne BeraterInnen, bei denen der schulische Bereich nur einen von mehreren Schwerpunkten ihrer Arbeit darstellt.

Bei der Auswahl der acht befragten Zuwanderer-Eltern (sechs Mütter und zwei Väter) gingen wir von der Annahme aus, dass als wichtige Variablen ihre unterschiedlichen Zuwanderungshintergründe und die Bildungsniveaus relevant werden. So waren drei der befragten Eltern Akademiker, wobei es sich in zwei Fällen um in dem Heimatland erworbene Universitätsabschlüsse handelte. Eine Mutter verfügt über den Gymnasialabschluss. Die vier weiteren Gesprächspartnerinnen hatten ein niedrigeres Bildungsniveau. Weiterhin sollte auch eine größtmögliche Heterogenität in Bezug auf das Herkunftsland gewährleistet werden.

Wie aus der Tabelle Nr. 1 ersichtlich ist, haben wir auch bei den befragten acht Schülerinnen auf eine heterogene Basis für die Datengewinnung gesetzt. Dabei wurden verschiedene soziale Merkmale wie Geschlecht, Schulform und Aufenthaltsstatus als Auswahlkriterien definiert. Darüber hinaus war es für uns von großem Interesse, auch zwei Schulabgängerinnen ohne Abschluss sowohl nach der Reflexion der eigenen gescheiterten schulischen Laufbahn als auch der Einschätzung der schulischen Situation der zugewanderten Kinder zu befragen.

4. Auswertungsverfahren

Bei der Auswertung des im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojektes erfassten Materials wurde unsererseits die strukturierende Inhaltsanalyse nach Themenblöcken vorgenommen. Die Inhaltsanalyse als sozialwissenschaftliche Methode weist mehrere Spezifika auf. Die strukturierende Inhaltsanalyse als Form der qualitativen Inhaltsanalyse will einen Text nicht einfach wiedergeben, sondern untersucht ihr Material theoriegeleitet. Dies bedeutet, daß die Materialanalyse unter Rückkopplung ausgewiesener Fragestellungen auswertet und interpretiert, ohne dabei vom konkreten Material abzuheben. Hierbei knüpft sie an die Erfahrungen anderer mit dem untersuchten Material an. Darüberhinaus sind Grundmerkmale der Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring¹¹ : Kommunikation als Gegenstand, das systematische Vorgehen und *"daß Inhaltsanalyse ihr Material nicht ausschließlich für sich analysieren will (wie z.B. die Textanalyse), sondern als Teil des Kommunikationsprozesses. Sie ist eine schlußfolgernde Methode, darauf haben vor allem amerikanische Kommunikationswissenschaftler hingewiesen (z.B. Carney 1972) "*.

¹¹Philipp Mayring, "Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken", Weinheim, 1997, S. 12

Kapitel 2

Ausgewählte Statistiken

1. Zugewanderte Bevölkerung

Die amtlichen Statistiken differenzieren nur zwischen ausländischen und deutschen Staatsangehörigen. Lediglich die Statistiken über den Zuzug von Spätaussiedlern bzw. die Zahlen der Eingebürgerten weisen diese beiden Gruppen separat aus, beide Gruppen werden in den anderen Statistiken dieses Kapitels zur Gruppe der deutschen Staatsangehörigen gezählt. Dadurch können die schulischen Eingliederungsprobleme, die unabhängig von der Staatsangehörigkeit sind, nur unzureichend beschrieben werden.

1.1 Ausländische Staatsangehörige

<i>Jahr</i>	<i>Bevölkerung</i>	<i>Deutsche</i>		<i>Ausländer</i>	
		<i>abs.</i>	<i>vH</i>		
	<i>Insgesamt</i>				
1950	78.680	77.588		1.092	1,4
1955	80.234	79.330		904	1,1
1960	77.785	76.616		1.169	1,5
1965	108.153	105.366		2.787	2,6
1970	108.991	104.139		4.852	4,5
1975	123.276	115.845		7.431	6,0
1980	128.654	121.994		6.660	5,2
1985	136.554	127.311		9.243	6,8
1990	131.629	121.480		10.149	7,7
1995	133.432	119.777		13.655	10,2
1997	131.598	117.544		14.054	10,7

Quelle: *Göttinger Statistik: Statistisches Handbuch 1997/98, S. 9*

In Göttingen hat seit Anfang der 50er Jahre eine Ausländerbevölkerung ihren Lebensmittelpunkt gefunden, die bis 1997 eine Größenordnung von über 14.000 Personen erreichte. Das entsprach einem Ausländeranteil von 10,7 Prozent.

Tatsächlich stiegen die Bevölkerungsziffern bis zu dem im Jahre 1973 verhängten Anwerbestopp spürbar an, waren dann für kurze Zeit rückläufig (1975: 7.431; 1980: 6.660) und stiegen Mitte der achtziger Jahre steil an. Die Steigerung seit Anfang der neunziger Jahre ist vor allem durch den Zuzug von Flüchtlingen, insbesondere Kriegsflüchtlingen aus Bosnien-Herzegowina, aus dem Kosovo und Kurden aus dem Irak und der Türkei, ausgelöst worden.¹²

Demgegenüber steht ein kontinuierlicher Rückgang bei der deutschen Bevölkerung seit Mitte der achtziger Jahre, nämlich von 127.311 Personen (1985) auf 117.544 (1997), bedingt durch Geburtenrückgang. Auch die steigende Zahl an Zuzügen von Spätaussiedlern und die Zahl der eingebürgerten Ausländer konnte diese Tendenz nicht aufhalten.

Von 1980 bis 1998 wurden 2602 Kinder ausländischer Staatsangehörige in Göttingen geboren gegenüber 252 Sterbefällen im gleichen Zeitraum¹³

Ein bundesweites Phänomen, die Wanderbewegung ausländischer Staatsangehöriger, zeigt sich in Göttingen sehr deutlich. Von 1980 bis 1998 sind 49.564 ausländische Staatsangehörige nach Göttingen zugezogen, im gleichen Zeitraum aber verließen 38.279 ausländische Staatsangehörige die Stadt.¹⁴

Ein Grund, der diese Wanderbewegung in Göttingen mitbestimmt, sind die ausländischen Studenten an der Georg-August-Universität Göttingen, die nach ihrem Studium (freiwillig oder gezwungen) die Stadt verlassen. Ihre Zahl liegt seit WS 1993/94 bis heute konstant zwischen 2000 und 2400 Studenten)¹⁵

1.2 Eingebürgerte

Die Zahl der Einbürgerungen in der Stadt Göttingen steigt, wie auch bundesweit, kontinuierlich an; so waren es 1986 nur 68 Personen, 1998 dagegen schon 539 Personen.

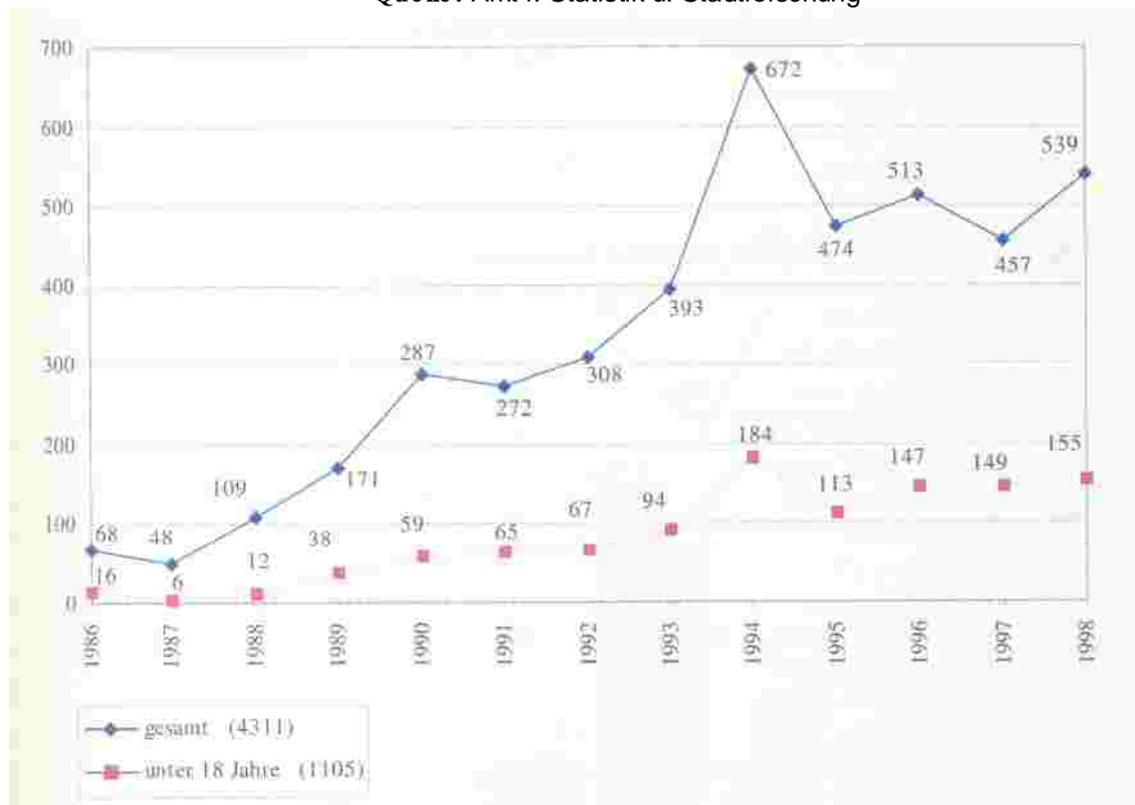
¹² So stieg zum Beispiel die Zahl der Personen aus dem ehemaligen Jugoslawien von 1448 (1991) auf 3079 (1995), s. Amt für Statistik und Stadtforschung, Göttinger Statistik, Vierteljahresbericht 2/1996, S. 11.

¹³ Schriftliche Auskunft des Amtes für Statistik und Stadtforschung.

¹⁴ Schriftliche Auskunft des Amtes für Statistik und Stadtforschung.

¹⁵ Göttinger Statistik: Statistisches Handbuch 1997/98, S. 176.

Schaubild Nr. 1: Stadt Göttingen: Einbürgerungen 1986 bis 1998
 Quelle: Amt f. Statistik u. Stadtforschung

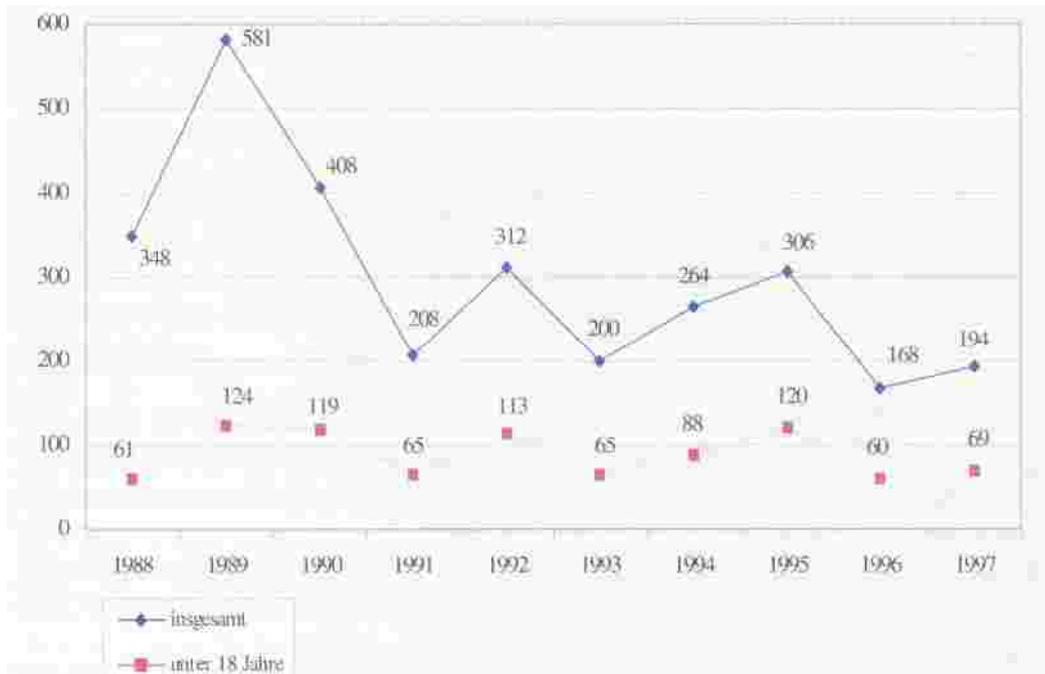


Nach der Einführung der Anspruchseinbürgerungen für junge Ausländerinnen und Ausländer nach langem Aufenthalt am 1. Juli 1993 erreichte die Zahl der Einbürgerungen 1994 den Höhepunkt mit 672 Personen. Dass die Einbürgerungsquote in den Jahren nach 1994 Schwankungen unterworfen ist, wie das Schaubild zeigt, ist auch mit der Bearbeitungszeit der Bezirksregierung und der Erbringung des Beweises des Verzichts auf die alte Staatsangehörigkeit, die bis zu zwei Jahren dauern kann, zu erklären.

Im Zeitraum von 1986 bis 1998 sind insgesamt 4344 Personen eingebürgert worden, davon waren 1105 Personen unter 18 Jahren, das sind ca. 25 % der gesamten Einbürgerungen. Mit dem Vorhaben der Bundesregierung, Elemente des Territorialprinzips (ius soli) einzuführen, wird sich dieser Trend weiter fortsetzen, vor allem durch die vorgesehene automatische Erteilung der deutschen Staatsangehörigkeit für im Lande geborene ausländische Kinder der zweiten und dritten Generation.

1.3 Aussiedler

Schaubild Nr. 2: Stadt Göttingen: Spätaussiedler 1988 bis 1997 Quelle: Göttinger Statistik: Statistisches Handbuch 1997/98 S. 131



Die Zahl der jährlichen Neuzugänge an Aussiedlern bzw. Spätaussiedlern in der Stadt Göttingen erreichte 1989 mit 581 einen Höhepunkt.

Am 1. 7. 1990 trat das neue Bundesvertriebenengesetz in Kraft und führte zu einer massiven Einschränkung des Aussiedlerzuzuges. *"Wares zuvor möglich, die Aufnahmeverfahren in der Bundesrepublik abzuwickeln, so müssen Aussiedler jetzt bereits vorder Einreise in die Bundesrepublik das Aufnahmeverfahren in ihrem Herkunftsland abgeschlossen und einen Aufnahmebescheid erhalten haben."*¹⁶

Mit der Neuregelung sank die Zahl der jährlichen Zugänge nach Göttingen - ähnlich wie bundesweit - rapide und erreichte 1996 den Tiefpunkt mit nur 168 Zugängen. Insgesamt kamen zwischen 1988 und 1997 3024 Spätaussiedler in die Stadt Göttingen.

¹⁶ G. Gebauer/B. Taureck/T. Ziegler, *Ausländerfeindschaft ist Zukunftsfeindschaft*, Frankfurt 1993, S. 37

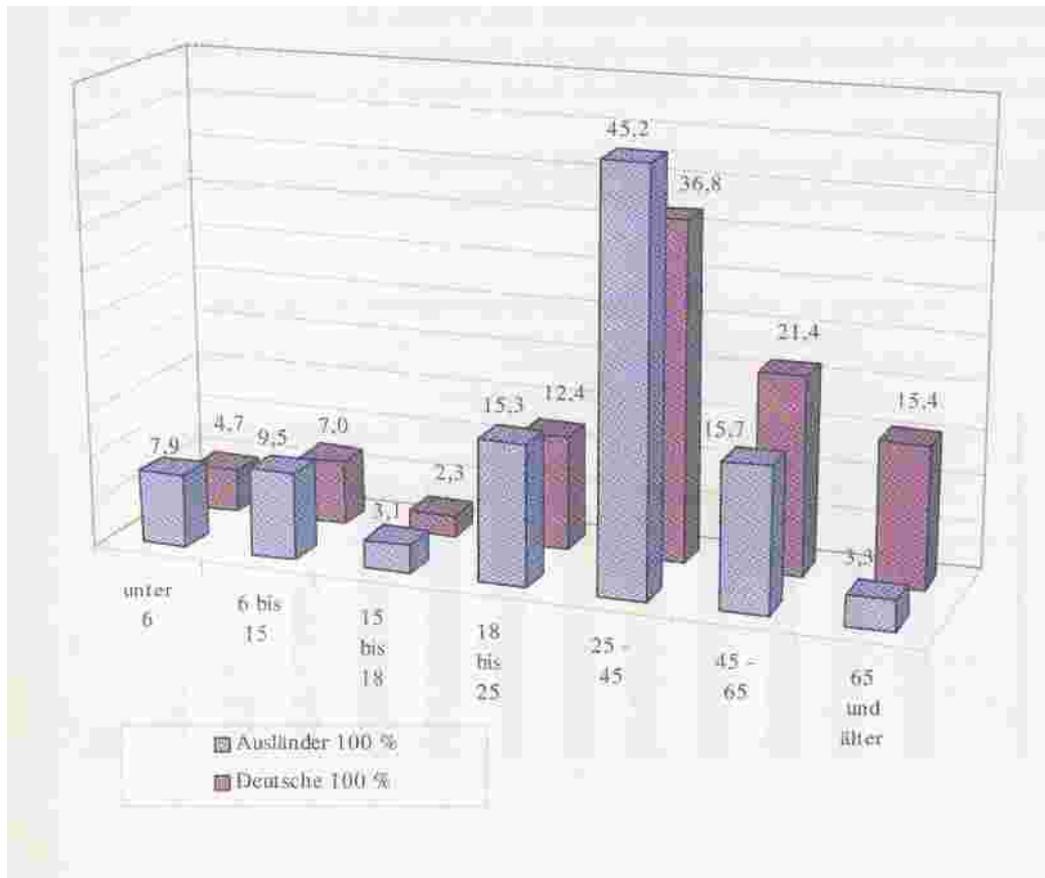
gen, wovon 884 Personen unter 18 Jahre alt waren, was einem prozentualen Anteil von 30 % an der Gesamtzahl entspricht.

Ihre Hauptherkunftsländer sind Polen, Rumänien und in den letzten Jahren hauptsächlich die GUS-Staaten. Von insgesamt 668 Personen kamen zwischen 1995 und 1997 645 Personen aus den GUS-Staaten.¹⁷

2. Bevölkerung nach Altersgruppen

Schaubild Nr. 3: Stadt Göttingen: Deutsche und Ausländer nach Altersgruppen in % 1998

Quelle: Stadt Göttingen, Amt f. Statistik u. Stadtforschung



¹⁷ Statistisches Handbuch 1997/98, S. 131.

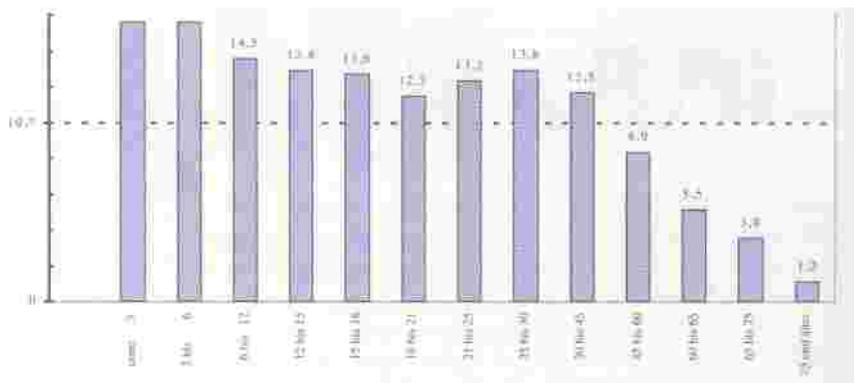
Ein Blick auf die Altersstruktur der ausländischen und der deutschen Staatsangehörigen in Göttingen bestätigt eine bundesweite Tendenz, dass die ausländische Bevölkerung im Vergleich zur deutschen wesentlich jünger ist.¹⁸

Schaubild 3 zeigt uns, dass 20,5 % der ausländischen Staatsangehörigen in der Stadt Göttingen jünger als 18 Jahre sind, gegenüber 14 % bei der deutschen Bevölkerung. 60,5 % der ausländischen Staatsangehörigen sind zwischen 18 und 45 Jahren alt, dagegen bei der deutschen Bevölkerung nur 49,2 %.

Die große Differenz in der Altersstruktur der beiden Gruppen wird bei der Gruppe der Personen sehr deutlich, die 65 Jahre und älter sind. Beträgt der Anteil dieser Gruppe bei der deutschen Staatsangehörigenbevölkerung 15,4 %, ist sie bei der ausländischen Staatsangehörigengruppe nur mit 3,3 % vertreten. Dies liegt z. T. daran, dass viele der MigrantInnen mit Erreichen der Pensionsgrenze in ihre Heimatländer zurückkehren. Das belegen die negativen bundesweiten Wanderungssalden der höheren Altersgruppe.¹⁹

Betrachten wir den Anteil der ausländischen Staatsangehörigen an der Gesamtbevölkerung (Ausländerdichte) der jeweiligen Altersgruppe, wird dieses Bild noch deutlicher.

Schaubild Nr. 4: in VH der Bevölkerung/Ausländerdichte 1998-
Quelle: Stadt Göttingen, Amt f. Statistik u. Stadtforschung



¹⁸ Die Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, Daten und Fakten zur Ausländersituation, März 1998.

¹⁹ Bernd Hof, Europa im Zeichen der Migration, Köln 1993, S. 28/29.

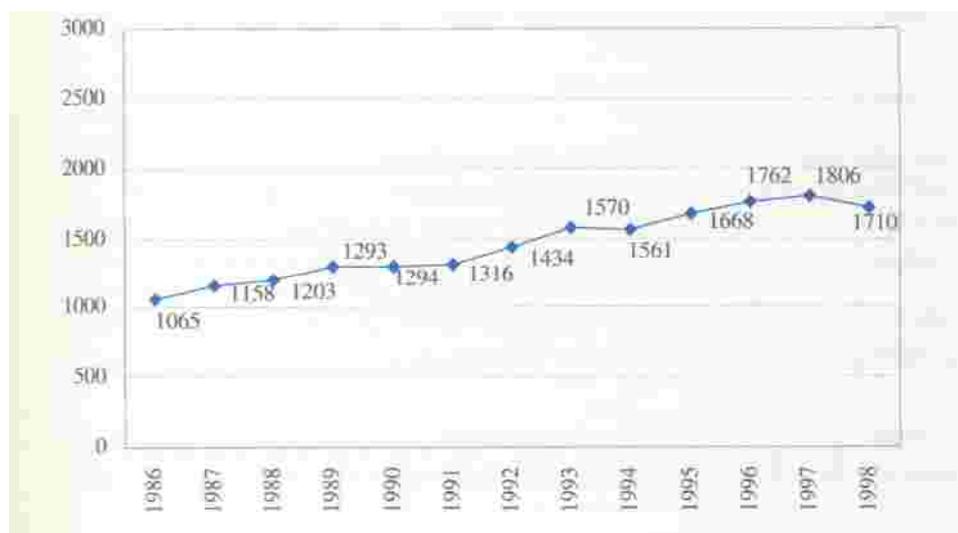
Die Tabelle zeigt, dass der Anteil der ausländischen Staatsangehörigen an der jeweiligen Altersgruppe der Gesamtbevölkerung steigt, je jünger die Altersgruppe ist. So beträgt ihr Anteil an den Kindern unter 3 und von 3 bis 6 Jahren 16,7 %, bei Kindern von 6 bis 12 Jahren 14,5 % und liegt damit höher als ihr gesamter Anteil an der Gesamtbevölkerung (10,7 %). Hingegen ist ihr Anteil an den Personen, die zwischen 60 bis 65 Jahre alt sind, 5,5 % und zwischen 65 bis 75 Jahre 3,8 %. Ihr Anteil an der Gruppe der Personen, die 75 Jahre und älter sind, beträgt nur 1,2 %.

Abschließend lässt sich feststellen, dass der in der Stadt angelegte Prozess der Überalterung der Bevölkerung durch den Zuzug von Zugewanderten nicht aufgehoben, sondern nur vorübergehend gebremst werden konnte. Der überproportionale Anteil der ausländischen Bevölkerung in der Altersgruppe, die der Schulpflicht unterliegt, lässt die Prognose zu, dass auch ohne neue Zuwanderung der Anteil der ausländischen Schüler an der Gesamtschülerzahl in den Göttinger allgemeinbildenden Schulen in Zukunft weiter steigen wird.

3. Ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Göttingen

Schaubild Nr. 5: Ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen Göttingens 1986 bis 1998

Quelle. Schulverwaltungsämter der Stadt und des Landkreises Göttingen



3.1 Der Anteil ausländischer Schüler an der Gesamtschülerzahl

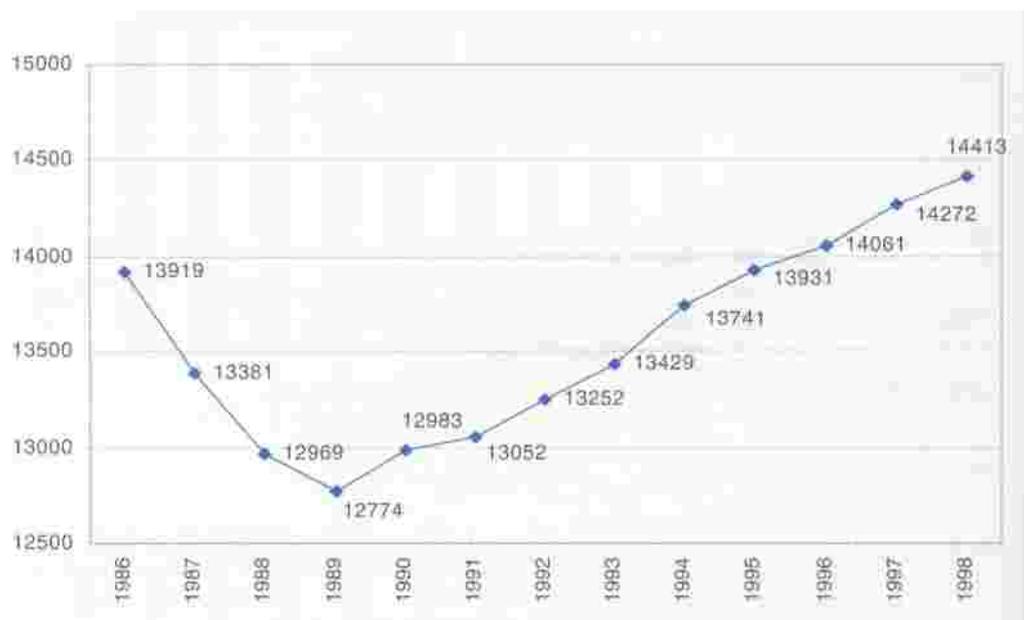
Entsprechend dem Zuwachs der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung in Göttingen wächst auch die Zahl der ausländischen Schüler an den allgemein-bildenden Schulen.

Die Zahl der Schüler mit ausländischem Pass stieg von 1065 Schülern (1986) auf 1806 (1997); ein Rückgang von 96 Schülern ist von 1997 auf 1998 zu verzeichnen. Der Grund hierfür liegt in der Rückführung von Hunderten von Kriegsflüchtlingen aus Bosnien-Herzegowina.

Der Anteil der Schüler mit ausländischem Pass (*Schaubild Nr 5*) an der Gesamtschülerzahl stieg von 7,1 % 1986 auf 10,6 % (1998).

Das Schaubild über die Zahl deutscher Schüler (mit deutschem Pass) zeigt eine rapide Reduzierung von 1986 bis 1989 auf knapp 1.200 Schüler. Erst ab 1990 stiegen die Zahlen wieder und erreichten 1995 fast den gleichen Stand wie 1986. Ein Vergleich dieser Entwicklung mit Schaubild 2 und 3 zeigt, dass der Zuwachs mit der steigenden Zahl der Einbürgerungen und dem Zugang von Spätaussiedlern unter 18 zu begründen ist.

Schaubild Nr. 6: **Deutsche Schüler an allgemeinbildenden Schulen Göttingens 1986 bis 1998.**
Quelle: Schulverwaltungsamt der Stadt und des Landkreises Göttingen

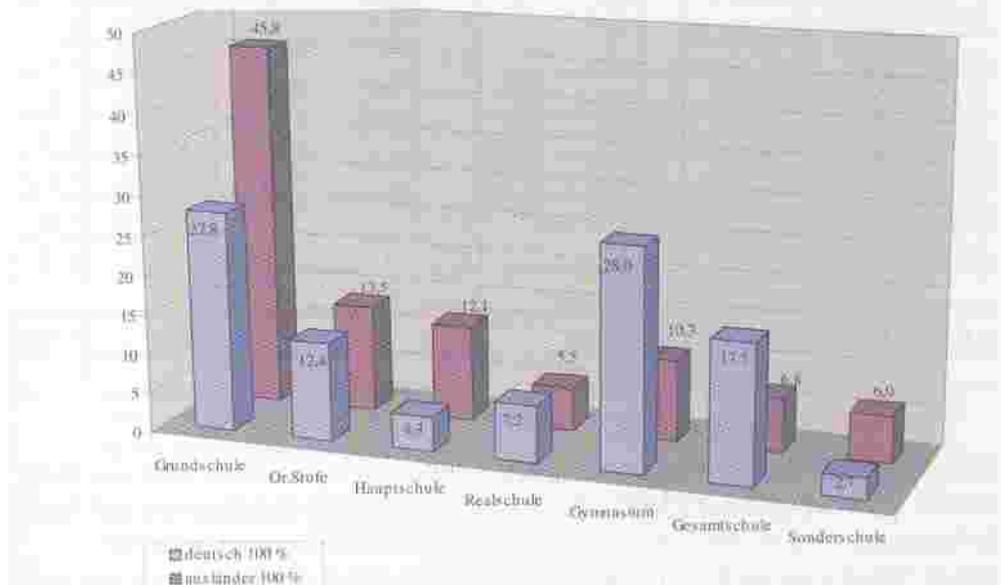


3.2 Schulformen

Das zahlenmäßige Verhältnis von ausländischen zu deutschen Schülerinnen weist bei den jeweiligen Schulformen in Göttingen große Unterschiede auf.

Schaubild Nr. 7: **Verteilung der deutschen und ausländischen Schülerinnen nach Schulformen in % 1998**

Quelle: *Stadt Göttingen: Amt f. Statistik u. Stadtforschung*



Während 1998 45,8 % der Schülerinnen mit ausländischem Pass Grundschüler waren, besuchten nur 27,8 % der deutschen Schüler eine Grundschule. Umgekehrt waren nur 10,3 % der ausländischen Schüler Gymnasiasten, dagegen besuchten 28,0 % der deutschen Schüler ein Gymnasium. Auf die drei Sonderschulen in Göttingen gingen 6,0 % der ausländischen Schüler und 2,7 % ihrer deutschen Altersgenossen.²⁰ Vergleichen wir die Verteilung der ausländischen Schülerinnen und Schüler auf die

Schulformen 1986 und ihre Verteilung 1998, so ist eine deutliche Trendwende zu

²⁰Abendgymnasium und Freie Waldorfschule wurden wegen geringer Frequentierung durch

verzeichnen, die man als Rückschritt in der Bildungspartizipation von Schülern mit ausländischem Pass bezeichnen kann.

Tabelle Nr. 3: Verteilung der ausländischen Schüler an den allgemeinbildenden Schulen in Göttingen 1996 und 1998

Quelle: Stadt Göttingen: Amt f. Statistik und Stadtforschung

Schulform	1986		1998	
	a b s	In %	a b s	
Grundschule	430	41,1	777	45,8
Or.Stufe	141	13,5	229	13,5
Hauptschule	61	5,8	206	12,1
Realschule	62	5,8	93	5,5
Gymnasium	164	15,7	174	10,3
Gesamtschule	157	15,0	116	6,8
Sonderschule	32	3,1	102	6,0
gesamt	1047	100	1697	100

1986 besuchten 21,5 % der ausländischen Schüler ein Gymnasium oder eine Realschule, 1998 dagegen nur 15,8 %. Der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler hingegen stieg an den Sonderschulen von 3,1 % (1986) auf 6,0 % (1998). Dieser Trend wird noch deutlicher, wenn man den Anteil der Schüler mit ausländischem Pass an den Gesamtschülerzahlen der jeweiligen Schulform betrachtet.

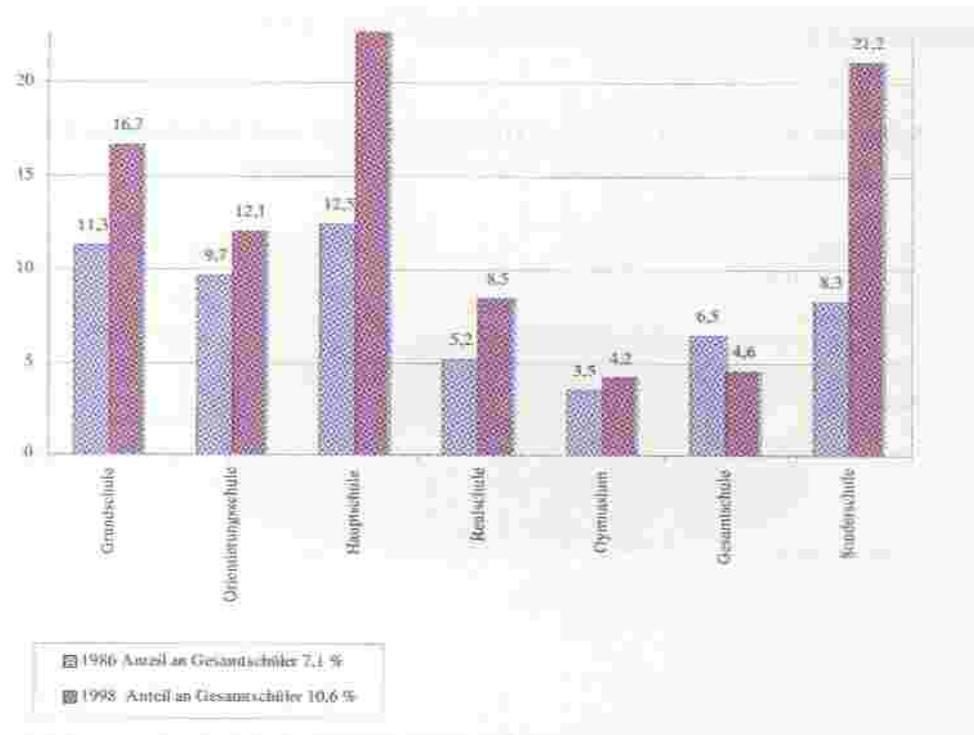
Ausländische Schüler sind an den Haupt- und Sonderschulen überrepräsentiert und an den Realschulen und Gymnasien entsprechend unterrepräsentiert. In den letzten 12 Jahren hat sich diese Schiefelage noch verschärft. (Schaubild Nr. 8)

Während ihr Anteil an der Gesamtzahl der Schüler um 3,5 % gestiegen ist (von 7,1 % (1986) auf 10,6 % (1998)), verdoppelte sich ihr Anteil an den Hauptschulen. Jeder vierte Schüler an den Hauptschulen Göttingens hat einen ausländischen Pass. An den Sonderschulen stieg ihr Anteil von 8,3 % (1986) auf 21,2 % (1998).

die Gruppen nicht berücksichtigt. 1998/99 besuchten 91 deutsche Schüler das Abendgymnasium und 429 Schüler die Freie Waldorfschule. Im gleichen Jahr besuchten 10 ausländische Staatsangehörige das Abendgymnasium und nur 3 Schüler die freie Waldorfschule.

Schaubild Nr.8: Anteil ausländischer Schüler an Gesamtschülerschaft der jeweiligen Schulformen in Göttingen 1986 und 1998

Quelle: Stadt Göttingen: Amt f. Statistik u. Stadtforschung; eigene Berechnung



3.3 Ausländische Schüler nach ausgewählten Nationalitäten und Schulformen

Nationalitätenspezifisch betrachtet, zeigen sich unter den Gruppen ausländischer Schüler deutliche Unterschiede bei der Verteilung auf die Schulformen.

Fast die Hälfte der türkischen und jugoslawischen Schüler besuchten die Grundschule, 49 % der iranischen Schüler das Gymnasium und die Realschule, an denen der Anteil der türkischen Schüler hingegen nur 9 % beträgt, der der jugoslawischen Schüler nur 11 %.

Von 103 ausländischen Schülern an den Göttinger Gymnasien (1997) waren 36 Schüler

iranischer, 11 jugoslawischer und 16 türkischer Nationalität. Die Sonderschule besuchen 2 % der iranischen und 6 % der türkischen Schüler. Jeder fünfte Schüler mit jugoslawischer Staatsangehörigkeit besucht die Sonderschule, was einem Anteil von 21 % der Gesamtzahl jugoslawischer Schüler an den allgemeinbildenden Schulen Göttingens entspricht.

Schaubild Nr. 9: Stadt Göttingen: Türkische Schüler nach Schulformen 1997
Quelle: Amt f. Statistik u. Stadtforschung

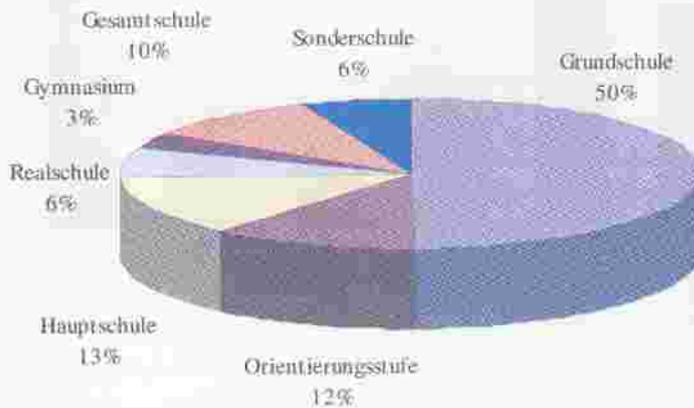


Schaubild Nr. 10: Stadt Göttingen: Iranische Schüler nach Schulformen 1997
Quelle: Amt f. Statistik und Stadtforschung

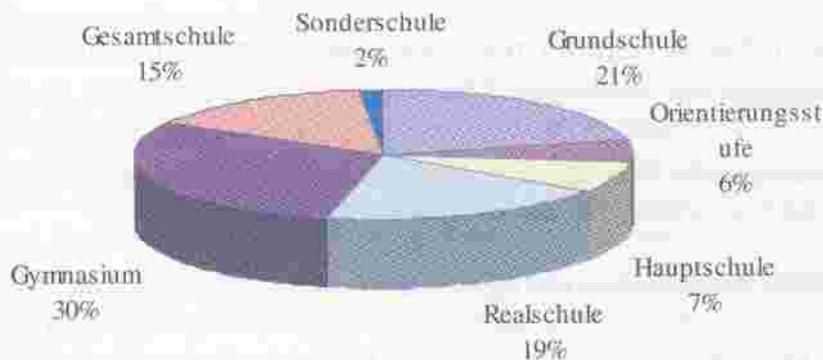
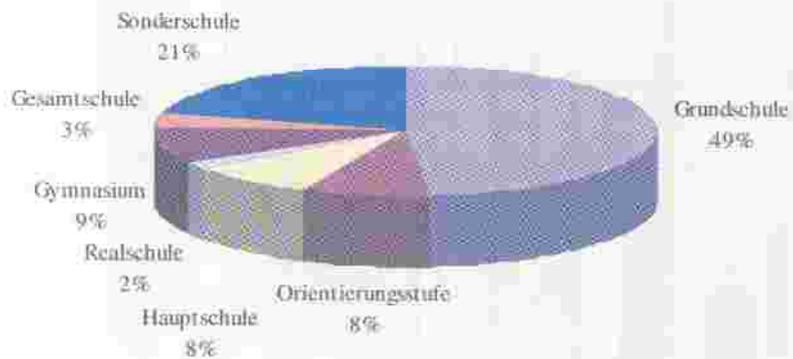


Schaubild Nr.11: Stadt Göttingen: Jugoslawische Schüler nach Schulformen 1997

Quelle: Amt f. Statistik und Stadtforschung



3.4 Schulabgänger/innen

Nach ausländischen und deutschen Schulabgänger/innen unterschiedene Zahlen stehen uns nur aus dem gesamten Landkreis Göttingen (einschließlich der Stadt Göttingen) zur Verfügung. Explizite Zahlen für die Stadt Göttingen, differenziert nach Nationalitäten (Deutsche und Ausländer), sind nach Angaben des Schulverwaltungsamts und des Amtes für Statistik der Stadt Göttingen nicht ermittelt worden.

Vor dem verfügbaren Zahlenhintergrund macht ein Vergleich der deutschen und ausländischen Schulabgänger/innen deutlich, dass ausländische Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden Schulen früher als ihre deutschen Altergenossen verlassen.

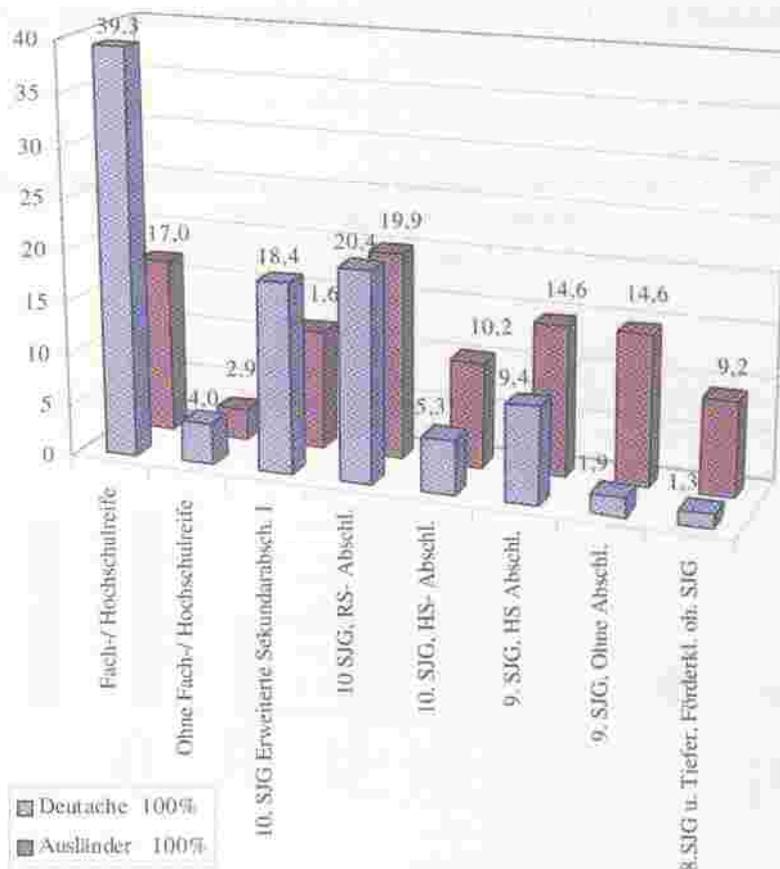
Tabelle Nr. 4 (Quelle: Nds. Landesamt für Statistik, Datenträger)

Deutsch- und ausländische Schulabgänger/innen an allgemeinbildenden Schulen in Stadt- und Landkreis Göttingen, Schuljahr 1996/97						
	Gesamt	Deutsche		Ausländer		
		abs.	in %	abs.	in %	
Sekundarbereich II	504	463	43,3	41	19,9	
Sekundarbereich I insgesamt	772	607	56,7	165	80,1	
10. Schuljahrgang	558	472	44,1	86	41,7	
9. Schuljahrgang	181	121	11,3	60	29,1	
übrige Schulabgänger	33	14	1,3	19	9,2	
Gesamt	1276	1070	100	206	100	

43,3 % der deutschen Schüler verlassen die Schule erst nach dem Sekundarbereich 11, dagegen 19,9 % der Schüler mit ausländischem Pass.

Schaubild Nr. 12: Deutsche und Ausländische Schüler nach Abschluß in % 1996/97

Quelle: Nds. Landesamt für Statistik, Datenträger



29,1 % der Schüler mit ausländischem Pass schaffen es bis zum 9. Schuljahrgang und 9,2 % verlassen die Schule sogar noch früher, bei deutschen Schülern sind das 11,3 % bzw. 1,3 %.

Das Niveau der Schulabschlüsse der ausländischen Schüler ist viel niedriger als das der deutschen Schulabsolventen. Krasser wird dies an den Rändern der Skala.

Die Fach- und Hochschulreife absolvierten 1996/97 39,3 % der deutschen Schüler gegenüber 17 % der ausländischen Schüler. 24,8 % der ausländischen Schüler er-

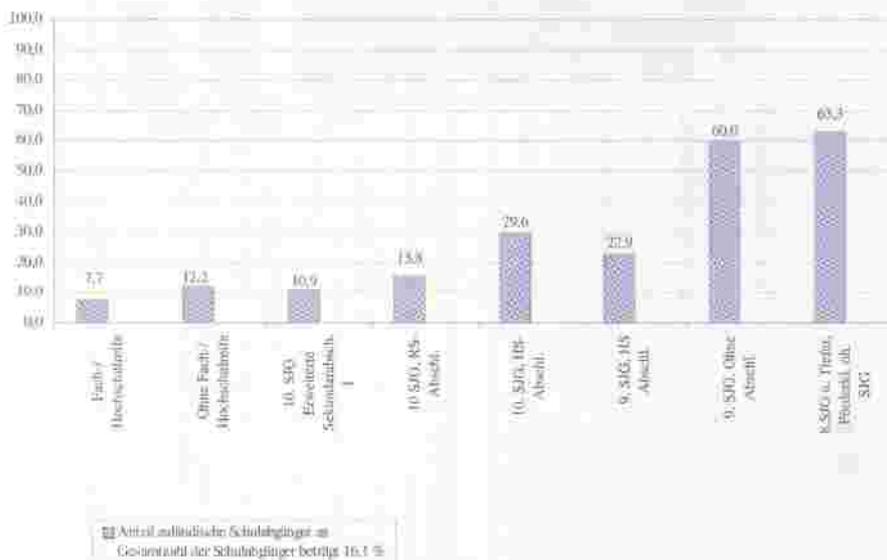
reichten den Hauptschulabschluss als alleinigen Schulabschluss, demgegenüber 14,7 % bei den deutschen Schülern.

Fast jeder vierte Schüler (23,8 %) mit ausländischem Pass (Angaben für den Landkreis Göttingen) verlässt die allgemeinbildenden Schulen ohne Abschluss oder mit Abschluss der Sonderschule. Bei den deutschen Schülern beträgt der Anteil dieser Gruppe nur 3,2 %.

Das ganze Ausmaß dieser Tendenz wird mit dem folgenden Schaubild noch deutlicher.

Schaubild Nr. 13: Anteil der ausländischen Schüler an Gesamtzahl der jeweiligen Abschlüsse im Schuljahr 1996/97

Quelle: Nds. Landesamt für Statistik, Datenträger



Je höher der Schulabschluss ist, desto niedriger ist der Anteil der Schüler mit ausländischem Pass. Ihr Anteil an der Gesamtzahl der Schulabgänger/innen betrug im Schuljahr 1996/97 16,1 %. Dagegen waren nur 7,7 % der Schulabgänger/innen mit Fach- und Hochschulreife Schüler mit ausländischem Pass.

60,0 % der Schüler, die die allgemeinbildenden Schulen nach dem 9. Schuljahrgang ohne Abschluss verließen, waren Schüler mit ausländischem Pass. Von denjenigen Schülern, die die Schule nach dem 8. Schuljahrgang und davor oder nach der Sonderschule verließen, waren 63,3 % Schüler/innen mit ausländischem Pass.

Kapitel 3

Bildungspolitische Rahmenbedingungen

1. Fördermaßnahmen

Da die Zahl der Kinder der Arbeitsmigranten infolge der Familienzusammenführung im Laufe der Jahre angestiegen war, erließ die Kultusministerkonferenz (KMK) infolgedessen im Jahre 1964 Beschlüsse, die ihre Beschulung verbindlich regelten.

Neben der allgemeinen Schulpflicht für ausländische Kinder einigte man sich im Grundsatz auch auf ein Beschulungsmodell, das grundsätzlich die Eingliederung der ausländischen Schüler in die deutschen Regelklassen vorsieht.

Eine Eingliederung in die Regelklassen war für den Großteil der Migrantenkinder nicht ohne zusätzliche Sonder- und Fördermaßnahmen möglich. Diese wurden jedoch in den Bundesländern unterschiedlich umgesetzt.

In Niedersachsen orientierte sich die Einrichtung der Fördermaßnahmen an die im Erlass des Kultusministeriums von 1981 - "Unterricht für ausländische Schüler" -vorgesehenen Möglichkeiten: *"Ausländische Schüler sollen durch die Teilnahme an besonderen Fördermaßnahmen auf die Eingliederung in die ihrem Alter entsprechenden Regelklassen vorbereitet werden. Dabei kommt dem Erlernen der deutschen Sprache eine besondere Bedeutung zu. Die Fördermaßnahmen sind an der für den Schüler örtlich zuständigen Schule durchzuführen"*²¹.

Die dort formulierten Regelungen beinhalteten die Einrichtung von Vorbereitungsklassen und Vorbereitungskursen an Grundschulen, Orientierungsstufen und Hauptschulen, Förderunterricht, spezielle Fördermaßnahmen an Schulen mit einem hohen Anteil an ausländischen Schülern, Fremdsprachenregelung für ausländische Schüler an den Schulen des Sekundarbereichs I sowie Hausaufgabehilfe, die insbesondere der Förderung der ausländischen Schüler im Bereich der deutschen Sprache sowie der Unterstützung ihrer sozialen Integration dienen sollte

²¹ Erlaß d. MK v. 20.11. 1981

Der Erlass von 1993

Aufgrund der in den folgenden Jahren stetig ansteigenden Anzahl zugewanderter Schüler und Schülerinnen, insbesondere durch die Anfang der neunziger Jahre erheblich erweiterte Zuwanderung von Asylbewerbern und Flüchtlingen sowie die anhaltende Zuwanderung von Aussiedlerkindern, war eine schulische Betreuung durch die bisher vorhandenen Förderangebote allein nicht mehr zu gewährleisten.

Das Niedersächsische Kultusministerium legte daher 1992 dem Kabinett einen Bericht zur "Schulischen Betreuung von Kindern ausländischer Herkunft und von Aussiedlerkindern" vor, in dem auf Statistiken des Landesverwaltungsamtes Bezug genommen wurde: *"Insgesamt besuchten zu Beginn des Schuljahres 1991/92 52.556 ausländische Schülerinnen und Schüler allgemeinbildende Schulen. Das waren 6,4% aller Schülerinnen und Schüler der Berufsbildenden Schulen. Die amtliche Statistik für den Beginn des Schuljahres 1992/93 liegt zwar noch nicht vor, aus vorläufigen Erhebungen war jedoch bereits zu erkennen, daß zum Schuljahresbeginn 1992/93 über 4000 ausländische Schülerinnen und Schüler, vor allem Kinder von Asylbewerbern und von Bürgerkriegsflüchtlingen, in die allgemeinbildenden Schulen neu aufgenommen wurden."*²²

Das Kultusministerium beabsichtigte daher, noch im Schuljahr 1992/93 für besondere Fördermaßnahmen an allgemeinbildenden Schulen gezielt etwa 70 Lehrkräfte einzustellen. Ferner sollten Kinder ausländischer Herkunft nicht nur hinsichtlich der Beherrschung der deutschen Sprache und der erforderlichen Fremdsprache eine Förderung erfahren, sondern auch in ihrer Muttersprache gefördert werden.

Im Jahre 1992 wurde von Seiten des MK ein neuer Erlassentwurf "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" vorgelegt.

Diese Neufassung sollte der im Laufe der vergangenen zehn Jahre veränderten Ausgangssituation Rechnung tragen.

Der Erlass des MK "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" trat am 03.02.1993 in Kraft und ist die bis dato letzte gültige Fassung.²³

Ziel der in diesem Erlass aufgeführten Bildungsmaßnahmen ist es, *"Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft zu befähigen, Kenntnisse in der deutschen Sprache zu erwerben und zu erweitern, deutsche Schulabschlüsse zu erreichen und gleich-*

²² Kabinettsvorlage des MK von 1992

²³ s. Anhang

zeitig die Kenntnisse in der Muttersprache zu erhalten und weiterzuentwickeln.

Die Bildungsmaßnahmen sollen ferner dazu beitragen, die Fähigkeit aller – auch der deutschen – Schülerinnen und Schüler zu stärken, mit Menschen verschiedener Nationen zusammenzuleben und die Vielfalt von Sprachen und Kulturen als Bereicherung zu erfahren.²⁴

Der Erlass beinhaltet im Bereich der Fördermaßnahmen folgende Änderungen

1. Der einschränkende Bezug auf die Grundschulen, Orientierungsstufen und Hauptschulen wurde aufgehoben. Das Angebot an Fördermaßnahmen sollte sich auf die Grundschule und auf alle Schulen des Sekundarbereichs I beziehen.
2. Die "besonderen Vorbereitungsklassen 8/9" wurden in dieser Form nicht beibehalten, da sie in der Praxis von den Schulen kaum in Anspruch genommen wurden. Neben der schon bisher gegebenen Möglichkeit zur Einrichtung von Förderklassen, sollten für die bisherige Zielgruppe der besonderen Vorbereitungsklassen 8/9, der sog. "späten Seiteneinsteiger", besondere Eingliederungshilfen eingerichtet werden.
3. Die geänderten Bezeichnungen der Fördermaßnahmen (Förderklasse statt wie bisher Vorbereitungsklasse, Förderkurs statt Vorbereitungskurs) wurden im Hinblick auf die Verwendung von einheitlichen Begriffen bei den Förderangeboten für Kinder ausländischer Herkunft und für Aussiedlerkinder gewählt.
4. Die Bandbreite zu Bildung von Förderklassen sollte dem neuen Erlass zur Unterrichtsversorgung angepasst werden.
5. Neu aufgenommen wurde auch die Möglichkeit zur Durchführung von Einschulungshilfen für Kinder ausländischer Herkunft, die keinen Kindergarten besucht haben und noch erhebliche Defizite in der deutschen Sprache haben.
6. An Schulen mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft sollten besondere Eingliederungshilfen geschaffen werden, die mit dem neuen Erlass zur Unterrichtsversorgung abgestimmt werden sollten.
7. Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, die die gymnasiale Oberstufe besuchen, sollen auch hier die Möglichkeit haben, entsprechend ihren Leistungen

²⁴ Erlaß des MK „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft vom 03.02.1993

und Fähigkeiten und entsprechend den Anforderungen der gymnasialen Oberstufe eine gezielte Förderung in der deutschen Sprache zu erhalten.

Weitere Änderungen wurden bezüglich der Aufnahmeregelung in die Schule, der Überweisung in Sonderschulen für Lernbehinderte, den Muttersprachlichen Unterricht betreffend, der Fremdsprachenregelung für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft im Sekundarbereich I und 11, zweisprachigen Unterrichtsangeboten, Zeugnissen und der Lehrkräfte für den muttersprachlichen Unterricht vorgenommen.

Der Entlassentwurf wurde u.a. der Arbeitsgemeinschaft der kommunalen Ausländervertretungen Niedersachsen und dem Landesverband Niedersachsen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft zur Stellungnahme vorgelegt. Von beiden Einrichtungen wurde der Bereich der Fördermaßnahmen positiv hervorgehoben und die Möglichkeit der gemeinsamen Förderung von Schülern und Schülerinnen ausländischer Herkunft und aus Aussiedlerfamilien sowie die Einschulungshilfen und die Bildung interkultureller Arbeitsgemeinschaften begrüßt.

Im Bereich "Förderklassen" wurde bemängelt, dass *"die Betonung der Förderklassen gegenüber der Förderung in Förderkursen dem grundsätzlichen Ziel der integrativen Förderung der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft widerspricht. Deshalb sollte der Erlaß die Gleichrangigkeit dieser beiden Namen auch sprachlich festschreiben. Die Schülerfrequenzen sollten flexibel handhabbar sein. Da wir es im Sinne der Integration für wichtig halten, daß die Schülerinnen und Schüler der Förderklassen von Anfang an ihrer entsprechenden Regelklasse zugeordnet werden, sollte es in s. 7, 2. Absatz heißen: `... am Unterricht ihrer (statt "einer") Regelklasse teilnehmen."*²⁵ Ferner wurde von beiden Einrichtungen bemängelt, dass in dem Erlassentwurf lediglich die Einrichtung von Förderkursen für die Sekundarstufe 1 vorgesehen ist: *"Da grundsätzlich allen Schülern und Schülerinnen ausländischer Herkunft der Zugang zu sämtlichen Schulformen geöffnet werden sollte, sollte diese Beschränkung aufgehoben werden."*²⁶ Grundsätzlich wurde von beiden Einrichtungen die positive Tendenz des Erlasses begrüßt.

Gemäß der Zielsetzung, den Kindern ausländischer Herkunft und den Kindern aus Aussiedlerfamilien eine besondere Förderung anzubieten, sind laut Erlass des MK vom 03.02.1993 folgende Fördermaßnahmen vorgesehen:

²⁵ Stellungnahme des GEW- Landesverbandes Niedersachsen zum Erlaßentwurf „Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“

²⁶ Stellungnahme der AGKAN zum Erlaßentwurf „Unterricht für Schülerinnen & Schüler ausl. Herkunft“

Tabelle Nr. 5 : Übersicht: Fördermassnahmen²⁷

Fördermaßnahme	Zielgruppe	Schülerzahl	Stunden/Dauer	Inhalte	Schulform
Förderklasse	Seiteneinsteiger ohne Deutschkenntnisse	10 - 16	16 (Kl. 1-4) 22 (Kl. 5-10)	Deutsch als Zweit- / Zielsprache Weitere Fächer	Primärbereich / Sekundarbereich I: Alle Schulformen
Förderkurs	Schüler in Regelklassen mit wenig Deutschkenntnissen Seiteneinsteiger in geringer Anzahl	Ab 4	6 (Kl. 1-4) 8 (Kl. 5-10)	Nur Deutsch als Zweit-/Zielsprache	Wie Förderklassen
Förderunterricht	Schüler in Regelklassen mit besonderem Förderbedarf	Max. 8	5 (im 1. Jahr) bis 4 (ab 2. Jahr)	Deutsch, Fremdsprache	Alle (Einschließlich Sek. II)
Besonderes Förderkonzept	Schüler in Ballungsgebieten (Mindestens 20 % in einem Jahrgang)	Flexibel	Nach zugewiesenem Kontingent	Ü., a.: Deutsch-Alphabetisierungshilfe Parallelunterricht Einschulungshilfen - Interkulturelle AG's	Primärbereich und Sek.-bereich I (HS, RS, IGS, KGS)

²⁷ Heine, Marcella, "Hier wird Deutsch gesprochen!", Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem, in: Hadeed, Anwar: "Auf zum Marsch in die Institutionen", AMFN Verlag- 1998

- Förderkurse "Deutsch als Zweitsprache"
- Förderunterricht
- Einschulungshilfen
- Besondere Eingliederungshilfen an Schulen mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern ausländischer Herkunft.

Die Art der Fördermaßnahme ist von den Deutschkenntnissen der Schüler und Schülerinnen und von den unterschiedlichen Bedingungen der zuständigen Schule abhängig.

Den Schulen werden zur Durchführung der Fördermaßnahmen zusätzliche Kontingente an Lehrerstunden zur Verfügung gestellt.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die verschiedenen Fördermaßnahmen und deren Durchführung.

Erlass zur Hausaufgabenhilfe

Als Neufassung des Erlasses vom 25.10.1978 bezüglich Hausaufgabenhilfe trat ergänzend am 8.7.1998 der Erlass des MK als "Richtlinie über die Gewährung von Zuwendungen zur Durchführung der Hausaufgabenhilfe für ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler" in Kraft, in dem das Land nach Maßgabe dieser Richtlinie *"Zuwendungen zur Durchführung der Hausaufgabenhilfe für schulpflichtige ausländische und ausgesiedelte Schülerinnen und Schüler gewährt, die vorrangig deren Eingewöhnung in das Schulleben dient und deren außerschulische Sozialisation wegen fehlender oder mangelnder deutscher Sprachkenntnisse erleichtert. Die Hausaufgabenhilfe soll die Arbeit der Schule unterstützen und die freiwilligen Bemühungen um Ausländerinnen und Ausländer und Aussiedlerinnen und Aussiedler bildungswirksam ergänzen. An der Hausaufgabenhilfe können aus pädagogischen Gründen auch andere schulpflichtige Schülerinnen und Schüler teilnehmen.*

SozialpädagogInnen

An einigen Schulen mit einem hohen Anteil an zugewanderten Kindern und in sozial benachteiligten Gebieten werden seit 1994 Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen beschäftigt, die die Lehrkräfte unterstützen, mit außerschulischen Einrichtungen im Stadtteil zusammenarbeiten, den Kindern und Jugendlichen sozialpädagogische

28 Erlass des MK v. 8.7.1998

Integrationshilfen bieten und den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus verbessern helfen.

Garantiefonds

Ferner wurden vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend am 18.1.1998 "Richtlinien für die Vergabe von Zuwendungen (Beihilfen) zur gesellschaftlichen, d.h. zur sprachlichen, schulischen, beruflichen und damit in Verbindung stehenden sozialen Eingliederung junger Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler sowie junger ausländischer Flüchtlinge" im Rahmen eines "Garantiefonds – Schul- und Berufsbildungsbereich" aktualisiert.

Zuwendungszweck und Förderungsziele werden dort folgendermaßen definiert: *"Gesellschaftliche Eingliederung heißt sprachliche, schulische, berufliche und die damit in Verbindung stehende soziale Eingliederung.*

*Durch rechtzeitige Förderung soll die alsbaldige Eingliederung ermöglicht werden. Vorrangig zu fördern sind die nicht mehr allgemein vollzeitschulpflichtigen jungen Menschen und ältere schulpflichtige Jugendliche, damit sie einen Schul- oder Ausbildungsabschluß erreichen können.*²⁹

Interkulturelle Bildung

In den neunziger Jahren haben sich im Zuge einer Neuorientierung der bildungspolitische Diskurs und die pädagogische Praxis immer stärker mit der Notwendigkeit und den Möglichkeiten einer interkulturellen Bildung auseinandergesetzt, die allen Kindern und Jugendlichen den Zugang zu anderen Sprachen und Kulturen eröffnen und Fähigkeiten zum interkulturellen Austausch vermitteln soll.

Im Oktober 1996 verabschiedete daher die Kultusministerkonferenz eine Empfehlung zur "Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule".

Bildungspolitische Grundaussagen werden dort konkretisiert und für die pädagogische Praxis angeregt.

Ausgehend davon, dass alle Menschen gleichwertig und dass ihre Wertvorstellungen und kulturellen Orientierungen zu achten sind, werden dort folgende Ziele formuliert:

²⁹ Garantiefonds- Schul- und Berufsbildungsbereich, s. Anhang

"Die Schülerinnen und Schüler sollen

- sich ihrer jeweiligen kulturellen Situation und Lebenszusammenhänge bewußt werden;
- über andere Kulturen Kenntnisse erwerben;
- Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln; anderen kulturellen Lebensformen und -Orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten;
- Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernstnehmen;
- das Anderssein der anderen respektieren;
- den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln;
- Konsens über gemeinsame Grundlagen für das Zusammenleben in einer Gesellschaft bzw. in einem Staat finden;
- Konflikte, die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen, friedlich austragen und durch gemeinsam vereinbarte Regeln beilegen können."³⁰

Laut Empfehlung versteht sich interkulturelle Bildung und Erziehung im Rahmen der formulierten Ziele und Inhalte als ein entwicklungsfähiges Konzept. Impulse erscheinen unter Berücksichtigung der finanziellen und organisatorischen Möglichkeiten der Länder in folgenden Bereichen von Bedeutung:

"Überprüfung und Weiterentwicklung der Lehrpläne und Rahmenrichtlinien aller Fächer sowie der Schulart- bzw. schulstufenbezogenen Vorgaben unter dem Aspekt eines interkulturellen Perspektivwechsels.

- Erarbeitung von unterrichtspraktischen Handreichungen, in denen interkulturelle Aspekte als integraler Bestandteil von Schule und Unterricht konkretisiert werden.
- Zulassung bzw. Genehmigung von Schulbüchern unter dem Gesichtspunkt, daß Gesellschaften und Kulturen weder marginalisiert noch abgewertet werden. In Text und Bild sollten auch nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern Identifikationsmöglichkeiten gegeben werden.
- Intensive Weiterarbeit an dem von der Kultusministerkonferenz verfolgten Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht, insbesondere hinsichtlich der Förderung der sprachlichen Vielfalt durch Diversifizierung der Fremdsprachenangebote

³⁰ Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule vom 25.10.1996, in: Schulverwaltungsblatt für Niedersachsen, 3-97

und durch bilingualen Unterricht.

- Sofern der muttersprachliche Unterricht in der Verantwortung der diplomatischen oder konsularischen Vertretungen der Herkunftsstaaten liegt: Förderung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit im Sinne dieser Empfehlung zwischen den beteiligten deutschen Schulen und den Institutionen der Herkunftsstaaten.
- Erleichterung der Beschäftigung nichtdeutscher Lehrkräfte in allen Unterrichtsfächern und Intensivierung der Zusammenarbeit der Lehrerinnen und Lehrer des muttersprachlichen Unterrichts mit den übrigen Lehrkräften.
- Evaluation von laufenden und Initiierung von neuen Pilotvorhaben und Modellprojekten.
- Verbesserung der Rahmenbedingungen für Schulpartnerschaften und Schüleraustauschprogramme; Förderung und Verstärkung des internationalen Austauschs von Lehrkräften.
- Unterstützung multilateraler Projekte und internationaler Netzwerke von Schulen.
- Nutzung vorhandener Beratungsstrukturen.
- Intensivierung der Zusammenarbeit mit sozialpädagogischen Fachkräften, Einrichtungen der Jugendarbeit, soziokulturellen Initiativen und Ausländerbeiräten.
- Angebote interkultureller Bildung an Hochschulen als integraler Bestandteil der Lehrerbildung; Zusatzstudiengänge zur Didaktik der Herkunftssprachen in anderssprachiger Umgebung.
- Einbindung des interkulturellen Aspekts in die zweite Phase der Lehrerbildung und die Lehrerfortbildung, u.a. durch eine Verstärkung schulnaher und schulinterner Fortbildung.³¹

2. Muttersprachlicher Unterricht

Mit der Neufassung des Erlasses im Jahre 1993 wurden wegen der zunehmenden Anzahl der in Niedersachsen vertretenen Nationalitäten bzw. Sprachen auch die Bestimmungen für den muttersprachlichen Unterricht neu gefasst.

U.a. entfiel die frühere Beschränkung der muttersprachlichen Angebote auf die Sprachen der ehemaligen Anwerbeländer ausländischer ArbeitnehmerInnen wie Griechenland, Italien, ehem. Jugoslawien, Portugal, Spanien und Türkei.

Muttersprachlicher Unterricht wird in Niedersachsen z. Zt. in folgenden Sprachen angeboten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Farsi (Persisch), Italienisch, Kroatisch, -

³¹ ebd.

Kurmanci-Kurdisch, Makedonisch, Neugriechisch, Portugiesisch, Serbisch, Spanisch, Polnisch, Türkisch und Vietnamesisch. Damit verfügt Niedersachsen bundesweit über das breiteste muttersprachliche Bildungsangebot.

Laut Erlass "erstreckt sich der muttersprachliche Unterricht auf die Pflege und Weiterentwicklung der muttersprachlichen Kenntnisse und auf Themen und Inhalte, die sich sowohl auf die gegenwärtige Umwelt der Schülerinnen und Schüler als auch auf ihr Herkunftsland beziehen. Er soll sich an der realen Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler orientieren und soweit wie möglich in organisatorischer und inhaltlicher Anbindung an den Regelunterricht durchgeführt werden."³²

Der muttersprachliche Unterricht wird im Umfang bis zu fünf zusätzlichen Wochenstunden angeboten. Damit der muttersprachliche Unterricht so weit wie möglich in das Unterrichtsgeschehen und in das Schulleben integriert werden kann, wird in dem Erlass des MK von 1993 darauf hingewiesen, daß *"an vollen Halbtagschulen, an Ganztagschulen und in Förderklassen gemäß Nr. 4.1 der muttersprachliche Unterricht am Vormittag bzw. im Rahmen der für alle Schülerinnen und Schüler verpflichtenden Anwesenheitszeiten erteilt werden soll. Über begründete Ausnahmen entscheidet die obere Schulbehörde. Die übrigen Schulen sollen bei der Stundenplangestaltung den muttersprachlichen Unterricht mit einbeziehen, und zwar nach Möglichkeit so, daß mindestens die Hälfte der vorgesehenen Wochenstunden am Vormittag erteilt wird. Für die Stundenplangestaltung und die evtl. erforderliche Koordination ist die Schule zuständig, an der der muttersprachliche Unterricht stattfindet."*³³

M. Heine, zuständige Referentin im Niedersächsischen Kultusministerium, weist darauf hin, dass die Realisierung allerdings mit großen Schwierigkeiten verbunden ist: *"Bei Sprachen, die zahlenmäßig nicht stark vertreten sind, ist eine Zusammenfassung von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen Schulen (und Schuljahrgängen) oft die einzige Möglichkeit, muttersprachlichen Unterricht überhaupt anbieten zu können. Das bedeutet wiederum, daß der Unterricht auf die Nachmittagsstunden gelegt werden muß, weil die Stundenpläne der verschiedenen Schulen kaum so weit abgestimmt werden können, daß eine Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht am Vormittag für alle Kinder gleichzeitig möglich wäre. Dort aber, wo die Zahl der Schülerinnen und Schüler an einer Schule es erlaubt (z.B. im Falle des muttersprachlichen Unterrichts in Türkisch), bemühen sich die Schulen um eine or-*

³² Erlass des MK vom 3.2.1993

³³ ebd.

ganisatorische Einbeziehung des muttersprachlichen Unterrichts in die Vormittagsstunden.“³⁴

3. Fördermaßnahmen und Muttersprachlicher Unterricht an allgemeinbildenden Schulen in Göttingen

3.1 Einzugsgebiet und Stichprobe

Von den allgemeinbildenden Schulen im Einzugsgebiet Stadt Göttingen wurden 21 Schulen unterschiedlicher Schulform für die Befragung nach Fördermaßnahmen und Muttersprachlichem Unterricht ausgewählt.

Eine vollständige Datenerhebung aller bestehenden Fördermaßnahmen an allen allgemeinbildenden Schulen war aus zeitlichen und personellen Gründen nicht möglich.

Die Befragung bezog sich auf den Primarbereich (1.-4. Schuljahrgang) und auf den Sekundarbereich I (5.-10. Schuljahrgang) an 9 Grundschulen, 2 Hauptschulen, 2 Sonderschulen, 2 Orientierungsstufen, 1 Realschule, 1 Schule in freier Trägerschaft, 2 Gesamtschulen und 2 Gymnasien.

Zwei Schulen lehnten es ab, Auskunft zu erteilen, mit der Begründung, für diese Art von Untersuchung keine Kapazitäten frei zu haben.

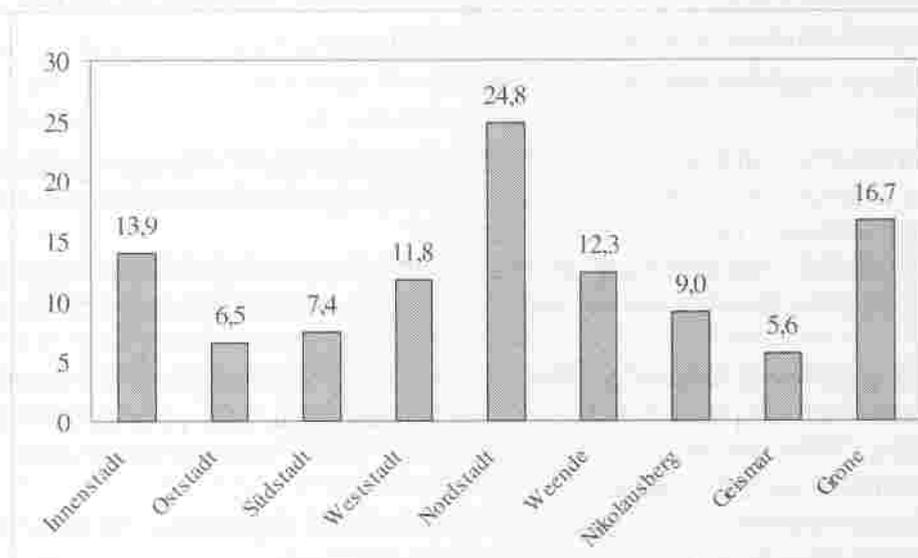
Aus neun Göttinger Stadtbezirken (Innenstadt, Oststadt, Südstadt, Weststadt, Nordstadt, Weende, Nikolausberg, Geismar, Grone) wurde mindestens eine Schule berücksichtigt.

Die befragten Schulen befinden sich in folgenden Stadtbezirken:

- Innenstadt: Albanischule
- Oststadt: Lohbergschule, Hainberg-Gymnasium
- Südstadt: Bert-Brecht-Schule, Jahnschule
- Weststadt: Egelsbergschule, Hagenbergschule, Geschwister-Scholl-Gesamtschule, Otto-Hahn-Gymnasium
- Nordstadt: Brüder-Grimm-Schule
- Weende: Personn-Realschule Weende, Freie Waldorfschule
- Nikolausberg: Janusz-Korczak-Schule
- Geismar: Käthe-Kollwitz-Schule, Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, Martin-Luther-King-Schule, Heinrich-Böll-Schule

³⁴Heine, Marcella, in: Betrifft, Zeitschrift der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen 4/96

Schaubild Nr. 14: Ausländische Bevölkerung in neun ausgewählten Stadtbezirken der Stadt Göttingen in Prozent 1998



- Grone: Erich-Kästner-Schule, Heinrich-Heine-Schule

Laut Statistik der Stadt Göttingen ist der Anteil der Zuwanderinnen unterschiedlich auf die einzelnen Bezirke verteilt.³⁵

Charakteristisch für das siedlungsstrukturelle Erscheinungsbild Göttingens sind punktuelle Konzentrationen der ausländischen Wohnbevölkerung auf einzelne Bezirke und Baublöcke.³⁶ Dies zeigt sich vor allem in denjenigen Teilgebieten der Stadt, die größere Altbauwohnbestände (vor 1950 erbaut), hohe Anteile von Wohnungen niedriger Wohnqualität, z. T. mangelhafte Infrastrukturausstattung sowie eine hohe Verkehrslärmbelastung aufweisen.

Ferner ist Göttingen als Universitätsstadt spezifisch durch einen hohen Anteil an Studierenden und Wissenschaftlern aus dem Ausland geprägt.

So erklärt sich z.B. der hohe Anteil von mehr als 40 % an zugewanderten Kindern an

³⁵ Statistisches Handbuch der Stadt Göttingen- Amt für Statistik und Stadtforschung 1998

³⁶ ebd.

der Brüder-Grimm-Schule in der Nordstadt, die mit 24 % den größten Anteil an ausländischer Bevölkerung darstellt.

Grone bzw. Grone-Süd, mit einem Ausländeranteil von 16,7 %, weist als sozialer Brennpunkt ebenfalls einen überproportionalen Anteil an zugewanderten Kindern an der Heinrich-Heine-Schule (mehr als 50 %) und an der Erich-Kästner-Schule (30%) auf.

Die Albanischule mit einem Anteil von 20 % zugewanderten Kindern und Erstsprachen aus 10 Nationen befindet sich im Innenstadtbereich, der bedingt durch städtische Sozialwohnungen, Frauenhaus etc. mit 13,9 % ebenfalls einen hohen Ausländeranteil aufweist.

3.2 Die Befragung

Um uns einen Überblick über existierende Fördermaßnahmen und das Angebot über Muttersprachlichen Unterricht an den oben genannten Schulen zu verschaffen, beauftragten wir eine Gruppe von Studierenden des Pädagogischen Seminars der Universität Göttingen mit der Befragung.

Mittels eines von uns erstellten Kurzfragebogens³⁷ wurden Schulleiterinnen von 11 Schulen von den Studierenden befragt.

Im Rahmen unserer ExpertInneninterviews befragten wir LehrerInnen aus fünf Schulen nach Förderangeboten. Darüber hinaus führten wir in drei Fällen mit Schulleitern ein Gespräch und ergänzten somit das von den Studierenden zusammengetragene Material.

Dabei ging es uns lediglich um eine Erhebung von relevanten Daten (Ausländeranteil an den Schulen, Angebot von Fördermaßnahmen und Muttersprachlichem Unterricht), die die Auswertung des qualitativen Materials unterstützen (s. Kapitel 4).

3.3 Befragungsergebnisse

Folgende Fördermaßnahmen werden an o.g. Schulen angeboten:

- Folgend
 - Förderkurse
 - Förderunterricht
 - **Außerschulische Förderangebote** (Hausaufgabenhilfen, durchgeführt über Stadt, Kirche und Kinderhilfswerk)

³⁷ S. Anhang

- **Sonstiges** (Projekt der Sinti/Roma-Beratungsstelle zur Integration von RomaKindern in die Schule)
- **Muttersprachlicher Unterricht** wird an den meisten Schulen angeboten, entweder nachmittags als Ergänzung zum Pflichtunterricht oder integriert in den Vormittagsbereich.

Er wird in Göttingen in folgenden Sprachen erteilt: Farsi, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Kroatisch, Bosnisch, Spanisch und Türkisch.

Folgende Tabelle gibt eine Gesamtübersicht der befragten Schulen bezüglich des Ausländeranteils an den Schulen, der Förderangebote und des Muttersprachlichen Unterrichts.

Aus der Tabelle wird ersichtlich, dass an den Schulen unterschiedliche Förderangebote existieren. Drei Schulen gaben an, dass für die Wahrnehmung von Fördermaßnahmen gemäß des Erlasses kein Bedarf besteht.

An einigen Schulen wird ab einem Ausländeranteil von 10% Förderunterricht angeboten. An zwei Grundschulen, die einen hohen Ausländeranteil aufweisen, existieren zusätzlich Förderklassen. An den beiden Hauptschulen bestehen Förderklassen, wobei sich die Anzahl nach dem Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler an der Schule richtet.

Besonders für russische Schülerinnen und Schüler existieren an vier Schulen Förderkurse.

Im Rahmen von unseren ExpertInneninterviews haben wir uns mit dem Thema Fördermaßnahmen ausführlich auseinandergesetzt. Dabei war uns wichtig, zu ermitteln, ob der Ist-Zustand dem tatsächlichen Bedarf in der Schulpraxis quantitativ und qualitativ gerecht wird. Zu welchem Ergebnis wir bei der Beantwortung dieser Frage gekommen sind, möchten wir im folgenden Kapitel darstellen.

Tabelle Nr. 6:

Schulen Ausländeranteil	Förder Klasse (10 Schüler pro Schule)	Förder Kurs „Deutsch als Zweitsprache“ (4 Schüler pro Schule)	Förderun terricht (bis 8 Schüler pro Klasse)	Besondere Eingliederun gshilfen (bis 12 Schüler)	Mutterspra chUnterric ht	Außerschul. Förderangeb ote Sonstiges/ Förderangeb ote Seiteneinstei ger
Albanischule (20%)			X		X	
Brüder-Grimm (mehr als 40%)			X		X	
Egelsbergschule (25%)	X	X (bes. russ. Schüler)	X		X	Hausaufgabe nhilfe Stadt
Erich-Kästner (30%)	X	X	X		X	Hausaufgabe nhilfe Kirche, Kinderhaus
Hagenbergschule (20-25%)		X (bes. russ. Schüler)	X		X	Sinti/Roma Förderung
Janusz- Kórczak- Schule (ca. 9%)						
Lohbergschule (14%)			X			
Heinrich-Heine (mehr als 50%)	X (3)				X	
Käthe-Kollwitz (24%)	X (1)				X	
Bert-Brecht (10 %)			X			
Jahnschule (15%)			X	Im Einzelfall Hausaufgabe nhilfe		Hausaufgabe nhilfe Kinderhilfsw erk
Personn- Realschule- Weende (ca. 9%)		X (bes. russ. Schüler)			X	
Heinrich-Böll (14%)					X	
Martin-Luther (25%)			X		X	
IGS (5%)					X	
KGS (5%)		X (bes. russ. Schüler)			X	
Waldorfschule (10ausl.Schüler)						
Otto-Hahn Gymn.(5%)		X				
Hainberggymn. (5%)		X			X	

Kapitel 4

Ergebnisse der Studie nach Themenblöcken

1. Fördermaßnahmen — "Stiefkind" des Schulsystems ?

In Kapitel 3 unserer Untersuchung haben wir die bildungspolitischen Rahmenbedingungen zugewanderte der Schulangebote für zugewanderter Kinder und Jugendliche an allgemein- bildenden Schulen in ihrer historischen Entwicklung dargestellt. In den Interviews wollten wir uns ein Bild über die Umsetzung der Fördermaßnahmen an den Schulen machen. Uns interessierten dabei folgende Fragestellungen:

Sind die Fördermaßnahmen, die an den allgemeinbildenden Schulen durchgeführt werden, ausreichend, um zugewanderten Schülern und Schülerinnen eine erfolgreiche Schullaufbahn zu ermöglichen?

Welche Erfahrungen haben die von uns befragten Expertinnen und Experten mit bestehenden Fördermaßnahmen gemacht?

Befragt wurden acht Multiplikatorinnen und Multiplikatoren¹¹, fünf Lehrerinnen und Lehrer (davon vier aus Förderklassen), die Fachberaterin für interkulturelles Lernen, zehn Schülerinnen und Schüler und acht Eltern (davon sechs Mütter und zwei Väter) zu dem Bedarf bzw. der Notwendigkeit von Fördermaßnahmen sowie ihren Erfahrungen damit.

1.1 Aus der Sicht der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Alle befragten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bestätigten unsere Annahme, daß großer Bedarf für die Durchführung von Fördermaßnahmen besteht.

Eine Multiplikatorin, die in der konkreten schulischen Arbeit tätig ist, bekräftigte: insbesondere für die Gruppe der Seiteneinsteiger: *"Wir kriegen immer wieder Schüler, die ohne Deutschkenntnisse zu uns kommen. Wir haben jetzt gerade wieder die beiden Cousins einer ehemaligen Schülerin bekommen, die 14 und 15 Jahre alt sind und vor zwei Monaten aus der Türkei im Zuge der Familienzusammenführung in die*

38 Anm.: Da allen Interviewpartnern Anonymität zugesichert wurde, beschränken wir uns in Kapitel 4 bei der Darstellung der Ergebnisse auf die jeweilige Funktion

*Bundesrepublik gekommen sind. Die Jungs müssen blitzartig Deutsch lernen. Welche Chancen sie hier haben, das kann ich nicht einschätzen, aber ich vermute, nicht besonders gute.*³⁹

Die anderen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren begründeten den Bedarf an Fördermaßnahmen nicht näher im Detail. Offenbar hegten sie keinerlei Zweifel am Bedarf und der Notwendigkeit von Fördermaßnahmen.

Auf die Frage nach den Erfahrungen mit Fördermaßnahmen erhielten wir von sieben der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eine Fülle von Informationen.

Ein Multiplikator betonte die Notwendigkeit von Förderangeboten, beschränkte sich in seinem Interview aber auf seine Erfahrungen mit muttersprachlichem Unterricht. Drei der acht befragten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bezeichneten ihre Erfahrungen mit Förderklassen als "sehr gut".

Die Förderung in der Kleingruppe (maximale Schülerzahl 16 Schülerinnen und Schüler) hat eine Reihe von Vorteilen. Eine Multiplikatorin hob besonders die Möglichkeit der individuellen Förderung und des individuellen Kontaktes gerade bei Kindern mit geringen oder keinen Deutschkenntnissen hervor. Ihrer Erfahrung nach brauchen die Kinder eine Vertrauensperson. Ein solches Verhältnis sei in einer Förderklasse eher gegeben.

Eine andere Multiplikatorin teilte uns mit, sie habe von den Kinder positive Rückmeldungen über Förderunterricht und auch Hausaufgabenhilfe bekommen: *"Ich hab in Gesprächen rausgehört, dass die Kinder Spaß hatten. Der Termin mit der Hausaufgabenhilfe war ihnen so wichtig, dass sie ihn relativ regelmäßig besucht haben. Auch Förderunterricht ist von den Kindern gut angenommen worden."*

Ein Drittel der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wies auf die positiven Erfahrungen mit Fördermaßnahmen, insbesondere Förderklassen und Förderunterricht, hin. Alle Multiplikatorinnen und Multiplikatoren machten jedoch auf bestehende Probleme und Mängel der Förderung aufmerksam:

Zwei verwiesen auf Kürzungen im Bereich der Förderangebote und die dadurch mög-

³⁹ Die verwandschaftliche Beziehung „Cousin“ begründet keinen Familiennachzug, sondern ist in diesem Zusammenhang rein zufällig. Der Familiennachzug nach dem Ausländergesetz ist restriktiv geregelt. Er ist grundsätzlich auf Minderjährige bis zur Vollendung des 16. Lebensjahres begrenzt und setzt in der Regel u.a. voraus, daß beide Elternteile ihren gewöhnlichen Aufenthalt in Deutschland haben.

licherweise entstehenden Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler.

Eine Multiplikatorin, die in ihrem Arbeitsbereich fundierte Erfahrung mit der Gruppe der Seiteneinsteiger gemacht hat, problematisiert insbesondere den Aspekt der Kosteneinsparung. Dabei würde nicht bedacht, welche Folgekosten aus der Reduzierung von Förderunterricht entstehen könnten.

Sichtlich verärgert äußerte sich eine Multiplikatorin, die in der Arbeit mit AussiedlerInnen tätig ist, auf unsere Frage nach Erfahrungen mit Förderangeboten. Von ihr betreute Schülerinnen und Schüler besuchten eine allgemeinbildende Schule, wo kürzlich eine speziell für ihre Klientel eingerichtete Förderklasse aufgelöst wurde, da zwei Schüler einen Schulwechsel vorgenommen hatten. Die Verteilung der verbleibenden Schülerinnen und Schüler auf andere Klassen hätte Konsequenzen für den Lernerfolg: *"Das ist ja schon vorprogrammiert, dass die nicht mitkommen, schlechter mitkommen, sich hängen lassen, keine Lust mehr haben, weil sie nichts verstehen und nicht mehr richtig gefördert werden können."*

Zwei Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sehen Probleme in der Umsetzung des Erlasses.

Ein Multiplikator erläuterte dies besonders ausführlich.

Aus seinen Aussagen wird deutlich, dass er nicht den Erlaß zur Regelung der Fördermaßnahmen anzweifelt, sondern die Umsetzung für problematisch hält: *"Nicht die Erlaßlage ist ein Problem, die lässt sich relativ schnell erklären, sondern wenn Unterricht angeboten werden soll. Zusätzlichen Unterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler durchzuführen in einer knappen Unterrichtssituation."* Die Erlasslage sieht keinen Mehrbedarf an Unterricht vor. Zwar sei es möglich, dass die Bezirksregierung Zusatzbedarf anerkennt. Dies sei jedoch in der Umsetzung problematisch. Dieser Multiplikator betrachtet Neueinstellungen von Lehrkräften als einzige Möglichkeit, den Erlass umzusetzen, damit Schulen, denen Förderangebote zuerkannt werden, diese auch bereitstellen können. Die Notwendigkeit der Fördermaßnahmen ist für den Multiplikator unstrittig. Den Erlass findet er durchaus zeitgemäß.

In dem Interview äußert er auch Bedenken über die Qualität des Förderunterrichts: *"Ich habe Förderunterricht erlebt, gelegentlich bei Unterrichtsbesuchen, das könnte ich bestenfalls als Aufbewahrung betrachten, wenn von 12 Schülern, die da sitzen, alle ein Arbeitsblatt bekommen, einen Lückentext ausfüllen und eine Doppelstunde ruhiggestellt werden. Und wer Fragen hat, kann nach vorne kommen und deutsche Wörter einfüllen."* Er kritisierte die in diesem Fall unprofessionelle Umsetzung teuren Lehrerunterrichts mit der Vermutung: *"weil das auch die Nischestunden für"*

Lehrer sein können, weil sie erschöpft sind und sich für diesen Förderunterricht nicht interessieren, weil es einfach weniger sind, weil die lieb sind, wenn es weniger sind oder auch nicht, sondern dürfen sie auch spielen nebenbei oder malen. Aber die Qualität stimmt nicht. "

Zusammenfassend lässt sich sagen: Keiner der befragten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren äußerte an Bedarf und Notwendigkeit von Fördermaßnahmen Zweifel. Bei allen positiven Erfahrungen gibt es jedoch eine Reihe von bestehenden Problemen und Mängeln bei der Durchführung der Förderangebote.

Gravierend erscheint uns dabei die Tatsache, dass es bei der Umsetzung des Erlasses in die Praxis große Defizite gibt. Aufgrund der knappen Unterrichtssituation ist es offenbar problematisch, zusätzlichen Unterricht für ausländische Schüler und Schülerinnen durchzuführen.

Zudem lässt die Qualität des Förderunterrichts offensichtlich zu wünschen übrig.

1.2 Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Wie eingangs erwähnt, führten wir Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern von zwei Grundschulen, einer Orientierungsstufe und zwei Hauptschulen und der Fachberaterin für interkulturelles Lernen durch.

Die von uns befragten Lehrerinnen und Lehrer haben alle jahrelange Erfahrung in der Erteilung von Unterricht im Rahmen des Förderunterrichts und in Förderklassen.

Auf unsere Frage nach dem Bedarf an Fördermaßnahmen an der jeweiligen Schule, erhielten wir von allen befragten Lehrerinnen und Lehrern detaillierte Angaben über die Angebote und die Anzahl der Teilnehmer. An der einen Grundschule gibt es einen Förderkurs "Deutsch als Zweitsprache" und Förderunterricht, an der anderen Grundschule und an der Orientierungsstufe wird Förderunterricht erteilt. Die beiden Hauptschulen haben eine bzw. zwei Förderklassen eingerichtet.

In diesem Zusammenhang wiesen zwei Lehrerinnen und Lehrer von sich aus auf die Antragstellung bzw. auf die statistische Erfassung von Förderstunden hin, die beide als problematisch ansehen. Sie erläuterten ausführlich das Verfahren:

Im ersten Jahr kann die Schule eigenständig Förderklassen einrichten, wenn die Mindestanzahl von zehn Kindern pro Schule vorhanden ist. Im zweiten Jahr muß dafür eine Genehmigung seitens der Bezirksregierung Braunschweig erfolgen. Gleiches gilt für den Förderunterricht.

Dabei sind nach Ansicht einer Lehrerin die Antragsfristen viel zu eng gefasst, da bei Antragsschluss oft nicht vorhersehbar sei, wie viele ausländische Kinder zu Beginn des Schuljahres beschult werden. So ergebe sich der Bedarf nach Förderung oftmals

erst nach Antragsschluß. Obwohl Bedarf und Notwendigkeit für die Förderung zugewanderter Kinder nicht in Frage stünden, würden laut Kultusministerium und Bezirksregierung Hunderte von Stunden zurückgegeben. Dies führt sie eindeutig auf das Antragsverfahren zurück.

Daraus ergeben sich für uns eine Reihe von Fragestellungen, deren Klärung und Lösung dringend erforderlich und kurzfristig möglich sein müßten:

- Welche Fördermaßnahmen sind für kleinere Gruppen (unter acht) möglich und werden verwirklicht?
- Welche Rolle spielen in diesem Zusammenhang Elternvertretungen, die sich für die Belange im Sinne der Schülerinnen und Schüler und Eltern einsetzen?
- Wie wird von Seiten des Kultusministeriums und der Bezirksregierung damit umgegangen, dass eine hohe Anzahl von Förderstunden zurückgegeben wird?

Auf die Frage nach der Notwendigkeit von Fördermaßnahmen äußerten sich drei Lehrerinnen und Lehrer kommentarlos positiv, drei Lehrerinnen und Lehrer gaben jeweils sehr unterschiedliche Begründungen.

Für die Lehrerin einer Förderklasse sind Fördermaßnahmen "immens notwendig", da jeder Schüler individuell gefördert werden könne. Dies sei in der Regelklasse aufgrund der großen Schülerzahl nicht zu leisten. Dazu führt sie aus: *"Die Kinder sind auf die Dauer überfordert, sind dann frustriert und entwickeln Verhaltensauffälligkeiten, weil sie ja keine Chance haben, mit den anderen mitzuhalten. In den Förderklassen werden Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl aufgebaut, die motivieren sich dort von alleine. Die Erfolge, die sie haben, motivieren für weitere Schritte. Das ist ein Selbstläufer."*

Eine andere Lehrerin hält insbesondere die Vermittlung von Grundkenntnissen im Rahmen der Förderkurse für "unabdingbar". Sie sieht den gesamten Bereich der Fördermaßnahmen ausgesprochen kritisch und hinterfragt ihre Inhalte und deren Umsetzung: *"Ich würde nicht den Förderunterricht grundsätzlich in Frage stellen, sondern ich würde in Frage stellen, was da gemacht wird und von wem und wie erteilt wird."*

Eine weitere Lehrerin hält Förderangebote, speziell Förderklassen, mit Rücksicht auf die Belastung der Lehrer für notwendig. Ohne Förderklassen sei eine Beschulung an der Hauptschule nicht möglich.

Neben der Frage nach der Notwendigkeit von Fördermaßnahmen für eine erfolgreiche Schullaufbahn von zugewanderten Kindern interessierten uns die persönlichen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer im Bereich der Förderung.

Drei Lehrerinnen und Lehrer bezeichneten ihre Erfahrungen uneingeschränkt als positiv. Von der Lehrerin einer Förderklasse erhielten wir eine nähere Begründung : Gerade in der Gruppe der Seiteneinsteiger hätte eine Förderung in Förderklassen positive Auswirkungen auf die Leistung. Durch die begrenzte Anzahl von Schülerinnen und Schülern sei eine individuelle Förderung möglich: *"Die Schüler werden ernst genommen. Sie werden hier so gefördert, wie sie das nötig haben. Weil die Förderklassen wesentlich kleiner sind. Da gibt's maximal 16 Schüler. Und da kann man sich mehr um den Einzelnen kümmern. "*

Nur eine Lehrerin, die an einer Grundschule tätig ist, äußerte sich ausgesprochen kritisch. Sie bezeichnete den gesamten Bereich der Fördermaßnahmen als *"Stiefkind"* des Schulsystems. Sie bemängelte fehlende Konzeptionen und Materialien, mangelhaft ausgebildete Lehrer, wenig Koordination innerhalb des Kollegiums (*"jeder macht irgendwas"*) und kritisierte die fehlende Verzahnung des Förderunterrichts mit dem Regelunterricht: *"Im Förderunterricht findet oft keine Verzahnung von Regelunterricht und Förderunterricht in der Form statt, dass es die Kinder stärkt. Wenn der Klassenlehrer den Regelunterricht und den Förderunterricht macht, verbindet das irgendwie, aber man holt dann irgendwas nach, was sie vielleicht nicht geschafft haben oder gekonnt haben oder macht irgendwas anderes, aber ich denke, dass der Förderunterricht oft nicht effektiv ist. "*

Sie kritisiert ganz offen die mangelnde Teilnahme der Mehrzahl der Lehrerinnen und Lehrer an Fortbildungen, mit der Vermutung: *"... weil man denkt, na ja, nur für Förderunterricht, so ein paar Kinder, lohnt sich das doch eigentlich nicht. Da sie selber jahrelang im Bereich des interkulturellen Lernens Erfahrungen gesammelt und selbst Fortbildungen angeboten hat, beurteilt sie den ausgesprochen unterschiedlichen Informationsstand der Lehrerinnen und Lehrer als problematisch.*

Abschließend fragten wir die Lehrerinnen und Lehrer ob sie die entsprechenden Angebote an ihrer jeweiligen Schule zur Förderung zugewanderter Schüler und Schülerinnen für ausreichend hielten.

Auch hier wurden die unterschiedlichen Sichtweisen und Maßstäbe der Lehrerinnen und Lehrer deutlich.

Ein Lehrer einer Orientierungsstufe fand das Förderangebot an seiner Schule ausreichend, da die Anzahl der zu fördernden Kinder im letzten Jahr stark zurückgegangen ist.

Eine Lehrerin einer Hauptschule fand das Angebot ebenfalls ausreichend, sieht jedoch Defizite bei den Schülerinnen und Schülern: *"Es wird nicht so wahrgenommen, wie es wahrgenommen werden könnte "*. Durch Fehlzeiten, bedingt durch beengte Wohnverhältnisse und fehlende Unterstützung der Eltern für einen regelmäßigen Schulbesuch, würden die Angebote wenig Sinn machen.

Ein Lehrer stellte die Frage in den Raum, woran ein ausreichendes Angebot zu messen sei. Für ihn ist eine Förderung dann ausreichend, wenn die Kinder erfolgreich an den Stand der Regelklassen herangeführt werden könnten. In seiner Schule sei dies oft gelungen, in Einzelfällen, wo dies nicht der Fall war, sah er die Ursachen in familiären Verhältnissen.

Zwei Lehrerinnen und Lehrer hielten die Angebote für unzureichend und erläuterten uns detailliert ihre Kritikpunkte.

Eine Lehrerin einer Hauptschule beklagte den Mangel an Lehrerstunden, Unterrichtsmaterial und Klassenräumen. Sie ist seit Jahren als Lehrerin in einer Förderklasse tätig und berichtete uns über ihr Engagement, das weit über ihre feste Stundenzahl hinausgeht. Um Erfolge durch individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler zu erzielen, sei ein hoher Arbeitsaufwand nötig: *"Man braucht die dreifache, vierfache Zeit gegenüber der Vorbereitung für die Regelklassen "*. Da kein passendes Unterrichtsmaterial zur Verfügung stünde, sei sie auf ihre Eigeninitiative angewiesen. Von vielen Lehrerinnen und Lehrern sei dies zeitlich nicht zu leisten: *"Es ist oftmals so, dass man nicht das passende Arbeitsmaterial hat. Man könnte zwar Bücher aus der Grundschule nehmen, aber diese einfachen Texte – gerade beim Lesenlernen – sprechen Jugendliche nun überhaupt nicht an."* Sie erstellt mittlerweile ihre Materialien selbst und wünscht sich mehr Entlastung in diesem Bereich. Insgesamt hält sie die perspektivische Arbeit im Bereich der Förderung für zugewanderte Kinder nur mit einer Erweiterung der Lehrerstunden für sinnvoll: *"Man kann noch sehr viel machen, aber dazu fehlen uns einfach Lehrerstunden "*.

Die bestehenden Angebote an den Schulen sind für eine weitere Lehrerin auf keinen Fall ausreichend. Sie bemängelte die fehlende Verzahnung von muttersprachlichem Unterricht und Förderunterricht mit dem Regelunterricht und hält die Einrichtung eines Regelfaches im Bereich interkulturellen Lernens für sinnvoller als Förderstunden: *"... weil das einfach eine Aufwertung auch der eingewanderten zweisprachigen Kinder bedeutet und die Auseinandersetzungen zwischen den Menschen unterstützt und fördert"*.

Auch sie stellte die Forderung nach mehr Lehrerstunden und besseren inhaltlichen Konzeptionen.

Die Schulen seien generell nicht ausreichend ausgestattet, um ihrem Auftrag zugewanderten Kindern gegenüber gerecht zu werden: *"Es müsste an den Schulen viel mehr Möglichkeiten geben, das Gespräch zwischen den Sprachen zu führen. Es müssten viel mehr eingewanderte Leute als Lehrer und Lehrerinnen im normalen Regelunterricht arbeiten. Es müsste jeder, der in Deutschland Lehrer wird, lernen, Deutsch als Zweitsprache zu vermitteln. Dafür müssten in der Schule dann auch Räume sein. Unterrichtsinhalte müsste man unter interkulturellen Kriterien untersuchen."*

Die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer über Bedarf und Notwendigkeit von c Fördermaßnahmen decken sich mit denen der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Was die praktischen Erfahrungen in dem Bereich der Förderung angeht, erhielten wir auch von den Lehrkräften positive Beispiele.

Die Unzufriedenheit und Kritik überwiegen aber.

Angesichts der Fülle von komplexen Informationen, Beurteilungen und Einschätzungen, möchten wir an dieser Stelle die wichtigsten Kritikpunkte im Überblick zusammenfassen:

- Problematisches Antragsverfahren
- Fehlende Konzeptionen und Materialien
- Mangelhaft ausgebildete Lehrkräfte
- Kein einheitlicher Informationsstand der Lehrkräfte
- Wenig Koordination innerhalb des Kollegiums
- Fehlende Verzahnung des Förderunterrichts mit dem Regelunterricht
- Fehlende Klassenräume
- Überforderung der Lehrkräfte
- Fehlen von Lehrerstunden

1.3 Aus der Sicht der Eltern

Welchen Bedarf sehen Zuwanderer-Eltern an schulischer Förderung für ihre Kinder und wie schätzen sie ihn ein? Wie erleben sie den Schulbesuch ihrer Kinder? Was sind ihre Wünsche und Erwartungen hinsichtlich schulischer Förderung?

Drei der vier befragten Migranten-Eltern beschrieben den Schulbeginn ihrer Kinder aufgrund sprachlicher Barrieren als schwierig und fühlten sich überfordert.

Die beiden Kinder eines türkischen Migranten mit akademischem Abschluss haben

nicht an schulischen Fördermaßnahmen teilgenommen. Sie wurden von Anfang an zweisprachig erzogen und benötigten keine Förderung. Die Familie wurde jedoch von den Schulen stets über das Angebot informiert und wünscht sich mehr Nachhilfemöglichkeiten: *"Viele Kinder aus Migrantenfamilien brauchen doch mehr Unterstützung bei den Hausaufgaben, das können nicht alle Eltern leisten"*. Seine türkischen Verwandten und Freunde teilen seine Meinung.

Eine jugoslawische Arbeitsmigrantin lebt seit 31 Jahren in Deutschland. Sie ist Mutter von drei Kindern. Eine Tochter besucht noch die Orientierungsstufe, die beiden anderen Kinder haben bereits erfolgreich den Besuch der Realschule abgeschlossen und leben nicht mehr zu Hause.

Sie berichtet sehr ausführlich von großen Schwierigkeiten während des Grundschulbesuchs ihrer Tochter. Die Familie habe sich bemüht, viel Deutsch zu sprechen, trotzdem gab es gerade mit der Schriftsprache große Probleme. Sie und ihr Mann seien damit überfordert gewesen: *"Wir reden gut Deutsch, aber mit der Schrift ist es so eine Sache"*. Erst nachdem die Tochter auf Anraten der Lehrerin eine Klasse wiederholte, besserten sich die schulischen Leistungen. Ihre Tochter habe während der Grundschulzeit am Förderunterricht teilgenommen, was sie als *"gute Hilfe"* bezeichnet. Mittlerweile misst sie der Hausaufgabenhilfe einer städtischen Einrichtung, die ihre Tochter regelmäßig besucht, größere Bedeutung zu als dem Förderunterricht in der Schule, da dort intensiver auf schulische Probleme eingegangen werde.

Wir befragten eine griechische Arbeitsmigrantin, die seit 26 Jahren in Deutschland lebt und zwei schulpflichtige Töchter hat.

Die älteste Tochter befindet sich in der Ausbildung zur sozialpädagogischen Assistentin, die andere besucht die zehnte Klasse einer Realschule.

Sie berichtet von anfänglich massiven sprachlichen und schulischen Problemen beider Töchter. Sie und ihr Mann verfügten über geringe Deutschkenntnisse. Daher konnten sie keine Unterstützung leisten. Die älteste Tochter nahm am Nachhilfeunterricht teil, den die Eltern selber finanzierten, und bekam Hilfestellung von den Nachbarn. Die Schullaufbahn verlief dann nach *"viele r Überwindung von Hürden"* unproblematisch. Anders gestaltete sich die schulische Entwicklung der jüngeren Tochter. Sie konnte von den Deutschkenntnissen der Schwester zwar profitieren, dennoch waren ihre Leistungen, gerade im Fach Deutsch, mangelhaft.

Erst nach Wiederholen der neunten Klasse besserten sich die Leistungen. Ob ihre Tochter am Förderunterricht teilnahm, wusste sie nicht. Im Verlauf des Interviews wurde deutlich, dass die Frau von den schulischen Problemen ihrer Tochter überfordert war und nicht wusste, an wen sie sich um Hilfe wenden könnte: *"Ich musste meinen Kindern helfen, aber ich wusste nicht, wo ich hingehen sollte. Der Lehrer hat mich nicht verstanden, zu schlecht habe ich Deutsch gesprochen."*

Die Kinder der zweiten befragten griechischen Migrantin mit Gymnasialabschluss besuchen die dritte und vierte Klasse einer Grundschule.

Auch sie schildert den Schulbeginn aufgrund sprachlicher Probleme als schwer: *"Das war eine harte Zeit damals, weil die mussten erstmal klarkommen mit der Sprache. Die haben vieles nicht verstanden, was die Lehrer wollten oder wie sie das ausdrücken sollten. Sie haben sich eher zurückgezogen, sie haben sich geschämt, weil sie das Selbstvertrauen nicht hatten."*

Die Mutter übt massive Kritik am deutschen Schulsystem:

Die Anzahl der Schüler in den Klassen ist zu hoch. Die Lehrer sind damit überfordert, sich um Kinder mit Problemen zu kümmern: *"Förderunterricht ist doch nur ein Tropfen auf den heißen Stein für die Kinder, wenn die Klassen zu groß sind. Dann kann sich einfach kein Lehrer drum kümmern"*.

Der Leistungsdruck ist zu hoch. Insbesondere auf Kinder mit sprachlichen Problemen wird wenig Rücksicht genommen: *"Die Ansprüche von den Lehrern sind oft zu hoch. Sie erwarten nach gewisser Zeit, dass die Kinder das können oder machen, die werden genauso behandelt wie deutsche Kinder die Sprache perfekt beherrschen. Und zu schnell wird dann benotet."*

Unterstützungsangebote existieren nur außerhalb des Unterrichts. Notwendige Hausaufgabenhilfe findet außerhalb des Regelunterrichts statt. Damit sind insbesondere Grundschüler überfordert, da auch der muttersprachliche Unterricht am Nachmittag stattfindet.

Als Folge von sprachlichen Problemen können bei den Kindern psychische Probleme entstehen: *"Die Kinder sind oft verbittert und weinen viel. Sie können das nicht so herausbringen, wie sie das eigentlich könnten, wegen der deutschen Sprache. Das frustriert sie ungemein und dann werden sie traurig."*

Die Leidtragenden großer Klassen sind die Kinder: *"Und dann wirkt sich der ganze Stress und Druck auf die Kinder aus. Wir müssen doch an ihre Zukunft denken, wenn die mal auf weiterführende Schulen kommen und in Ausbildung gehen, daran müssen wir doch denken"*.

Auch beide Aussiedlerinnen aus Kasachstan und Russland (hohes und niedriges Bildungsniveau) empfanden die Anfangszeit in Deutschland als schwierig. Angesichts ihrer geringen Sprachkenntnisse konnten sie ihren Kindern keine Unterstützung geben. Sie waren daher froh, dass sie Förderunterricht und Hausaufgabenhilfe in Anspruch nehmen konnten.

Beide haben mittlerweile zu den anfänglichen Problemen Abstand gewonnen: *"Das musste man eben durchstehen. Jetzt gibt es keine Probleme mehr."*

Eine alevitische Mutter (niedriges Bildungsniveau) war mit ihrer Familie, zu der drei schulpflichtige Kinder gehören, 1996 aus der Türkei nach Deutschland gekommen. Ein Sohn lebt aufgrund seiner Behinderung in einem Internat in einer anderen Stadt.

Der andere Sohn besucht die neunte Klasse einer Hauptschule, die Tochter ist Schülerin einer berufsbildenden Schule.

In dem Interview beklagte die Mutter immer wieder ihre sprachlichen Probleme. Auch die sozialen Bedingungen seien schlecht gewesen. In der Flüchtlingsunterkunft seien sie nicht zur Ruhe gekommen, die Kinder konnten sich dort schlecht auf die Schule vorbereiten.

Die anfängliche Zeit ist ihr als ausgesprochen schwer in Erinnerung: *"Keiner von uns konnte Deutsch. Die Lehrer haben Kontakt gemacht, aber ich habe sie nicht verstanden. Alle waren verzweifelt"*. Da ihre Kinder in der Türkei sehr gute schulische Leistungen erbracht hatten, vertraute sie auf deren Ehrgeiz und Leistungsfähigkeit.

Über die Teilnahme der Kinder an Fördermaßnahmen wie Förderklasse, Förderkurs und Förderunterricht war sie nur unzureichend informiert. Insgesamt maß sie den schlechten Deutschkenntnissen eine große Bedeutung zu: *"Erst muss ich Deutsch sprechen, dann kann ich Kontakt zu den Schulen haben"*.

Eine Flüchtlingsfamilie mit drei Kindern aus Afghanistan, deren Vater wir interviewten, lebt ebenfalls seit drei Jahren in Deutschland. Der jüngere Sohn besucht die vierte Klasse einer Sonderschule, der älteste Sohn die neunte Klasse einer Hauptschule, die Tochter die neunte Klasse einer berufsbildenden Schule. Der Vater, der einen akademischen Abschluss hat, berichtete sehr aufgeschlossen über den Schulbesuch seiner Kinder. Er wurde von der Tochter gedolmetscht, da seine Deutschkenntnisse gering sind.

Er betonte sein großes Interesse an schulischen Belangen. Dank der schulischen Unterstützung und zusätzlicher Deutschkurse, an denen der älteste Sohn und die Tochter teilgenommen haben, hätten die Kinder schnell Deutsch gelernt. Auf unsere Nachfrage bezeichnete er die schulischen Fördermaßnahmen als sinnvoll. Er vermisste jedoch weitergehende Unterstützungsangebote hinsichtlich der Hausaufgaben, da er den Kindern aufgrund seiner eigenen mangelhaften Deutschkenntnisse nicht helfen könne. Am Ende des Interviews betonte er auch seine Absicht, einen Deutschkurs zu belegen, damit er seine Kinder auch selbst schulisch besser unterstützen könnte.

Beide Interviews mit Eltern aus Flüchtlingsfamilien belegen - unabhängig vom Bildungsniveau - den hohen Stellenwert, der den eigenen Deutschkenntnissen beigemessen wird. Mehr oder weniger informiert über schulische Belange, scheinen sie diesen Bereich eher der Schule selbst und ihren Kindern zu überlassen.

Auch die beiden Aussiedler-Mütter übertragen kritiklos die Verantwortung für eine erfolgreiche Schullaufbahn der Schule und den Kindern selbst.

Wir hatten den Eindruck, dass beide Mütter, unabhängig vom Bildungsniveau, durchaus informiert sind, sich uns gegenüber aber zurückhaltend und eher skeptisch ver-

hielten.

Bis auf die Kinder des türkischen Migranten, die konsequent zweisprachig erzogen werden, haben die von uns interviewten Eltern die Anfangszeit als sehr belastend erlebt, oft verbunden mit dem Gefühl, ihre Kinder nicht adäquat unterstützen zu können. So berichtet eine Mutter (Aussiedlerin): *"Der Anfang war sehr schwer. Meine Tochter ist ein scheues Kind und sie ist da einfach in die Klasse gekommen. (...) Und in der Klasse war es nicht so, dass jemand kam und geholfen hat. Sie hat viel geweint nach der Schule und hat einfach alles durchgestanden "*.

Die Passagen der Mutter zeigen sehr eindrücklich, welchen Härte-test die Zuwandererkinder in der deutschen Schule bestehen müssen, bevor sie auch nur ansatzweise eine eventuelle Chance auf eine gleichberechtigte Partizipation erreichen können.

Alle von uns befragten Eltern stehen der Institution Schule kritisch gegenüber, haben aber einen sehr unterschiedlichen Wissensstand bezüglich der möglichen unterstützenden Maßnahmen. Von Seiten der Eltern wird häufig die fehlende Sensibilisierung der Lehrkräfte gegenüber den andersartigen Lernvoraussetzungen kritisiert. Entsprechend berichten drei Eltern von erheblichen Schwierigkeiten ihrer Kinder mit den Lehrkräften, die in drei Fällen entweder durch einen Schulwechsel, Klassenwechsel oder eine Klassenwiederholung "gelöst" wurden: *"Meine Tochter ist gar nicht zufrieden mit dem Lehrer, sie hat so viele Probleme. Dann letztes Jahr hat sie die Schule getauscht. "*

Zwar werden von den Eltern die schwierigen Rahmenbedingungen der Lehrkräfte gesehen und in ihrer Beurteilung berücksichtigt. Gleichzeitig nehmen Zuwanderereltern sehr deutlich zur Kenntnis, dass diese Nichtbeachtung der Lernvoraussetzungen ihrer Kinder eine deutliche Benachteiligung in ihren Chancen beinhaltet: *"Aber die Ansprüche waren oft zu groß von den Lehrern. Sie erwarten nach gewisser Zeit, dass die Kinder dann alles können und es wird keine Rücksicht auf sie genommen. Also die wurden genauso behandelt wie die deutschen Kinder, würd' ich mal sagen, die die Sprache perfekt beherrschen. Das gilt auch für die Benotung und das ist falsch. "* Neben der als ungerecht empfundenen Behandlung ihrer Kinder in der Schule wird von Eltern auch auf die psychischen und demotivierenden Folgen dieser Situation hingewiesen: *"Und vor allem muß man auf die Kinder wirklich Rücksicht nehmen, weil die verstehen die Sprache nicht und sollen nicht gleich von den Lehrern unter Druck gesetzt werden. Diese Hektik, diese Stresssituation, das ist für die Kinder sehr schädlich. Da macht dann auch die Schule keinen Spaß, dann macht das Ganze nicht mehr Spaß. "*

In diesem Zusammenhang stellten wir uns die Frage nach der konkreten Zusammenarbeit zwischen Schule und Zuwanderer-Eltern, worauf wir in Kapitel 4.3 unserer Untersuchung näher eingehen werden.

1.4 Aus der Sicht der zugewanderten Schülerinnen und Schüler

Einen besonderen Stellenwert haben die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Förderangeboten während ihrer Schullaufbahn.

Wir wollten wissen, welche Erwartungen sie an die besuchte Schule hatten. Wodurch wurden diese Erwartungen enttäuscht oder sogar übertroffen? Woran wurden sie gemessen?

Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler bei ihrer Einschulung und im Laufe ihrer Förderung sowie ihre Beurteilung aus zeitlicher Distanz waren für uns von besonderem Interesse.

Von den zehn befragten Schülerinnen und Schüler haben fünf Förderklassen besucht und drei am Förderunterricht teilgenommen. Zwei Schüler haben keine Erfahrungen mit Förderangeboten:

Ein Schüler (Schulabgänger ohne Abschluss) kam mit 15 Jahren als Flüchtling nach Deutschland und wurde in die berufsbildende Schule eingeschult, in der er ein berufsvorbereitendes Jahr absolviert hat. Förderangebote nahm er nicht wahr. Nachdem die Aussicht auf eine Ausbildungsstelle sich aufgrund ausländerrechtlicher Restriktionen zerschlagen hatte, sieht er keine Perspektive in einem weiteren Schulbesuch: *"Also, ich hab' einen Ausbildungsplatz gefunden, ich habe Praktikum gemacht, hab ich alles gemacht, ich hab' den Ausbildungsplatz nicht gekriegt, (...) wegen Arbeitsamt. Dann hab' ich gesagt, ich höre jetzt auf, ich habe keine Lust mehr".*

Ein anderer Schüler (Flüchtling, Gesamtschule) wurde vor acht Jahren in die zweite Klasse einer Grundschule eingeschult. Dort wurden keine Fördermaßnahmen durchgeführt. Nach eigenen Angaben musste er sich die deutsche Sprache selbst aneignen. Mittlerweile besucht er eine Gesamtschule. Die Teilnahme an Förderangeboten ist nicht mehr notwendig.

Die Antworten der befragten Zuwanderer-Schülerinnen und Schüler fallen sehr unterschiedlich aus und lassen keine einheitliche Beurteilung zu.

Bis auf eine Schülerin (Schulabgängerin ohne Abschluss) gaben alle anderen zunächst an, gute Erfahrungen sowohl mit Förderklassen als auch mit Förderunterricht gemacht zu haben. In den Interviews konnten wir mehr über die Hintergründe erfahren.

Grundsätzlich positiv bewertete die Mehrzahl das (schnelle) Erlernen der deutschen Sprache.

Besonders beeindruckend war ein Interview mit einer Schülerin der Orientierungsstufe, die sehr offen über ihre Erlebnisse sprach.

Vor einem Jahr kam sie als Aussiedlerin nach Göttingen und wurde altersgemäß in die fünfte Klasse einer Orientierungsstufe eingeschult. Nach eigener Einschätzung hatte sie keinerlei Deutschkenntnisse und empfand deswegen den Schulbeginn als sehr schwer: *"Ich war immer sprachlos. Andere Kinder aus der Schule haben mich immer geärgert, weil ich konnte nicht Deutsch sprechen."* Die deutsche Sprache lernte sie vor allem mit Hilfe eines Nachbarmädchens. Den Kontakt zu den Lehrern schilderte sie ebenfalls als belastend. Sie hatte ständig das Gefühl, die Lehrer zu "nerven", wenn sie etwas nicht verstanden hatte: *"Das nervt Lehrer, wenn ich versteh' das nicht. Und das will ich dann nicht. Ich hatte kein gutes Gefühl zur Schule."* Ihre Erfahrungen mit dem Förderunterricht schilderte sie zwar als positiv, nahm ihn jedoch nur als Pflicht wahr: *"Das musste ich ja eben"*.

Wir fragten sie, was sie sich von den Lehrern gewünscht hätte, um den Schulanfang in einem fremden Land zu erleichtern: *"Von der Lehrerin wollte ich, dass sie irgendwie mit mir redet. Keiner hat mit mir geredet. Ich habe mich nicht getraut. "* Mittlerweile sind die Deutschkenntnisse der Schülerin gut. Zur Unterstützung nimmt sie regelmäßig im Rahmen des Garantiefonds an der Hausaufgabenhilfe teil, was ihr Spaß macht und weiterhilft, *"weil, die kümmern sich viel um uns"*.

Ein Schüler und eine Schülerin, die ebenfalls der Gruppe der Aussiedler angehören, waren seit drei Jahren in Deutschland und besuchten beide die neunte Klasse einer Hauptschule.

Ihre Antworten fielen ausgesprochen kurz aus. Beide gaben an, ihre anfängliche Situation als sehr belastend empfunden zu haben. Dank des Besuchs einer Förderklasse hätten sie dann die deutsche Sprache erlernt. Als positiv an der Förderklasse führten beide an, mit anderen Jugendlichen gleicher Herkunft in einer Klasse gewesen zu sein. Die Schülerin gibt an: *"Die Russen haben mir geholfen am Anfang. Ich habe nichts verstanden. Das war schlimm"*.

Die Eltern konnten beiden keine schulische Unterstützung geben. Der Schüler äußerte sich positiv über die Teilnahme an der außerschulischen Hausaufgabenhilfe, die im Stadtteil angeboten wird. Sehr viel ausführlicher äußerte sich eine Schülerin, die als 11-jährige Analphabetin mit ihrer Familie nach Deutschland geflüchtet war.

Sie wurde altersgemäß in die 5. Klasse einer Orientierungsstufe eingeschult: *"Wenn ich mich daran noch erinnern kann, es war sehr schwer, weil die anderen haben angefangen zu schreiben und so, und wir, also ich musste malen. Ich fühlte mich irgendwie - ich gehörte nicht in diese Klasse. Ja, wenn die mir so 'ne Aufgabe gaben, dann konnte ich gar nicht lesen und gar nicht schreiben. Und da, das Schwerste war, weil ich, ich konnte gar nicht fragen, um was es geht. Und da stand ich stundenlang da und mach ich nichts und so. Ja, das war das schlimmste."*

Nach sechs Monaten wurde an ihrer Schule eine Förderklasse eingerichtet, die sie zusammen mit 16 weiteren ausländischen Schülerinnen und Schüler für ein Jahr besuchte. *"Ja, da hab' ich was gelernt, okay. Ich hab' gelernt zu schreiben, zu sprechen auch, also die Lehrer waren begeistert, ne, weil für ein Jahr kann man nicht so viel lernen. Dann sind wir, bin ich in der Hauptschule gegangen."*

Durch den Wechsel zur Hauptschule entstanden für die Schülerin neue Probleme. Sie hatte Schwierigkeiten, dem Unterrichtsstoff der Regelklasse zu folgen. Nach wiederum sechs Monaten wurde an der Schule eine Förderklasse eingerichtet, die sie drei Jahre lang besuchte. Danach folgte der Wechsel zu einer berufsbildenden Schule, wo sie ein berufsvorbereitendes Jahr absolvierte. In dem Interview kritisierte sie, dass sie ausschließlich mit ausländischen Mitschülerinnen und -schülern in einer Klasse war: *„Ich hatte viel mehr Sorgen da und, ich weiß nicht, die Lehrer haben mir gar nicht gefallen, weil irgendwie - ich fand das alles sehr kompliziert von Anfang an. Ich meine, ich hab' nichts gegen Ausländer, ich bin auch Ausländerin. Aber ich meine, wenn ich mit meinen Schülern von mein Land in eine Klasse bin, dann red' ich mit die auch in meine Sprache. Und solange ich in meine Sprache rede, dann kann ich nicht Deutsch lernen. Und ich fand das ungerecht, wenn ich alles zusammenrechne, war ich nur ein Jahr in 'ner deutschen Klasse. Und wenn ich nur mit Ausländer bin, dann- ich weiß nicht, lern ich nicht so viel.“* Gegen Ende des Interviews kritisierte die Schülerin, dass sie drei Jahre ausschließlich eine Förderklasse besucht hat. Sie ist der Meinung, dass sie ab einem bestimmten Zeitpunkt in einer deutschen Klasse mehr gelernt hätte. So begründete sie letztendlich auch das Scheitern ihres Hauptschulabschlusses mit dem Besuch der Förderklassen:

"Weil ich in Förderklasse war. Und wenn in Förderklasse, ich krieg' kein Hauptschulabschluß. Und ich wollte, wie gesagt, ich wollte unbedingt in eine deutsche Klasse."

Welche Erfahrungen haben Schülerinnen und Schüler aus Migranten-Familien mit Förderangeboten gemacht? Unterscheiden sie sich von denen der anderen?

Der Vater eines türkischen Schülers lebt seit 26 Jahren in Deutschland. Er selbst zog 1997 mit seiner Mutter nach und besuchte zwei Jahre eine Förderklasse in einer Hauptschule. Seine Deutschkenntnisse waren anfangs sehr gering. Er gab an, beim Spracherwerb gute Erfahrungen mit seiner Förderklasse gemacht zu haben. Auf Nachfragen erfuhren wir jedoch, daß die Anfangszeit auch für ihn sehr belastend war: *"Der Lehrer hat zwei-, dreimal mir erklärt - hab' ich immer noch nicht verstanden. Ich war nur ärgerlich, die ganze Zeit. Geholfen habe ihm schließlich das Hausaufgabenhilfeangebot einer kirchlichen Einrichtung im Stadtteil: "Die haben sich so viel um mich gekümmert".* Eine in Deutschland geborene Migranten-Schülerin, die die sechste Klasse einer Ori-

entierungsstufe besucht, berichtete von großen Problemen während ihrer Grundschulzeit.

Bis zur dritten Klasse sei alles problemlos verlaufen. Doch dann seien die Schwierigkeiten, die sich aus ihrer Zweisprachigkeit ergeben hätte, im Deutschunterricht deutlich geworden: *"Ja, also, wir haben Diktat geschrieben und ich hab' halt mal Deutsch und mal Jugoslawisch geschrieben und da meinte die Lehrerin, ich sei behindert."* Obwohl keine schriftliche Einwilligung der Eltern vorlag, sei sie für eine Woche zur Sonderschulüberprüfung geschickt worden. Nach Intervention der Mutter und eines psychologischen Gutachtens bekam sie die Empfehlung, die dritte Klasse noch einmal zu wiederholen: *"Nicht weil ich doof war, sondern wegen der Sprache."* Manchmal unterstützt ihre Mutter sie - so gut es geht - bei den Hausaufgaben. Während der Grundschulzeit nahm die Schülerin am Förderunterricht teil. Seitdem besucht sie regelmäßig eine städtische Einrichtung zur Hausaufgabenhilfe, wo sie viel Unterstützung erfährt und sich ernst genommen fühlt: *"Da ärgert mich niemand. Alle Schüler sind da gleich und werden ernst genommen, deutsche und ausländische."*

Wir befragten ferner eine Schülerin der zehnten Klasse einer Gesamtschule. Zusammen mit ihren Eltern kam sie vor acht Jahren als Flüchtling aus dem Libanon. Damals verfügte sie über keinerlei Deutschkenntnisse und verständigte sich teilweise auf Französisch. Ihr fiel der Schulbesuch anfangs aufgrund der sprachlichen Probleme schwer. Im Förderunterricht in der Grundschule lernte sie aber schnell Deutsch. Mit ihren schulischen Leistungen ist sie mittlerweile zufrieden und möchte das Abitur machen. Trotz ihres erfolgreichen Werdegangs bemängelt sie das Fehlen von Fördermöglichkeiten an ihrer Gesamtschule: *"Auch jetzt in der zehnten Klasse gibt's das nicht, auch für Deutsch gibt's das nicht. Wenn man das halt nicht kann, dann ist man Hauptschüler."*

Bei allen Widersprüchen und Unterschieden haben wir anhand der Gespräche mit den Schülerinnen und Schülern den Eindruck gewonnen, dass alle bei Schulbeginn intensiver Förderung bedurften.

Sowohl Schülerinnen und Schüler aus Aussiedler- als auch aus Flüchtlingsfamilien haben neben sozialen Problemen zunächst große sprachliche Barrieren zu bewältigen, bevor sie am Unterricht der Regelklasse teilnehmen können. Auch für Kinder aus Migrantenfamilien ist eine Förderung notwendig. Insbesondere, wenn die sprachliche Kompetenz weder in der Muttersprache noch in der deutschen Sprache ausreichend vorhanden ist.

Vor allem die anfangs fehlenden sprachlichen Voraussetzungen, dem deutschen Unterricht zu folgen, wurde von den Schülerinnen und Schülern als erhebliche Beeinträchtigung und Missachtung ihrer Lernvoraussetzungen erlebt. Dies gilt insbeson-

dere für Schülerinnen und Schüler, die in eine Regelklasse eingeschult wurden.

Die Teilnahme an Förderangeboten wird von den Schülerinnen und Schülern offenbar als Selbstverständlichkeit behandelt. Die einzige Ausnahme war jene Schülerin, die irgendwann doch "dazu gehören" wollte. Sie fühlte sich durch den Besuch von Förderklassen stigmatisiert und wollte diesem "Sonderstatus" entkommen.

Auffallend ist, dass die meisten Schülerinnen und Schüler die Unterstützung von außerschulischen Einrichtungen im Bereich der Hausaufgabenhilfe als sehr positiv empfanden. Offenbar bedeuteten sie eine Entlastung von dem zu Anfang immensen psychischen Stress in der Schule.

Ebenso berichten sieben der von uns interviewten Eltern von der Unterstützung ihrer Kinder durch außerschulische Förderangebote (Hausaufgabenhilfen, Nachhilfe, Sprachkurse). Teilweise war der für die Kinder organisierte Nachhilfeunterricht für die Eltern mit erheblichen finanziellen Belastungen verbunden. Hier wird deutlich, dass eine erfolgreiche Partizipation der Zuwandererkinder im deutschen Bildungssystem oft die ergänzenden Fördermöglichkeiten voraussetzt.

Über die Vermittlung bestimmter Lerninhalte hinaus erhielten die Schülerinnen und Schüler hier auch emotionale Zuwendung und Anerkennung sowie das Gefühl, ernst genommen zu werden.

Beides kann die Schule selten leisten.

2. Muttersprachlicher Unterricht

In Kapitel 3 unserer Untersuchung haben wir die Entwicklun⁹ bildungspolitischer Integrationskonzepte in den letzten Jahren aufgezeigt. Es wurde deutlich, dass sich im Zuge der Zuwanderungsbewegungen auch der pädagogische Auftrag und die ursprüngliche Funktion des muttersprachlichen Unterrichts gewandelt haben.

Ebenso wie die besonderen Fördermaßnahmen nimmt auch der muttersprachliche Unterricht in der Diskussion einer interkulturellen Neuorientierung einen besonderen Stellenwert ein.

Deshalb befragten wir Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, Lehrerinnen und Lehrer, die Fachberaterin für interkulturelles Lernen, Eltern und Schülerinnen und Schüler ebenfalls nach Bedarf, Notwendigkeit und Erfahrungen mit muttersprachlichem Unterricht.

In der Auswertung legten wir den Schwerpunkt auf die Aussagen der Eltern und Schülerinnen und Schüler. Uns interessierte, ob sich die Meinung bzw. die Motivation zur Teilnahme am und die Erwartungen an den muttersprachlichen Unterricht je nach Herkunftsland, Aufenthaltsstatus und familiären Lebensperspektiven unterschei-

den.

Die Meinung der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und der Lehrkräfte geben wir in Form von zusammengefassten Aussagen wieder.

2.1 Aus der Sicht der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Drei der acht befragten Multiplikatorinnen und Multiplikatoren äußerten sich zu dieser Fragestellung gar nicht, da sie damit keine Erfahrungen gemacht hatten. Die Aussagen von fünf Multiplikatorinnen und Multiplikatoren lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

Muttersprachlicher Unterricht wird von den Eltern zugewanderter Schülerinnen und Schüler für sehr wichtig erachtet, da die zweisprachige Erziehung die Option offen lässt, eventuell wieder in das Herkunftsland zurückzukehren.

Darüber hinaus ist dadurch die Bewahrung der sprachlichen und kulturellen Identität möglich. Eltern zugewanderter Schülerinnen und Schüler befürworteten die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht stärker als ihre Kinder. Dies wird zum einen mit der ungünstigen Unterrichtszeit am Nachmittag begründet, die für die Kinder eine Belastung sei. Zum anderen führte eine Multiplikatorin an, dass das Interesse der Schülerinnen und Schüler, am muttersprachlichen Unterricht teilzunehmen, altersbedingt sei: *"In der Pubertät mit Identitätsbildung und -findung ist es schwierig, sich auch noch zum muttersprachlichen Unterricht einzufinden. Die Erkenntnis, dass darin auch eine Chance liegt, kommt später, so in der neunten, zehnten Klasse."* Sie gibt zu Bedenken, dass es in einem bestimmten Alter außerdem schwierig sei, sich nach außen zu etwas Besonderem wie der Herkunftsnationalität und -sprache zu bekennen.

Muttersprachlicher Unterricht sollte in den Regelunterricht integriert werden. Die Muttersprache sollte als zweite Fremdsprache anerkannt werden.

2.2 Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Zwei der befragten fünf Lehrerinnen und Lehrer beschränkten sich auf die Aussage, dass an ihrer Schule muttersprachlicher Unterricht stattfindet.

Drei Lehrerinnen und Lehrer äußerten sich konkreter. Ihre Meinungen geben wir zusammengefasst wieder:

Muttersprachlicher Unterricht sollte mit dem Regelunterricht verzahnt werden.

Die meisten Eltern halten nach Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer die Förde-

rung der Muttersprache zur Bewahrung ihrer kulturellen Identität für wichtig.
Es fehlt an Göttinger Schulen das muttersprachliche Angebot von Kurdisch und Arabisch.

Eine Lehrerin einer Hauptschule schilderte ihre Beobachtungen hinsichtlich der Bedeutung des Muttersprachlichen Unterrichts für Schülerinnen und Schüler: *"Die Schüler sehen selbst ganz deutlich, daß sie in Deutschland Fremde sind und eigentlich nicht dazu gehören, in ihrem Mutterland aber sogleich auch Deutsche sind, die aus Deutschland kommen und auch nicht dazu gehören. Sie sitzen zwischen den Stühlen. Für sie ist das schwierig."*

2.3 Aus der Sicht der Eltern

Für den Vater der Flüchtlingsfamilie aus Afghanistan war die Pflege der Muttersprache und der Heimatkultur sehr wichtig. Aus diesem Grund bestand er auf der Teilnahme seiner Kinder am muttersprachlichen Unterricht. Er betonte dies auch im Hinblick auf eine mögliche Rückkehr.

Ähnlich sah dies die Mutter der alevitischen Flüchtlingsfamilie aus der Türkei.
Sie bedauerte, dass ihr Sohn an der Hauptschule nicht am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen, sondern statt dessen eine andere Fremdsprache erlernen möchte.

Alle vier befragten Migranten-Eltern waren von der Notwendigkeit des muttersprachlichen Unterrichts überzeugt.

Ihre Begründungen reichten von der Pflege der Muttersprache bei der Erziehung und Entwicklung der Kinder bis hin zu der Möglichkeit, durch zweisprachige Erziehung bessere Berufschancen zu bekommen.

Bezüglich der Durchführung in der Praxis gab es unterschiedliche Meinungen bzw. Forderungen:
Die Gestaltung des muttersprachlichen Unterrichts sollte nicht allein den Lehrern überlassen sein, sondern die Eltern sollten aktiv mit einbezogen werden. Der Muttersprachliche Unterricht sollte in den Regelunterricht integriert werden. Dementsprechend sollten Themen des Muttersprachlichen Unterrichts mit anderen Fächern verbunden werden. Die meisten Migranten-Eltern betrachten es als zu große Belastung für ihre Kinder, wenn der muttersprachliche Unterricht an den Nachmittagen stattfindet.

Lehrinhalte und -materialien sind zu überprüfen. Dies wurde insbesondere von den Migranten-Eltern mit hohem Bildungsniveau mehrfach betont: *"Der Stoff hat sich ja seit zehn Jahren nicht verändert"*.

Muttersprache soll als Pflichtsprache anerkannt werden.

Die beiden Mütter der Aussiedler-Familien äußerten sich über die Teilnahme ihrer Kinder am muttersprachlichen Unterricht sehr knapp. Sie waren der Meinung, daß im Moment das Erlernen der deutschen Sprache Priorität besitze und eine Teilnahme am Russisch-Unterricht die Kinder nur verwirren würde.

2.4 Aus der Sicht der zugewanderten Schülerinnen und Schüler

"Ich finde es traurig, dass ich hier kein Arabisch lernen kann, weil es halt meine Muttersprache ist. Es ist eine Sprache mehr, die ich spreche. Und ich will das Lesen und Schreiben nicht verlernen". So begründet die Schülerin der libanesischen Flüchtlingsfamilie ihre Einstellung zur Förderung der Muttersprache.

Der Flüchtlingsjunge und die Schulabgängerin ohne Abschluss, die ebenfalls zu den Seiteneinsteigern gehört, sahen dies ähnlich. Wie die Flüchtlingseltern betonten sie auch, dass die Pflege der Muttersprache im Hinblick auf eine mögliche Rückkehr von großer Bedeutung sei.

Die drei befragten Schülerinnen und Schüler aus Migranten-Familien haben kein Interesse an einer Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht.

Alle gaben an, zu Hause mit den Eltern ihre Muttersprache zu sprechen und hielten dies für ausreichend. Für sie habe das Erlernen einer Fremdsprache wie z. B. Englisch größeren Stellenwert. Zwei der Schülerinnen und Schüler sagten aus, dass der Erhalt der eigenen Sprache ihren Eltern wichtiger sei.

Die Schülerin und der Schüler aus Aussiedlerfamilien, die eine Hauptschule besuchen, nahmen nach eigenen Angaben nur gezwungenermaßen am Russisch-Unterricht teil, da ihre Englischkenntnisse zu gering seien. Der Erhalt der russischen Sprache sei ihnen nicht wichtig und verwirre sie nur beim Erlernen der deutschen Sprache.

Das Aussiedler-Mädchen einer Orientierungsstufe möchte die russische Sprache nicht vergessen. Ihr war es ebenfalls wichtig, mit anderen russischen Schülern und Schülerinnen in einer Klasse zu sein. Auch für sie habe momentan jedoch das Erlernen der deutschen Sprache Priorität.

3. Elternhaus

"In der Diskussion um die Einbeziehung von Eltern in Schule und Maßnahmen tauchen unterschiedliche Begriffe auf.' Elternarbeit, Elternmitwirkung und Elternbildung auf der einen, Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern auf der anderen Seite. In neuerer Zeit wird auch der Begriff Familienberatung verwandt. Die Begriffe sind nicht leicht voneinander zu trennen.

*Der Begriff **Elternmitwirkung** ist auf die gesetzlich vorgesehene Teilnahme von Eltern am Geschehen der Schule, auf die Wahrnehmung der den Eltern im Schulmitwirkungsgesetz zugestandenen Rechte beschränkt. Mit **Elternarbeit** werden die Aktivitäten von (Sozial)Pädagogen und Pädagoginnen für und mit Eltern bezeichnet. (...) Der Begriff ist deshalb auf Kritik gestoßen und wird immer stärker durch die Formulierung '**Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern**' ersetzt, weil er allzu sehr die Rolle des Pädagogen und zuwenig die Rolle der Eltern berücksichtigt. Nicht selten wird Elternarbeit so verstanden und auch so praktiziert, als ob der Hauptzweck darin bestünde, die Eltern in Richtung auf (sicher pädagogische wertvolle) Ziele zu bearbeiten. In der Formulierung **Zusammenarbeit** wird hingegen die wechselseitige Beziehung und das wechselseitige Lernen ausgedrückt."⁴⁰*

Wir haben uns bei unseren Fragestellungen in Bezug auf das Elternhaus bewusst für den Begriff **Zusammenarbeit zwischen Zuwanderer-Eltern und Schule** entschieden, um unser Verständnis dieses Problemfeldes als eine Interaktion von zwei gleichwertigen Gegenpolen zum Ausdruck zu bringen.

Von der Annahme ausgehend, dass der Kontakt und die Einbeziehung der Zuwanderer-Eltern in den Schulbildungsprozess ihrer Kinder von großer Bedeutung für die erfolgreiche schulische Laufbahn ist, gilt unser Forschungsinteresse insbesondere der Klärung folgender Fragen:

- Wie wird die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus eingeschätzt?
- Wodurch wird der Kontakt zu Zuwanderer-Eltern ermöglicht bzw. erschwert?
- Wie ist der Informationsstand bei den nichtdeutschen Erziehungsträgern über das deutsche Bildungssystem?
- Welches Verständnis ihrer Rolle und der Rolle der Schule haben die Zuwanderer Eltern?
- Welche Maßnahmen können die Beteiligung der zugewanderten Eltern am Schulgeschehen erhöhen?

Und zwar aus Sicht der vier befragten ExpertInnengruppen.

⁴⁰ Hauptstelle RAA; "Zusammenarbeit mit ausländischen Familien", Düsseldorf 1993, S. 19

3.1 Aus der Sicht der Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

Da es das Ziel unserer Untersuchung ist, den Forschungsgegenstand aus möglichst vielen Blickwinkeln und von unterschiedlichen Erfahrungsebenen zu erfassen, haben wir bei der Auswahl der Multiplikatorinnen auf ein breites Spektrum geachtet (siehe Tabelle, S. ...).

So setzen sich die acht Befragten in differentem Kontext mit dem Thema Zuwanderer-Eltern und Schule auseinander. Dementsprechend sind sowohl die Schwerpunkte als auch die Intensität ihrer Arbeit mit den zugewanderten Eltern im schulischen Bereich sehr unterschiedlich. Um so spannender war die Auswertung und der Vergleich der Ergebnisse dieser ExpertInnengruppe.

Alle befragten MultiplikatorInnen erwiesen sich als mit dem Problemfeld sehr vertraut, so dass die ExpertInnengespräche als besonders ausführlich und informationsreich zu bezeichnen sind.

Sieben der befragten MultiplikatorInnen charakterisierten die Zusammenarbeit zwischen den zugewanderten Eltern und der Schule als unbefriedigend. Ein Gesprächspartner aus diesem ExpertInnenkreis konnte bezüglich des Handlungsfeldes zwischen den Erziehungsträgern - zugewanderten Eltern und deutschen Lehrern - keine Einschätzung abgeben, mit der Begründung, dass der Tätigkeitsbereich ausschließlich die Arbeit mit Aussiedler-SchülerInnen umfasst.

Allerdings soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass alle befragten MultiplikatorInnen betonten, dass sich ihre Ausführungen ausschließlich auf die ihnen direkt bzw. indirekt bekannten zugewanderten Eltern beziehen.

Jedoch ist die vorherrschende Meinung, dass positive Beispiele und Erfahrungen bezüglich der Zusammenarbeit zwischen den zugewanderten Eltern und der Schule, die es durchaus bei jeder Zuwanderergruppe gibt, in bescheidenem Maße vorhanden sind.

Weiterhin ist an dieser Stelle zu erwähnen, daß drei Interviewpartnerinnen nur über ihre Erfahrungen mit ausländischen Familien berichteten, weil sie mit den Aussiedler-Eltern keine Berührungspunkte haben. Und in zwei Fällen wurden bei der Beurteilung der Zusammenarbeit mit nichtdeutschen Eltern auffallende Differenzen festgestellt, zum einen zwischen den ausländischen und Aussiedler-Familien, zum anderen zwischen der ersten und den nachfolgenden Generationen der ArbeitsmigrantInnen. Auf diese Unterschiede werden wir weiter unten noch näher eingehen.

Die Gründe für das mangelnde Zusammenwirken der beiden Erziehungsträger sind nach Meinung der fünf befragten Multiplikatorinnen auf beiden Seiten zu suchen. In den anderen zwei Fällen wird die ungenügende Zusammenarbeit ausschließlich auf mit dem Elternhaus zusammenhängenden Faktoren zurückgeführt.

So kristallisierten sich in den ExpertInnengesprächen mit MultiplikatorInnen folgende Kritikpunkte an dem Verhalten der Schulen heraus:

- Unzureichende Aufklärungs- und Informationsarbeit mit zugewanderten Eltern
- Keine gleichwertige Partnerschaft mit zugewanderten Eltern
- Mangelnde adäquate Kommunikationsformen/-möglichkeiten
- Nur sporadisches Heranziehen von Dolmetschern
- Mangelnde Beachtung des tatsächlichen Sprach-Verstehens der zugewanderten Eltern
- Unzureichende Kenntnisse über die kulturellen und sozialen Hintergründe
- Wenig Initiative zur Überwindung der Schwellenangst der Zuwanderer-Eltern
- Zu wenige Elternsprechtage
- Mangelnde Aufklärung über die Sonderschule
- Keine Zeit für ausführliche Gespräche

Auch bei den Zuwanderer-Eltern und deren Part in dem Beziehungsgeflecht mit der Schule haben die MultiplikatorInnen mehrere Punkte zu beanstanden:

- Passivität
- Sporadische Teilnahme an Elternabenden und anderen Schulveranstaltungen
- Unregelmäßiges Interesse am Schulgeschehen (bezieht sich nur auf die erste Generation der ArbeitsmigrantInnen)
- Wenig Verständnis für die Schulpflicht

Die Kritikpunkte wurden in den Interviews durchgängig mit bestimmten Erklärungsmustern verflochten. So wurden verschiedene Faktoren sowohl aus dem schulischen Umfeld als auch aus dem Elternhaus genannt, die den Kontakt und die Zusammenarbeit mit den Zuwanderer-Eltern erschweren.

Eine Multiplikatorin, die über eine sehr gute Zusammenarbeit mit den zugewanderten Eltern berichtet, vertritt die Meinung, dass Elternarbeit möglich sei, wenn sie in einer adäquaten Form stattfindet: *"Viele haben die Sprachprobleme, und daher ist ihnen teilweise unangenehm dann in einer größeren Gruppe sich mit dazu zu setzen (...). Aber wenn Eltern eingeladen werden auch mal zur Elterarbeit, z.B. wenn ich jetzt Eltern anschreibe oder anrufe, dann erlebe ich 's nie, dass kein Kontakt zustande kommt. "*

Einig sind sich sieben von acht befragten MultiplikatorInnen über das große Interes-

se der Zuwanderer-Eltern an der schulischen Laufbahn ihrer Kinder. Allerdings soll in diesem Zusammenhang zum Zweck der Vollständigkeit die eingangs erwähnte Differenz zwischen den ausländischen und Aussiedler-Familien einerseits und der ersten und den nachfolgenden Generationen der ArbeitsmigrantInnen andererseits näher erläutert werden.

So stellen zwei MultiplikatorInnen im Bereich der Zusammenarbeit mit der Schule einen Wandel bzw. einen deutlichen Unterschied zwischen der ersten und den nachfolgenden Generationen der ArbeitsmigrantInnen fest. Die Eltern der zweiten und der dritten Generation "(...) *sind mehr interessiert und tun im Bereich der Schule mehr für ihre Kinder als die erste Generation.*"

Ähnlich wurde in einem Interview auf die differierenden Eindrücke über die ausländischen und Aussiedler-Eltern hingewiesen. Nach Meinung dieses Experten sind AussiedlerInnen zwar "(...) *sehr zurückhaltend und diskret*", aber im Vergleich zu den ausländischen Eltern "(...) *mehr motiviert*" und *haben besseren Zugang (...)*" zum Schulgeschehen in Deutschland.

Ein immer wieder vorgebrachtes Argument für die Probleme in der Zusammenarbeit mit den zugewanderten Eltern sind deren unzureichende Deutschkenntnisse. Dieser Faktor wurde auch von sechs der acht in unserer Untersuchung befragten MultiplikatorInnen als die größte Hürde dargestellt.

Nicht nur, dass die Sprachbarriere die notwendigen ausführlichen Beratungsgespräche verhindert bzw. erschwert und generell die Distanz zwischen den LehrerInnen und Zuwanderer-Eltern zementiert, sie ist auch häufig der Grund für das totale Fernbleiben der nichtdeutschen Eltern vom Schulgeschehen. "*Ich kann ja da sowieso nicht erklären, was ich erklären möchte (...)*" ist oft die Erklärung, die viele MultiplikatorInnen bei ihrer Arbeit zu hören bekommen.

Es scheint uns jedoch nur zu einem Teil zutreffend, den Kern des Problemkomplexes hauptsächlich aus dieser "Sprachlosigkeit" heraus zu definieren. Eine genauere Erklärung ist u. E. mehr in der Beantwortung der folgenden Frage zu suchen: *Wieso geben sich die Zuwanderer-Eltern und Schulen mit dieser Situation zufrieden?*

Bezüglich der Inaktivität der Schulen gaben die befragten MultiplikatorInnen keine expliziten Erklärungsmuster an. Für das Hinnehmen der misslichen Situation durch die Zuwanderer-Eltern wurden neben den Verständigungsproblemen noch folgende Faktoren genannt:

- niedriger Informationsstand über das deutsche Bildungssystem
- Bildung bzw. soziale Schicht der Zuwanderer-Eltern
- Schwellenängste
- anderweitiges Verständnis von Schule.

Alle befragten MultiplikatorInnen schätzen den Informationsstand der zugewanderten Eltern über das deutsche Schulsystem als sehr niedrig ein. Das nachfolgende Zitat steht stellvertretend für viele Aussagen zur Frage der Informiertheit der Zuwanderer-Eltern:

"(...) grundsätzlich, glaube ich, ist da sehr viel Unwissenheit. Also jetzt überhaupt das ganze Schul- und Bildungswesen ist ein Bereich, wo nicht genügend aufgeklärt ist (...) die Eltern, die hier auftreten, wissen die so gut wie garnicht Bescheid."

Auffallend ist in diesem Zusammenhang, dass das festgestellte niedrige Informationsniveau tendenziell mit der Bildung bzw. sozialen Schicht der Eltern in Verbindung gebracht wird. Auch bezüglich der Einschätzung der Bereitschaft der Zuwanderer-Eltern, sich in schulische Angelegenheiten einzumischen, kamen wir bei unserer Auswertung zu einem ähnlichen Ergebnis.

So erkannten die befragten Expertinnen diese Schwachstellen insbesondere bei nichtdeutschen Eltern mit niedrigem Bildungsniveau bzw. niedrigem sozialen Status⁴¹.

Gerade diese Darlegung scheint uns jedoch eine latente "Nebenwirkung" wiederzugeben. Zwar wird die Kritik an der Schule, nicht genügend auf diesem Feld tätig zu sein, von mehreren befragten MultiplikatorInnen deutlich geäußert: *"Die Schulen sollten die Eltern mehr informieren."*

Aufgrund der Auswertung des Gesamtmaterials aus den Interviews mit den MultiplikatorInnen und Lehrerinnen lässt sich der Eindruck gewinnen, dass Eltern mit einer höheren Schulbildung oder sozialen Stellung ein hoher Informationsstand zu Schulfragen und Möglichkeit zu Selbstinitiative viel zu schnell zugebilligt wird, während andererseits von bildungsfernen Elternhäusern ohnehin kein anderes Verhalten der Schule gegenüber erwartet wird. U.E. führt diese Einstellung indirekt zu einer generellen Hinnahme des unbefriedigenden Ist-Zustandes.

Für eine zukünftige Diskussion des Problemfeldes Zuwanderer-Eltern und Schule ist diese Erkenntnis von herausragender Bedeutung.

⁴¹ Hier ist vor allem der soziale Status aus dem Herkunftsland gemeint.

Genauso muss auf die in großem Maße vorhandenen Schwellenängste der zugewanderten Eltern gegenüber der Institution Schule verstärkt eingegangen werden, was auch sechs der befragten MultiplikatorInnen bestätigten. Eine Multiplikatorin äußerte sich zu diesem Gesichtspunkt folgendermaßen:

„Es gibt ja auch Eltern, die gut Deutsch können, und habe eigentlich die Erfahrung, dass da kaum jemand den Schritt wagt, an Elternabenden und Elternsprechtagen teilzunehmen (...) es ist auch eine grundsätzliche Angst, eben als ausländische vielleicht drei, vier Eltern zu sitzen und die Kommunikation einer großen Gruppe zu verfolgen.“

Unabhängig davon, ob die Schwellenängste als Folge eines anderweitigen Verständnisses von Schule gesehen werden oder auf die gesellschaftliche Position der Zuwanderer-Familien sowie auf fehlendes Selbstbewusstsein und mangelnde Artikulationsmöglichkeiten zurückzuführen sind, bestätigen die Ergebnisse unserer Untersuchung die Notwendigkeit einer notwendigen Auseinandersetzung mit diesem Problemkomplex.

Des weiteren bewerteten die Multiplikatorinnen die Tatsache als besonders hinderlich, dass der Erstkontakt zu Zuwanderer-Eltern sehr oft in Zusammenhang mit schon aufgetretenen Problemen stattfindet.

Schließlich möchten wir an dieser Stelle auf das oben erwähnte anderweitige Verständnis von Schule bei den Zuwanderer-Eltern eingehen. Fünf der befragten Multiplikatorinnen sind der Meinung, dass dies als ein nicht zu unterschätzender Faktor zu betrachten ist. So lässt sich nach ihren Aussagen bezüglich dieses spezifischen Gesichtspunktes eine große Zurückhaltung der Zuwanderer-Eltern feststellen. Diese Distanz lässt sich nach der Meinung einer Interviewpartnerin aus diesem ExpertInnenkreis folgendermaßen erklären:

„Das liegt auch daran, weil man eben einfach mit einem anderen Verständnis von Schule hierkommt. (...) Also, diese Art der Integration der Eltern in die Schule, mitmachen, an Festen beteiligen, sich auseinandersetzen über die Qualifikation des Schülers - ist in den anderen, in ganz vielen Ländern einfach nicht bekannt“, sondern ist die Rolle der Eltern in der möglichst großen Unterstützung zu Hause und dem „Kontrollieren von Zeugnissen“ festgeschrieben.

Darüber hinaus ist mit dem mitgebrachten Verständnis der Schule auch eine spezifische Rollenverteilung im schulischen Wirkungsfeld präsent. *„Da ist der Lehrer, der alles macht, die Schüler lernen da, und was da passiert, das ist ja nicht der Eltern Sache. Die Eltern kontrollieren die Zeugnisse...“*

Ein besonderes Problemfeld scheint nach unserer Erkenntnis der Bereich der Sonderschule zu sein. Die anhand von Interviews mit MultiplikatorInnen gewonnenen Ergebnisse weisen deutlich darauf hin, dass in diesem Bereich die Zuwanderer-Eltern ein extrem hohes Informationsdefizit haben. Darüber hinaus berichteten zwei MultiplikatorInnen über die ihrer Meinung nach unzureichende Aufklärung und Einbeziehung der Eltern beim Verweisungsverfahren auf die Sonderschule. Wir können keine Einschätzung der in diesem Zusammenhang geäußerten Kritik abgeben, da eine Analyse dieses Problemfeldes den Rahmen dieser Untersuchung sprengen würde. In diesem Komplex wären jedoch weitergehende Untersuchungen erforderlich, deren unbedingte Notwendigkeit auch von der in Kapitel 1 veröffentlichten Statistik bekräftigt wird.

Insgesamt lässt sich ein großes Interesse der befragten MultiplikatorInnen an der Intensivierung des Zusammenwirkens zwischen den zugewanderten Eltern und Göttinger allgemeinbildenden Schulen feststellen. Diesbezüglich äußerten die Befragten folgende Überlegungen und Verbesserungsvorschläge:

Der Zugang zu den zugewanderten Familien soll möglichst mit einer für diese Arbeit qualifizierten Stelle erarbeitet werden. Eine Anlaufstelle mit Beratungsangeboten für Zuwanderer-Eltern sollte über MitarbeiterInnen mit ähnlichen Erfahrungshintergründen verfügen, um Schwellenängste der Zuwanderer-Eltern der Institution Schule gegenüber abzubauen.

Neben einer Intensivierung der gezielten Informations- und Aufklärungsarbeit mit Zuwanderer-Eltern über das deutsche Bildungssystem sowie ihre Rechte und Handlungsmöglichkeiten sollen neue Formen von Informations- und Aufklärungsarbeit für Zuwanderer-Eltern unter Einbeziehung qualifizierter Fachleute ausgearbeitet werden.

Die Schule muss verstärkt anderweitige Kommunikationsformen ansetzen, z.B. Hausbesuch⁴², telefonische Kontaktpflege, Informations-Veranstaltungen in kleineren Kreisen - und zwar unter der Einbeziehung von muttersprachlichen KollegInnen oder Dolmetscherinnen.

Das Heranziehen von Dolmetscherinnen als Hilfsmittel zur Überwindung der Sprach-

42 Anmerkung: Hausbesuche sind der "Königsweg" zur Schaffung einer vertrauensvollen Kooperationsbasis zwischen Schule und Elternhaus. Viele Kulturkreise stehen dieser Form der Kontaktaufnahme und -pflege sehr positiv gegenüber, bei einigen können sie aber auch als Kontrollinstanz gesehen werden

barrieren soll als reguläre Komponente in der Zusammenarbeit mit nichtdeutschen Eltern institutionalisiert werden.

Zusammenfassend stellen wir fest, dass die befragten MultiplikatorInnen für die Verbesserung der Zusammenarbeit mit Zuwanderer-Eltern die Schaffung einer vertrauensvollen Kooperationsbasis an die erste Stelle setzen.

3.2 Aus der Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

Die im Rahmen der Interviews mit fünf Lehrerinnen aus fünf Göttinger allgemein-bildenden Schulen und der Fachberaterin für interkulturelles Lernen gewonnenen Erkenntnisse bezüglich der Zusammenarbeit mit Zuwanderer-Eltern unterscheiden sich in einigen Punkten so sehr voneinander, dass keine abschließende Gesamtbeurteilung möglich ist.

Drei von sechs Befragten aus dieser ExpertInnengruppe berichten von großen Defiziten in diesem Bereich. So klagt ein Grundschullehrer insbesondere über die Unzugänglichkeit der Flüchtlingsfamilien, während eine Vertreterin einer Hauptschule einen großen Unterschied zwischen den Aussiedler- und ausländischen Familien bezüglich der Mitbeteiligung im schulischen Kontext feststellt. *"Mit Ausgesiedelten klappt es (...) befriedigend, mit ausländischen Schülern kaum. Es ist z.B. noch nie am Elternsprechtag eine Mutter gekommen... In der Regel hat der Vater das Sagen, aber der Vater ... ja, der ist dann immer nicht da..."*

Drei von sechs befragten Lehrerinnen bewerteten die Zusammenarbeit mit den Zuwanderer-Eltern insgesamt als sehr gut: *"Wir haben keine Probleme in der Richtung"*.

Diese Feststellung einer annähernd problemlosen Zusammenarbeit mit Zuwanderer-Eltern weicht von der Einschätzung der MultiplikatorInnen stark ab und ist mit den vorliegenden Ergebnissen dieser Untersuchung nur zum Teil zu bestätigen. Bei dieser Erkenntnis stützen wir uns auf die Analyse der Defizite, die die befragten Multiplikatorinnen über die Zusammenarbeit zwischen den Zuwanderer-Eltern und Schule angegeben haben.

Ein prägnantes Beispiel für die unzureichende Beachtung des tatsächlichen Sprachverstehens der Zuwanderer-Eltern ist die Aussage eines Lehrers, der über eine gute Zusammenarbeit berichtet und die bestehende Sprachbarriere nicht hinderlich findet. An seiner Schule werden Dolmetscherinnen eher sporadisch zu Gesprächen herangezogen. Gerade an diesem Beispiel kommen wir einer Antwort auf unsere Frage,

warum sich die Schulen mit dem unbefriedigenden Ist-Zustand zufriedengeben, ein Stück näher: Dieser Lehrer sieht keinen Bedarf nach einer besseren sprachlichen Verständigung. Und zwar nicht, weil die Eltern in der Regel über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen, sondern weil im schulischen Alltag oft auch eine Verständigung "(...) mit Händen und Füßen" auszureichen scheint. Diesen Schluß lassen auch die Interviews mit den anderen vier LehrerInnen zu.

In diesem Zusammenhang meint Ingrid Dietrich: *"Ein verbesserter Informationsflug zwischen den Zuwanderer-Eltern und den deutschen Lehrpersonen ist dringend zu fordern. Dies gilt für alle Schulstufen und alle Themen, die mit Schule zusammenhängen. Freilich ist die Kommunikation mit anderssprachigen Eltern mühsam (und oft auch ohne Hinzuziehung eines Dolmetschers nicht zu bewältigen). Dennoch könnten durch Gespräche und häufige gegenseitige Informationen über den familiären Hintergrund, den Lernstand der Kinder, die Erziehungsziele der Eltern oder auch nur über andersartige Erwartungen und Gepflogenheiten im Hinblick auf Schule viele Konflikte verhindert oder schneller ausgeräumt werden."*⁴³

Der zweite Punkt, der die positive Einschätzung des Ist-Zustandes in ein anderes Licht rückt, ist die mangelnde Teilnahme der Zuwanderer-Eltern am Schulgeschehen. Insgesamt läßt sich in diesem Kontext eine Distanz der Zuwanderer-Eltern feststellen, und zwar vom Nicht-Erscheinen bis hin zu passiver Präsenz. *"Ich wünsche mir z.B. manchmal, dass die eingewanderten Eltern stärker ihre Rechte auch wahrnehmen würden und auch kommen würden, um Kritik zu äußern oder einfach mal nachzufragen, denn da sind die sehr bescheiden (...) manchmal sogar unterwürfig. Na, das ist vielleicht ein bisschen krass, aber es geht schon manchmal so in die Richtung. "*

Genauso spiegelt die Einschätzung über den Informationsstand der Zuwanderer-Eltern über das deutsche Bildungssystem die ungleichwertige "Startposition" der Zugewanderten wider. Der Informationsstand wird nämlich auch von den befragten LehrerInnen, wie auch von den MultiplikatorInnen, als insgesamt gering eingeschätzt. Vollständigkeitshalber soll bei diesem Punkt festgehalten werden, dass eine Lehrerin einen großen Unterschied zwischen den ausländischen und den Aussiedler-Familien bezüglich des Informationsniveaus feststellt. So ist der Informationsstand "(...) von ausgesiedelten Eltern, wie gesagt, eben fast, fast, fast perfekt. Sie wissen, wie's läuft (...) und bei ausländischen Eltern wenig, also gering sie wissen gar nicht, wie das hier abläuft".

⁴³ Dietrich, Ingrid, "Voll integriert?", Göppingen, 1997, S. 87

Zwei der befragten Lehrerinnen sehen den Zusammenhang zwischen der Schulbildung der Eltern und ihrem Informationsniveau. So sind die "(...)bildungsorientierten *Eltern sehr interessiert, mitzuwirken und mitzudenken*" und dementsprechend besser informiert.

Weiterhin wiesen auch die befragten Lehrerinnen auf die oft vorhandenen Schwellenängste bei Zuwanderer-Eltern als kontakthindernden Faktor hin. Dass es diese Schwellenängste nicht nur auf Seiten der Zuwanderer-Eltern gibt, wird aus dem folgenden Zitat deutlich: *"Es ist ja manchmal so bei Flüchtlingsfamilien z.B., dass die telefonisch nicht erreichbar sind und daß Kolleginnen da auch Angst haben, dahin zu gehen."* Dieser Erkenntnis sollte u.E. in der Diskussion zur Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Zuwanderer-Eltern und der Schule besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Bei den Schwellenängsten der Zuwanderer-Eltern spielen nach Aussagen von drei Lehrerinnen neben dem defizitären Informationsstand auch eigene Schulerfahrungen und das mitgebrachte Verständnis der Schule eine Rolle. Dies erläutert eine Lehrerin folgendermaßen:

"Die eingewanderten Eltern sind auf jeden Fall zurückhaltender, sehr viel zurückhaltender und sehen in dem Lehrer oder der Lehrerin immer noch eine Autoritätsperson.... da ist der Lehrer, der sagt, was gemacht wird und das war's denn. Ich war auch in der Türkei in einer Schule, im Iran in Schulen und wenn man das so sieht, ist das kein Wunder".

Nach den aus den Heimatländern mitgebrachten Vorstellungen vom Schulkontext ist Bildung und schulische Erziehung ausschließlich eine Aufgabe der Schule. Zudem lässt die Institution Schule als ein Organ des Staates weder Einmischung noch Beeinflussung seitens der Elternhäuser zu. Daraus ergibt sich eine ganz andere Prägung der Rolle der LehrerInnen, die eine starke Autorität ausüben und unbedingte Respektspersonen darstellen.

Oder wie das von einer Lehrerin zum Ausdruck gebracht wird:

„(...) was ulkigerweise auch noch ein Grund ist, eigene Erfahrungen der Eltern im Heimatland mit der dort geltenden Rolle des Lehrers, also wenn's da eine Autoritäts- und Respektsperson ist, dann trauen sie sich möglicherweise auch nicht in die Schule.“

Weiterhin berichtet diese Interviewpartnerin über folgendes Erlebnis in diesem Zusammenhang:

"(...) einmal haben wir einen türkischen Schüler bekommen, der von einer Tante

gebracht wurde. Sie stellte ihn vor und sagte: "Ich gebe ihn in Ihre Hände ", und hat mir seine Hände in meine Hände gedrückt."

Ein Lehrer, der besonders über mangelnde Zusammenarbeit mit Flüchtlingsfamilien klagt, artikuliert deutlich eine gewisse Ratlosigkeit: "Wir haben jetzt eine Familie zweimal aufgefordert, zu einem Termin zu erscheinen hier in der Schule, um das ganze Problem des Lebens ihres Kindes mit der Familie durchzusprechen - es kommt keine Reaktion... Und die Folge ist, dass man in der Schule ziemlich ratlos dasteht, was man nun machen soll, wenn das Gespräch mit den Eltern einfach nicht stattfindet. "

Nach Meinung dieses Lehrers sind in so einem Fall *die normalen Institutionen der Stadt wie Jugendamt, überfordert, schaffen es nicht.*" Daher ist die Lösung in der sozialbegleitenden Arbeit zu suchen. Insbesondere ist dies der Fall bei den Flüchtlingsfamilien, "(...) wo mit dem Wegfall der sozialen Betreuung erhebliche Defizite im Kontakt mit Eltern und Kindern " entstanden sind.

Auch die befragten Lehrerinnen bestätigen ein generell großes Interesse von Zuwanderer-Eltern an der schulischen Laufbahn ihrer Kinder. "In der Regel sind die Eltern sehr daran interessiert, daß ihre Kinder in der Schule gut lernen, gut mitkommen. Es gibt leider auch Ausnahmen, aber es ist die Minderheit. "

Zurückgreifend auf die positiven Erfahrungen in ihrer Alltagspraxis halten die LehrerInnen eine gute Zusammenarbeit durchaus für möglich, wenn folgende Aspekte berücksichtigt werden:

- Die meisten Zuwanderer-Eltern brauchen ein Signal seitens der Schule, eine Zuwendung, die die vorhandenen Schwellenängste abbaut: "Wenn man auf die Eltern zugeht und vielleicht ein paar Wörter in ihrer Sprache benutzt - oder wichtige Briefe in den Einwanderer-Sprachen verschickt, dann ist die Zusammenarbeit eigentlich gut".
- Die Tatsache, dass *manchmal die Anmeldungen von Zugewanderten fehlen*", läßt sich nach der Meinung der Interviewpartnerin unterschiedlich begründen. Einige sind sicherlich mit dem mangelnden Informationsstand der Zuwanderer-Eltern verbunden, aber es liegt auch an der bürokratischen und unpersönlichen Form. "Also eigentlich werden die alle angeschrieben und von daher müssten sie's eigentlich wissen.... Ist eben was Bürokratisches und unpersönlich. Vielleicht wäre eine persönliche Ansprache oder ein Anruf günstiger. "

- Darüber hinaus ist es genauso ein wichtiger Weg, "(...) dass die Schule die Eltern nicht nur zu den Elternabenden einlädt, sondern auch Anlässe sucht, die Eltern in den Unterricht mit einzubeziehen"; damit sie die Schule auch in einem anderen Kontext kennenlernen können.
- Und dass manche Eltern nicht zu Elternabenden kommen, liegt sicherlich nicht nur an Sprachproblemen, sondern auch an dieser sogenannten Schwellen angst (...) und der Form der Elternabende, die für viele fremd ist erklärte eine der Vertreterinnen der Schule.
- Eine Lehrerin, die über eine sehr erfolgreiche Zusammenarbeit mit den Zuwanderer-Eltern berichtet, sieht die Möglichkeit einer Intensivierung des Zusammenwirkens, indem die Zweisprachigkeit gefördert wird. Ihrer Einschätzung nach wirkt sich dieser Ansatz sehr positiv auf das Verhältnis zwischen den nichtdeutschen Eltern und der Schule aus.

Wie eingangs ausgeführt, beurteilten drei der befragten Lehrerinnen den Ist-Zustand generell als zufriedenstellend und sahen in dem Kontext der Förderung und Intensivierung der Zusammenarbeit mit Zuwanderer-Eltern ihrerseits keinen großen Handlungs- bzw. Verbesserungsbedarf.

Dies unterscheidet sich stark von den Einschätzungen der befragten MultiplikatorInnen. Und wie ist es aus der Sicht der befragten Zuwanderer-Eltern?

3.3 Aus der Sicht der Eltern

Wie bewerten die Zuwanderer-Eltern ihre Beziehung zu ihren Partnerinnen in dem so wichtigen und sensiblen Bereich wie die schulische Erziehung ihrer Kinder? Geht es dabei mehr um Streiten oder Mitstreiten? Wo sind nach ihrer Meinung die Möglichkeiten und Grenzen ihres Wirkungsfeldes? Wodurch wird ihre Reichweite vergrößert oder verkürzt? Inwieweit sehen sie sich als "schulkompetent" oder "schulinkompetent" in Deutschland? Welches Verständnis haben sie von ihrer Rolle im schulischen Kontext?

Um diese Fragestellungen auf dem Hintergrund möglichst unterschiedlicher Faktoren, die u. E. dieses Problemfeld beeinflussen und prägen, beantworten zu können, haben wir bei der Auswahl der acht befragten Zuwanderer-Eltern auf folgende Aspekte geachtet: Aufenthaltsstatus, Bildungsniveau, Herkunftsland und Aufenthaltsdauer.

So haben wir je ein Elternteil aus den zwei Flüchtlingsfamilien (Afghanistan und Türkei), zwei Aussiedlerinnen (Kasachstan und Russland) und vier ArbeitsmigrantInnen (Türkei, Griechenland und BR Jugoslawien) über ihre Erfahrungen mit deutschen Erziehungssträgern interviewt.

Da sich die Aussagen und Einschätzungen der befragten Eltern sowie unsere Beobachtungen und gewonnene Erkenntnisse sehr unterschieden, sollen die Ergebnisse und damit verbundene Überlegungen möglichst differenziert dargelegt werden.

Es lässt sich feststellen, dass es die beiden Flüchtlingsfamilien, unabhängig vom Bildungsniveau, von allen befragten Eltern im Bereich Schule am schwersten haben.

Die beiden Befragten nannten die Sprachbarriere als Hauptproblem bei der Wahrnehmung ihrer elterlichen Rolle in schulischem Kontext: *"Es ist sehr schwierig. (...) Ich verstehe sie nicht. Die Lehrer haben Angebote gemacht, aber ich habe sie nicht verstanden."*

Weiterhin charakterisierten die beiden Interviewpartnerinnen als besonders problematisch die Tatsache, dass der Kontakt zur Schule nur über ihre Kinder, die dann als Dolmetscherinnen fungieren, stattfindet. Sie würden gern mit LehrerInnen allein über ihre Kinder sprechen, wie sie es im Heimatland praktizieren konnten: *"Bei uns war der Kontakt zu den Lehrerinnen sehr gut"*. Auf unsere Aufforderung, diesen Kontakt zur Schule im Heimatland näher zu erläutern, bekamen wir die Antwort, dass es sich dabei um die Informationsgespräche über den Leistungsstand und Betragen ihrer Kinder handelte.

Die Tatsache, dass auch wir bei dem Interview ihre Töchter als Dolmetscherinnen herangezogen haben, wurde nicht kritisiert, hätte aber als Minuspunkt auch auf unser Konto verbucht werden müssen.

Das Fehlen der Möglichkeit der Selbstartikulation führt u.E. zu einer geänderten elterlichen Rolle im Kontext schulischer Erziehung. In diesen zwei Fällen manifestiert sich dies in einer sichtbaren Passivität und Zurückhaltung, trotz des sehr großen Interesses am schulischen Erfolg ihrer Kinder. Es lässt sich deutlich erkennen, wie sich diese Eltern wegen der "Entmündigung" aus dem Schulgeschehen ausgeschlossen fühlen.

Das Einmischen bei eventuellen Problemen im Bereich Schule wurde sowohl von dem befragten Vater aus Afghanistan (mit hohem Bildungsniveau) als auch von der alevitischen Mutter aus der Türkei (mit niedriger Schulbildung) als nicht machbar bezeichnet. So sagt der Vater, dass er dies gern täte, aber *nur wenn ich Deutsch*

sprechen könnte - da ich es z.Zt. nicht kann, muss ich mich weit weg setzen - sonst vielleicht mache ich noch einen Fehler für meine Kinder"

Dieses Zitat verdeutlicht, dass die Sprachbarriere nicht nur oft zu einem Verzicht auf jegliche Kritik seitens der Zuwanderer-Eltern im schulischen Kontext führt, sondern auch zu Unsicherheit und Angst, dass diese "Inkompetenz" sich negativ auf ihre Kinder auswirken könnte.

Darüber hinaus konnten wir hier aus erster Hand erfahren, dass eine Familie bei der Verweisung auf die Sonderschule nicht genug, oder besser: nicht sachgemäß über die Sonderschule aufgeklärt wurde. Im Interview mit dem Vater aus Afghanistan stellte sich heraus, dass es bei einem Sohn in der vierten Klasse einen Schulwechsel gab. *"Mein Vater meint, in dieser Schule das ist die Lehrerin nicht besonders nett gewesen zu meinem Bruder. Deswegen haben wir diese Schule ausgesucht. Nicht selber ausgesucht, diese Lehrerin hat uns gesagt, dass wir die Schule tauschen. Weil mein Bruder nicht so gut schreiben und lesen kann. Deswegen, diese Schule ist ein bißchen hoch Ar Ausländer. Da können sie nicht direkt in vierte Klasse sitzen ohne eine Nachhilfe... Deswegen hat er eine andere Schule, wo er Nachhilfe kriegt. "*

Der Vater und die Tochter, die gedolmetscht hat, waren sichtlich überrascht und erschüttert, als wir die genannte neue Schule als Sonderschule bezeichnet haben. Auf ihre Nachfrage, erläuterten wir, auch selber über die unerwartete Erkenntnis erstaunt, daß der Sohn zu einer Schule für Lernbehinderte gewechselt hatte. Dies wurde mit folgendem Kommentar begleitet:

"Die Lehrerin hat nicht gesagt, dass es für Behinderte war, sondern wenn man nicht schreiben und lesen kann - und das ist eine Schule, die ihm das beibringen kann. "

Im weiteren Verlauf des Interviews erfuhren wir, dass der Vater in der Woche, in der der Sohn auf einen sonderpädagogischen Bedarf hin überprüft wurde, zwar dreimal dabei war, aber kaum etwas verstehen konnte. Seitens der Schule wurde kein Dolmetscher hinzugezogen. Dieses Beispiel lässt keinen Zweifel daran, dass der Bereich Sonderschule als ein sehr komplexes Problemfeld zu definieren und als solches zu untersuchen ist. Eindeutig gibt es in diesem Zusammenhang, wie auch von den befragten MultiplikatorInnen mehrheitlich festgestellt, einen großen Bedarf an Informations- und Aufklärungsarbeit. Damit ließe sich u.E. jedoch nur ein Teil dieses Diskurses ins Positive bewegen. Gleichzeitig ist von zentraler Bedeutung, beim Verweisungsverfahren zur Sonderschule eine besondere Sensibilität und Berücksichtigung der spezifischen Bedürfnisse sowohl der zugewanderten Kinder als auch ihrer Eltern zu fordern.

Auffallend ist, dass die beiden Familien auch hinsichtlich der großen Distanz zum Schulgeschehen keine Kritik an die Schule richteten, sondern hauptsächlich den Wunsch nach mehr Informationsfluss hinsichtlich der schulischen Leistungen äußerten. Wir bringen dies aufgrund der Auswertung der gewonnenen Ergebnisse mit ihren eigenen Erfahrungen mit der Schule im Heimatland in Verbindung. Weiterhin ist dieses unkritische Akzeptieren einer so passiven Randrolle bei der schulischen Erziehung ihrer Kinder in einem direkten Zusammenhang mit ihrer gesellschaftlichen Position hier in Deutschland - als Flüchtlinge mit ungesichertem Aufenthaltsstatus - zu erklären.

Besonders interessant und deutungsreich scheint uns folgende Aussage: *"Mein Vater sagt, dass die Schule genauso wie in anderen Ländern ist. Gleich. Das Problem ist, dass man die Sprache nicht spricht."* Dies ist nach unserer Meinung ein Beispiel dafür, dass manche Eltern davon ausgehen, dass die Institution Schule in Deutschland dem bekannten Modell im Heimatland entspricht. Und das heißt, dass auch die bekannten Verhaltensmuster ihrerseits als wünschenswert gelten. Und zwar mit allen hergebrachten Vorstellungen ihrer Möglichkeiten und Grenzen als Partner in dem Schulbildungs- und Erziehungsprozeß.

Zusammenfassend läßt sich bei der Auswertung der Aufführungen und Darstellungen aus diesen zwei Interviews mit Flüchtlingsfamilien feststellen, dass trotz des dreieinhalbjährigen Aufenthalts in Deutschland und dreier Kinder, die hier zur Schule gehen, diese Institution ein vollkommen "fremdes Land" geblieben ist. Die Eltern sind völlig ausgeschlossen aus dem Schulleben, obwohl in beiden Fällen ein großes Interesse an dem Bildungsweg ihrer Kinder da ist.

Wir gehen davon aus, dass diese zwei Familien hier exemplarisch für viele andere Flüchtlingsfamilien stehen können. Und solange zwischen den Eltern und der deutschen Schule, wie in beiden Beispielen, ein großes Gefälle da ist und es zu keinem gegenseitigen Kennenlernprozeß kommt, ist mit keiner Optimierung ihrer Zusammenarbeit zu rechnen.

Aufgrund der Auswertung der gewonnenen Erkenntnisse aus den beiden Interviews mit den Aussiedler-Müttern läßt sich im Unterschied zu den geschilderten Darstellungen der Flüchtlingsfamilien eine allgemeine Zufriedenheit feststellen. Die beiden Gesprächspartnerinnen bewerteten, unabhängig vom Bildungsniveau, die Zusammenarbeit mit der Schule bzw. Lehrerinnen hier in Deutschland als positiv und ausreichend. Die Tatsache, dass sie über relativ geringe Deutschkenntnisse verfügen, empfanden die beiden Mütter als nicht kontakthindernd. Zum größten Teil waren ihnen ihre Kinder bei der Verständigung mit der Schule behilflich. So wurde von der Dol-

metscherin, die das Interview mit der Mutter aus Kasachstan gedolmetscht hat, folgendes gesagt: *"Sie ist viel in der Schule, geht viel zur Schule und - auch wenn die Lehrer wenig verstehen können, was sie sagt, geht sie hin."*

Sowohl die Mutter aus Kasachstan als auch aus Russland schätzen ihren Informationsstand über das deutsche Schulsystem als gut ein. An die Informationen in diesem Zusammenhang sind die beiden Befragten bei einem Sprachkurs gekommen.

Es wurden seitens der zwei Aussiedler-Mütter weder Kritikpunkte noch Forderungen nach einer Intensivierung bzw. Verbesserung des Kontaktes mit der Schule genannt.

Alle vier ExpertInnen aus dem Personenkreis ArbeitsmigrantInnen leben über 26 Jahre in Deutschland und haben z. Zt. je zwei Kinder an verschiedenen Göttinger Schulen. Da diese GesprächspartnerInnen ihre langjährigen elterlichen Erfahrungen mit der Schule in Deutschland reflektieren konnten, ging unser besonderes Interesse dahin, die eingangs erwähnten Fragestellungen bezüglich der Zusammenarbeit mit der Schule auch aus ihrem Blickwinkel erfassen zu können.

Die Zusammenarbeit mit der Schule bewerteten drei der befragten Migranten-Eltern als zufriedenstellend. Von einem Vater wurde dies als sehr gut eingeschätzt. In zwei Fällen wurde über negative Erfahrungen in der Vergangenheit mit der Klassenlehrerin berichtet, aber die beiden GesprächspartnerInnen betonten, dass dies nur mit dieser Person zu tun hatte und dies das positive Gesamtbild nicht beeinträchtigen kann.

Im Vergleich zu den befragten Flüchtlings- und Aussiedler-Eltern lässt sich der Eindruck gewinnen, dass alle vier befragten MigrantInnen einen viel entschiedeneren und sichereren Auftritt der Schule gegenüber haben, und zwar unabhängig vom Bildungsniveau. Diese Feststellung lässt sich mit vielen in den Interviews ausgeführten Beispielen bekräftigen.

Hier nur die drei, die uns besonders festhaltenswert erscheinen.

Bei einer Migranten-Familie gab es eine Konfliktsituation mit der Schule, als diese ihr Kind in der dritten Klasse zur Sonderschule verwies. Die Mutter wollte sich mit dieser Entscheidung nicht zufriedengeben und verlangte eine Zurückstellung. Nach zahlreichen, nicht gerade angenehmen Gesprächen mit der Schule, konnte das Kind dank der auf Wunsch der Eltern eingeschalteten Psychologin und ihres Gutachtens auf der Schule bleiben und die Klasse wiederholen. Die Mutter war damals insbesondere über die folgende Argumentation der Lehrerin verärgert: *Ja ist doch egal, sie*

können von Sonderschule eine Friseurausbildung machen, das ist ja auch gut. " Daher schien ihr als angebrachte Antwort dies zu sein: "Was gut ist und was schlecht ist, (las wissen wir selber."

In einem anderen Fall ist der Streitpunkt die Schullaufbahneempfehlung. Die Mutter ist der Meinung, daß ihre Tochter irrtümlicherweise die Hauptschuleempfehlung bekommen habe: *"Andere Kinder, die in selbe Klasse sind, die Kinder kenn ich, (...) da habe ich die Zeugnisse gekuckt, selbe Noten wie meine Tochter, nein die sind, die haben Realschuleempfehlung. Ich lass mich nicht runterdrücken. (...)_Ich will versuchen, dass sie in Realschule kommt und wenn sie nicht schafft, ist es immer noch Zeit, dass ich sie in Hauptschule bringe. "*

Beim dritten Beispiel ging es um die Frage der religiösen Unterweisung. Als die Schulrektorin einen von uns befragten türkischen Vater wegen des Religionsunterrichts angesprochen hatte, verlangte er folgendes: *"Gut, dann informieren Sie mich -was macht Religionslehrerin in einer Religionsstunde?"*

Wir möchten hier vollständigkeithalber unsere gewonnene Erkenntnis darstellen, dass auch bei den befragten MigrantInnen eine gewisse Zurückhaltung hinsichtlich der Kritik an der Schule vorhanden ist.

Obwohl von allen vier Migranten-Eltern geäußert wurde, dass sie sich jeder Zeit bei den eventuellen Problemen einmischen würden, kann dies durch die Auswertung der Ergebnisse nur zum Teil bestätigt werden. So ist in zwei Fällen eine Hemmschwelle hinsichtlich der offenen Äußerung der Kritik gegenüber LehrerInnen festzustellen, wie die folgende Ausführung einer griechischen Mutter illustriert: *„Da gibt's so Sachen, die würden wir gerne der Lehrerin sagen, aber jeder einzeln traut sich nicht, so der Lehrerin zu sagen. Weil dann besteht die Gefahr, dass das Kind damit drunter leiden wird, durch die Lehrerin. (...) Und vielleicht haben da ausländische Eltern zweimal das Bedenken, da irgendwas zu sagen (...), was die Eltern denken, das darf nicht heraus, also das darf nicht herauskommen. Glaube ich nicht. "*

Wir halten als Ergebnis fest, dass die vier GesprächspartnerInnen aus dem MigrantInnen-Personenkreis nicht nur am Schulgeschehen sehr interessiert, sondern gleichzeitig darüber gut informiert sind. Auch hier können wir keine Unterschiede abhängig vom Bildungsniveau der Befragten feststellen.

Da keine(r) von diesen vier Befragten Verständigungsprobleme hat, ist ein direkter Kontakt zu LehrerInnen möglich. Mit dieser uneingeschränkten Kommunikationsmöglichkeit, können wir die geschilderte aktive Teilnahme am Schulgeschehen erklären.

Interessanterweise haben die befragten MigrantInnen nicht nur die eigenen elterlichen Erfahrungen mit der deutschen Schule reflektiert, sondern sie legten unaufgefordert auch ihre Beobachtungen und Überlegungen bezüglich der Zusammenarbeit zwischen den anderen Zuwanderer-Eltern und der Schule dar.

So wies der türkische Vater auf eine Entwicklung bzw. einen Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Migrantengeneration hin: *"Also die erste Generation war es, was ich eben angesprochen habe, die Sprachprobleme hatten und die auch Schulsystem nicht kannten und immer zur Schule so einen Abstand gehalten haben. Die zweite Generation denkt da etwas anderes. Einmal die kümmern sich mehr um die Kinder, wissen wie läuft das, möchten informiert werden und da suchen sie schon den Kontakt zur Schule. Und Sprachprobleme haben sie fast nicht mehr, die können schon die Sprache selber, weil sie entweder hier zur Schule schon gegangen sind oder schon länger hier sind..."*

Weiterhin schilderte der türkische Vater, der sich jahrelang beim Türkischen Volkshaus in Göttingen engagiert und für türkische Eltern Informationsveranstaltungen zum Thema Schule und das deutsche Schulsystem organisiert hat: *„Dass diese Info-Veranstaltungen für die Eltern immer in Anspruch genommen worden waren. Also sie waren zufrieden. Ja, sie meinten, es ist gut, dass sie darüber informiert werden.“*

Unser Gesprächspartner stellte fest, dass die Eltern trotz des großen Interesses in diesem Kontext nie selber Initiativen ergriffen oder irgendwelche Forderungen gestellt haben. Sein Erklärungsmuster für ein solches Verhalten der Institution Schule gegenüber: *"Vielleicht ist es eine Einstellungssache. bei unseren Landsleuten, also bei Türken, ist es etwas anders - die Schule hat mit dem Staat zu tun, und vor dem Staat hat man Respekt. Und wenn das Kind in der Schule ist, dann ist es auch in den Händen des Staates, ja. Und da vertraut man auch dem Staat. Es gibt sogar ein Sprichwort in der Türkei, wenn man das Kind eingeschult hat, dann sagt man dem Lehrer: 'Das Kind gehört dir!' Ja etwa so: 'Fleisch dir, Knochen mir. Also du kannst mit ihm machen, was du möchtest."*

Der türkische Vater fügte hinzu, dass obwohl dieses Sprichwort eigentlich vor zwanzig Jahren aktiv im Gebrauch gewesen sei und heute in der Türkei nicht mehr zum Schulalltag gehöre, seine latenten „Reste“ immer noch im Hinterkopf seiner Landsleute geblieben seien. Und zwar interessanterweise vielleicht mehr bei den in Deutschland lebenden Türken als in der Türkei selbst: *"Das Problem der Migranten hier ist, dass sie immer noch so sind, wie es in der Türkei vielleicht vor fünfzehn Jahren war (...), also die sind fast so geblieben, wie sie gekommen sind."*

Daraus lässt sich nach seiner Meinung auch ein spezifisches Verständnis der elterlichen Rollen im Problemfeld der schulischen Erziehung bei manchen türkischen MigrantInnen ableiten: *"Mein Kind geht in die Schule, die Schule gehört zum Staat und da hat der Staat dafür zu sorgen, dass mein Kind etwas lernt - also meine Aufgabe ist es, mein Kind dahin zu schicken und Bücher und andere Sachen zu kaufen, und damit ist meine Aufgabe erledigt."*

Desweiteren wurde auch von den Befragten aus dem MigrantInnen-Personenkreis die mangelnde Präsenz der Zuwanderer-Eltern an Elternabenden festgestellt. Dies lässt sich mit dem folgenden Zitat illustrieren: *"Ist immer jammerschade. Da erscheinen nicht alle Eltern, also nur wenige und immer die gleichen."*

Schließlich waren alle vier EinwanderInnen der Meinung, dass viele Zuwanderer-Eltern weiterhin Hilfestellung und Unterstützung in schulischen Fragen benötigen. So äußerte sich die befragte Mutter aus der BR Jugoslawien zu diesem Thema: *"Es gibt viele Eltern, wo die wirklich keine Ahnung, keine Ahnung haben, und grade was Schule betrifft.... Und aus dem Grund meinte unsere Gesprächspartnerin, dass es notwendig ist, dass jemand, der ein bisschen Erfahrung hat, dass sie gucken diese Zeugnisse und sagen die Eltern, Vertrauensperson zu haben."* *"Und nicht am Ende des Jahres, Ende ist zu spät, das muss vorher passieren. Das muss ganze Jahr laufen."*

Im Zusammenhang mit diesen Ausführungen zum Spannungsfeld Zuwanderer-Eltern und der deutschen Schule wurde von den befragten MigrantInnen-Eltern - wie auch von den Flüchtlingseltern - primär die Notwendigkeit einer verstärkten Förderung der elterlichen Kompetenz in diesem Bereich nahegelegt. Dies ist jedoch nur eine Komponente in diesem komplexen Problemfeld. Auf der anderen Seite sollte es auch zu einem gegenseitigen Kennenlernprozess zwischen den beiden Erziehungsinstanzen kommen. Auch die Institution Schule hat sich diesem Prozeß zu öffnen. Nicht nur die Eltern, sondern auch die Schule hat für eine gedeihliche Zusammenarbeit zu lernen. Sonst wird sich die oft erlebte Kluft zwischen den Zuwanderer-Eltern und der Schule nicht überwinden lassen.

3.4 Aus der Sicht der zugewanderten Schülerinnen

Da sich die Zuwanderer-Kinder in dem Spannungsfeld zwischen ihren Erziehungsträgern - Schule und Eltern - unmittelbar bewegen und mit beiden Seiten in Kontakt sind, sogar oft als einzige Mittler fungieren, schien es uns unabdingbar, in diesem Zusammenhang ihre Einblicke und Erfahrungen zu erfassen. So wurden im Rahmen unserer Untersuchung auch die acht interviewten zugewanderten SchülerInnen nach

ihrer Einschätzung der Zusammenarbeit zwischen ihren Eltern und der Schule befragt. Die zwei Interviews mit Schulabgängerinnen ohne Abschluß sollten uns die Möglichkeit geben, das Problemfeld auch aus ihrer Perspektive erhellen zu können.

Wie der Tabelle zu entnehmen ist, haben wir auch bei der Auswahl der befragten SchülerInnen auf die verschiedenen sozialen Grundmerkmale wie Aufenthaltsstatus, Schulform und Geschlecht geachtet, um an eine möglichst differenzierte Grundlage für die Datengewinnung kommen zu können.

Die Aussagen und Einschätzungen der befragten Zuwanderer-Kinder zu unserem Thema unterschieden sich sehr voneinander, so dass sich keine einheitliche Beurteilung abgeben lässt.

Allerdings soll an dieser Stelle festgehalten werden, dass sich bei der Beurteilung des Interesses ihrer Eltern am Schulgeschehen und Schulerfolg alle zehn der befragten Zuwanderer-Kinder einig waren. So wurde in jedem Interview über ein großes Interesse seitens des Elternhauses berichtet. Ein Schüler äußerte sich zu diesem Thema folgendermaßen: *"Die sind sehr interessiert. Die sagen auch immer zu mir, ich soll mich mehr anstrengen."*

Auffallend ist, dass die Einschätzungen der MultiplikatorInnen und Lehrerinnen in Bezug auf festgestellte Unterschiede zwischen den Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien bezüglich der Teilnahme am Schulgeschehen und des Informations- und Sprachniveaus mit den Aussagen der befragten SchülerInnen und Schulabgängerinnen ohne Abschluss zum großen Teil übereinstimmen.

So schätzten alle drei der befragten ausgesiedelten SchülerInnen die Zusammenarbeit zwischen ihren Eltern und Lehrern als sehr gut ein. Sie sind der Meinung, dass ihre Eltern ganz aktiv am Schulleben teilnehmen, und zwar "(...) genauso wie in Kasachstan", wie ein Junge sagt. Dementsprechend ist der Informationsstand ihrer Eltern über das deutsche Schulsystem nach der Meinung dieser drei ausgesiedelten Kinder zufriedenstellend. Desweiteren wurde von diesen drei Befragten ausgeführt, dass dem Kontakt zwischen den Eltern und den Lehrerinnen keine Sprachbarriere im Wege stehe. Es wurden keine Wünsche nach Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen den Eltern und Lehrern geäußert.

Vergleichbares lässt sich bei den Darstellungen von drei befragten Migrantenkindern festhalten. Auch diese SchülerInnen bewerteten den Kontakt ihrer Eltern zur Schule als sehr gut: *"Eigentlich alles super. Die Lehrer verstehen sich mit meinen Eltern gut, meine Eltern verstehen sich mit den Lehrern gut, also es gibt da irgendwie keine Probleme."*

Dieselbe Einschätzung wurde bezüglich des Informations- und Sprachniveaus ihrer Eltern abgegeben. Alle drei SchülerInnen aus den Migrantenfamilien sind der Meinung, dass sich ihre Eltern bei eventuellen schulischen Problemen einmischen würden. Es wurde jedoch nur von einer Schülerin aus der BR Jugoslawien über ein konkretes Beispiel berichtet. So ist es in ihrem Fall dank der Intervention ihrer Mutter zu keiner Verweisung auf eine Sonderschule gekommen.

Gemäß ihren Schilderungen wurde sie in der dritten Klasse auf einen eventuellen sonderpädagogischen Bedarf hin überprüft. Sie sollte auf die Sonderschule verwiesen werden. Die Eltern haben sich gegen diese Entscheidung vehement gewehrt und eigenständig eine Psychologin eingeschaltet. Da das psychologische Gutachten die Meinung der Eltern bestätigte, dass bei ihrem Kind keine Lernbehinderung vorlag, konnte dieses Mädchen weiterhin an der Schule bleiben.

Da zwei von den befragten Migrantenkindern in Deutschland geboren sind und bei dem dritten Schüler der Vater seit 26 Jahren in Deutschland lebt, konnte kein Vergleich zur elterlichen Rolle im schulischen Kontext gemacht werden.

Auf den ersten Blick legen die Ergebnisse der Auswertung der Interviews mit den Aussiedler- und Migrantenkindern eine Zufriedenheit mit dem Kooperationslevel zwischen ihren Eltern und der Schule nahe.

Es lässt sich jedoch auf den zweiten Blick der Eindruck gewinnen, dass der geschilderte Kontakt der Aussiedler- und Migranteneltern zur Schule zum größten Teil auf den Besuch der Elternabende und Elternsprechtage begrenzt ist. Und die Aussagen der befragten Aussiedler- und Migrantenkinder leiten uns zur Annahme, dass dies aus ihrer Sicht als durchaus ausreichend gilt.

Bis auf den Fall des jugoslawischen Mädchens, bei dem aus dem Interview ein intensiver Kontakt mit den LehrerInnen, wenn auch im Zusammenhang mit aufgetretenen Problemen, deutlich zu erkennen ist, lässt sich in den anderen geschilderten Fällen generell keine aktive Teilnahme der Zuwanderer-Eltern an der Schulkarriere ihrer Kinder feststellen.

Von dem positiven Bild zur Frage der Zusammenarbeit zwischen ihren Eltern und Schule war in den vier Interviews mit Flüchtlingskindern keine Rede. Der größte Teil der artikulierten Defizite im schulischen Bereich, die seitens der anderen drei befragten ExpertInnengruppen in Bezug auf Flüchtlingsfamilien genannt wurden, lässt sich auch aus den Interviews mit Flüchtlingskindern heraushören.

So wurden von allen vier befragten Kindern aus Flüchtlingsfamilien die Einbezie-

hung und das Handeln ihrer Eltern im schulischen Kontext als unzureichend und sporadisch bewertet.

Zwei der befragten Flüchtlingskinder berichteten, dass die Eltern nicht zu Elternabenden und Elternsprechtagen gehen. Nach ihren Ausführungen findet der Austausch zwischen den Eltern und Lehrerinnen auch in keiner anderen Form statt. In zwei anderen Fällen ist der Kontakt zur Schule nur auf Elternabende und Elternsprechtage beschränkt. Dem schulischen Alltag hingegen bleiben auch diese Eltern fern.

So berichtet ein Junge, dass er als der einzige Ansprechpartner der Schule gegenüber steht, und zwar nicht nur in eigenen schulischen Angelegenheiten, sondern auch für die Lehrerinnen seines jüngeren Bruders. Dies wurde von ihm folgendermaßen beschrieben: *"Der Lehrer hat mit mir Kontakt also, ich habe seine Anmeldung gemacht, ich hab's ganze Salat, ich hab's fertig gemacht. - Ich kenne die Lehrerin, sie kennt mich, und alles läuft über mich. "*

Sein Frust und die Unzufriedenheit über diese Situation sind nach dieser Schilderung evident.

Von allen Befragten aus den Flüchtlingsfamilien wurde über eine veränderte Rolle ihrer Eltern im Kontext schulischer Erziehung berichtet. Dies manifestiert sich nach ihrer Meinung in einem viel geringeren Kontakt zur Schule als im Heimatland sowie durch den Wegfall der Unterstützung bei den Hausaufgaben oder der Bewältigung des Lernstoffs. Darüber hinaus ist ihre "Mittlerfunktion" zwischen dem Elternhaus und den Lehrerinnen hier in Deutschland neu auf sie zugekommen.

Das angesprochene Thema der fehlenden Unterstützung seitens der Eltern möchten wir am Beispiel des folgenden Zitates darstellen: *"Ich wollte schon immer mit meinem Vater Hausaufgaben zusammen machen. (...) Aber er kann kein Deutsch. Ich versuche immer wieder zu übersetzen und ob er mir die Antwort geben kann, aber es geht nicht, er kann das nicht. "*

Die Ursachen für die festgestellte Distanz zwischen den beiden Erziehungspartnern sind nach Meinung der vier befragten Flüchtlingskinder vor allem in der Sprachbarriere zu suchen. So sagte eine Schülerin: *"Wenn meine Mutter Deutsch könnte, also halt gut Deutsch könnte, um sich zu verständigen, sie wäre auf jeden Fall zur Schule gegangen, doch. "*

Zu der schon im Elternteil geschilderten Problematik des Dolmetschens seitens der Kinder scheint uns an dieser Stelle wichtig, auch einen Standpunkt aus Sicht der

Schülerinnen selbst darzulegen: „ Dann muß ich ja sowieso mit hin, um zu übersetzen und das ist ja blöd. Ja, weil ich weiß ja selber, wie ich in der Schule bin. Dann kann ich das ja auch so sagen und wenn sie was wissen wollen, können sie mich ja genau (...) Ich meine, wenn sie mitkommen würden und ich muß ja übersetzen, kann ich denen ja auch irgendwie was vormachen. "

Als nächste Schwachstelle wurde der mangelnde Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem genannt. Zitat: *"Ich kann nur sagen, meine Mutter hat nicht so viel Ahnung davon. "*

Schließlich wurde von zwei befragten Flüchtlingskindern auch das fehlende Interesse seitens der Lehrerinnen im Bereich der Intensivierung des Kontaktes zum Elternhaus festgestellt: *"Aber, also mein Lehrer interessiert sich nicht so für die Eltern, es sei denn, es gibt Stress, dann will er die Eltern einbeziehen. "* Auffallend ist, dass, wie bei den befragten Eltern mit dem Flüchtlingsstatus, bei der negativen Beurteilung des Zusammenwirkens zwischen ihren Eltern und Lehrern, keine(r) der vier befragten Flüchtlingskinder die Kritik auf die Schule lenkt. Wir haben den Eindruck, dass diese Schülerinnen von der Schule keine Initiative zur Aktivierung des Elternhauses erwarten. Dies kann mit der folgenden Aussage eines Schülers illustriert werden: *"Die Schule kann eigentlich gar nicht machen. "*

Auch von zwei der befragten SchülerInnen, die die Auffassung vertraten, dass es den Lehrerinnen völlig gleichgültig ist, ob die Eltern kommen oder nicht, wurde nichts am Verhalten der LehrerInnen bemängelt. So wurde in diesem Zusammenhang folgende Erklärung gegeben: *"Mein Lehrer kennt das jetzt wahrscheinlich so, der kümmert sich nicht mehr drum. "*

Die einzige Möglichkeit für eine Änderung der gegenwärtigen Zustände im Beziehungsgeflecht zwischen ihren Eltern und der Schule sehen die befragten Flüchtlingskinder im Erwerb bzw. der Verbesserung der Deutschkenntnisse ihrer Eltern.

4. Besonderheiten bei der schulischen Laufbahn von Zuwanderermädchen

Eine geschlechtsspezifische Erhebung der verschiedenen Statistiken über die Verteilung zugewanderter Schülerinnen und Schüler an Göttinger Schulen existiert nicht. Wir beziehen uns daher bei der geschlechtsspezifischen Betrachtung auf vorliegende

bundesweite Statistiken und Untersuchungen über den Schulbesuch zugewanderter Mädchen.⁴⁴

Es ist davon auszugehen, dass die bundesweiten Trends auch für die Zuwanderermädchen in der Stadt Göttingen gelten, da zum einen die Auswertung der vorliegenden Statistiken über die Verteilung zugewanderter Schülerinnen und Schüler an den allgemeinbildenden Schulen in Göttingen kongruent mit den bundesweiten Auswertungen ist, und zum anderen keinerlei Hinweise dafür existieren, dass Zuwanderermädchen in der Stadt Göttingen signifikante Unterschiede zu den Zuwanderermädchen im Bundesgebiet aufweisen.

Bei der geschlechtsspezifischen Auswertung der Schulstatistiken zeigt sich, dass Zuwanderermädchen, ähnlich wie bei deutschen Mädchen, anteilmäßig häufiger an höheren Schulen vertreten sind und dort auch die besseren Schulabschlüsse erzielen als Jungen. Zuwanderermädchen aller Nationalitäten verfügen in allen Bereichen über qualifiziertere Abschlüsse als die Jungen derselben Nationalität. Die Bildungsabschlüsse der Mädchen sind im Vergleich zu den Jungen derselben Nationalität deutlich qualifizierter, sie sind aber deutlich schlechter als bei deutschen Jugendlichen, vor allem schlechter als bei deutschen Mädchen.

Fast alle Mädchen nichtdeutscher Herkunft streben ebenso wie die Jungen eine Berufsausbildung an. Alle Untersuchungen über Bildungsziele zugewanderter Jugendlicher und Bildungsansprüche zugewanderter Eltern für ihre Kinder kommen zu dem Ergebnis, dass die Mehrheit der Mädchen einen Beruf erlernen möchte und diesen nach Abschluß der Ausbildung ausüben möchte. Ebenso streben zugewanderte Eltern aller Nationalitäten für ihre Söhne und Töchter eine berufliche Qualifizierung an.

Zugleich haben ausländische Mädchen deutlich geringere Chancen als Jungen nach Abschluss der Schule den Übergang in eine berufliche Ausbildung zu schaffen. Neben den auch für deutsche Mädchen geltenden geschlechtsspezifischen Einschränkungen und der damit häufig verbundenen Einschränkung auf sog. Frauenberufe, gelten für Zuwanderermädchen vielfältige strukturelle und gesellschaftliche Restriktionen, die ihnen den Zugang zum Ausbildungsmarkt erschweren und zum Teil ganz verhindern.

Begreift man Schule als "Filter für mögliche Anschlusskarrieren" ⁴⁵, so zeigt sich, dass 45 bis 50 Prozent der 20- bis 25-jährigen Frauen nichtdeutscher Herkunft ohne Berufsanschluss bleiben – gegenüber 14 Prozent der jungen deutschen Frauen - und

⁴⁴Beer, Dagmar, 1992

⁴⁵ Bommers, Michael, 1992, S. 62

damit keine reelle Chance auf eine tragfähige berufliche Integration haben.

Die geschlechtsspezifische Benachteiligung von Mädchen und jungen Frauen, insbesondere von nichtdeutschen Mädchen und jungen Frauen im Bildungssystem, kommt hier deutlich zum Ausdruck. Die Benachteiligungen von Mädchen im bundesdeutschen Erziehungs- und Bildungssystem wurden insbesondere in den Debatten um die Einführung und Infragestellung der Koedukation thematisiert. Ohne hier die differenten Argumente des Für und Wider einer koedukativen Erziehung wiedergeben zu wollen, besteht in der Pädagogik und insbesondere in der feministischen Pädagogik Einigkeit darüber, dass die Schule zwar nicht als Verursacher der geschlechtsspezifischen Segmentierung gilt, sie aber zu deren Stabilisierung beiträgt. Die spezifische Benachteiligung zugewanderter Mädchen im Bildungssystem hat unter dem Blickwinkel der Entwicklung einer feministischen Pädagogik kaum bis gar keine Rolle gespielt. In der Regel wurde die Situation "ausländischer" Mädchen als "doppelt" diskriminiert (soll heißen: als Frau/Mädchen und als Ausländerin) beschrieben. Demgegenüber zeigt die im Vergleich zu den deutschen Mädchen niedrige Schulerfolgsquote zugewanderter Schülerinnen, dass ihre Benachteiligungen sich nicht auf eine zusätzliche Komponente ihres "Ausländerdaseins" reduzieren lassen, sondern konstitutiv im Bildungssystem sind. Entsprechend kommt die Migrationsforschung im Hinblick auf die statistisch erfassbaren Benachteiligungen zu dem Schluss, dass diese als "systematisch erzeugte Diskriminierungen aufzufassen sind"⁴⁶.

4.1 Zur Wahrnehmung zugewanderter Schülerinnen an Göttinger allgemeinbildenden Schulen

In unserer Untersuchung interessierte uns, wie die Experten vor Ort speziell die Situation von Zuwanderermädchen in der Schule einschätzen, ob geschlechtsspezifische Unterschiede wahrgenommen werden und welche Möglichkeiten zur Verbesserung der schulischen Situation gesehen werden.

In mehreren Interviews wurden geschlechtsspezifische Unterschiede von den Befragten bereits thematisiert, ohne dass von unserer Seite eine Nachfrage hierzu erforderlich war.

In der Regel wollten unsere *InterviewpartnerInnen* mit dem Verweis auf geschlechtsspezifische Unterschiede bestehende Integrationsprobleme verdeutlichen, die vor allem als Passungsprobleme von Seiten der Schülerinnen definiert wurden. Hierzu eine exemplarische Aussage:

⁴⁶ Bommers, Michael, 1992. S. 65

"Die Schüler sehen selbst ganz deutlich, dass sie hier in Deutschland Fremde sind und eigentlich nicht dazu gehören und in ihrem Mutterland eben aber auch Deutsche sind, die aus Deutschland kommen, die auch nicht dazu gehören. Und ich denke besonders an eine Schülerin, die jetzt auch verheiratet wird und die mir sagt: ‚Ich kann in meiner Muttersprache weder lesen, noch schreiben und vergesse auch viele Sachen und habe hier aber auch keinen Hauptschulabschluss gekriegt‘, so dass sie also wirklich auch zwischen den Stühlen sitzt, und das auch so empfindet... Auf der anderen Seite ist sie sehr lebenslustig und macht sich nicht groß Gedanken und sagt: ‚na ja, ist ja auch egal, ich heirate ja sowieso.‘ Aber durch die Heirat eben ist das bisschen an Wissen, was sie hier noch vermittelt bekommen haben, dann wieder auch hinfällig, weil ... ja, Kindererziehung und ... das steht dann an. Also so'n bisschen ja, Kasernierung (...)."

In dem Interview kommen Interpretationen aus der Defizit-, Kulturdifferenz- bzw. Kulturkonfliktthese deutlich zum Ausdruck. Der Verweis auf die Konflikte zugewanderter Mädchen dient aber nicht dazu, hieraus pädagogisches Handeln zu begründen, sondern dient dazu, die Schwierigkeiten der Schule zu verdeutlichen bzw. letztlich in seiner Zuspitzung, vor dem Hintergrund kultureller Differenzen (Heirat = Kasernierung) die Bildungsbemühungen der Schule als vergeblich darzustellen. Czock/Radtke⁴⁷ bezeichnen die hier zum Ausdruck kommende pädagogische Haltung als "positive Diskriminierung", die kulturellen Differenzen werden verabsolutiert, die zugewanderten Schülerinnen werden auf ihre "fremde Mentalität" fixiert und entlasten den/die Pädagogen von weiteren Bemühungen. Das obige Interpretationsmuster, vor allem die Betonung kultureller Differenzen, findet sich in vielen der von uns durchgeführten Interviews wieder, ist zugleich aber nicht ein durchgängiges Argument, sondern es bestehen in den Göttinger Schulen und Beratungseinrichtungen auch differenziertere Sichtweisen.

Zwei der von uns befragten Grundschulen sehen entweder keine Unterschiede in der Schullaufbahn von zugewanderten Mädchen zu der Schullaufbahn von deutschen Mädchen und deutschen und nichtdeutschen Jungen oder keine Unterschiede von zugewanderten zu deutschen Mädchen:

"Ja, das ist genau, wie bei allen Kindern auch. Also manchmal kann man wirklich und sollte man auch nicht die Unterschiede künstlich irgendwie herbei reden, wo keine sind. Die Mädchen sind eigentlich grundsätzlich weniger auffällig und weniger aggressiv und weniger nach außen aggressiv, muss man vielleicht sagen, haben nicht so'n starken Bewegungsdrang wie Jungs. Aber das ist bei allen gleich, egal ob sie

⁴⁷ Czock/Radtke, 1984

eingewandert sind, da mach' ich eigentlich keine Unterschiede. Kann ich keine Unterschiede sehen(...)."

Dagegen werden von zwei der drei befragten Hauptschulen und von fünf der acht befragten Multiplikatoren geschlechtsspezifische Unterschiede explizit oder implizit bei Mädchen aus dem "islamischen Kulturkreis" thematisiert. Einschränkend sei hier darauf hingewiesen, dass zwei der befragten MultiplikatorInnen ausschließlich mit türkischen Klienten und Klientinnen arbeiten, sie sich also selbstverständlich auf ihre Erfahrungen und ihre Arbeit mit türkischen Klienten beziehen.

Auf unsere Frage nach Unterschieden in der Schullaufbahn zwischen Jungen und Mädchen stellt eine Lehrerin aus der Hauptschule fest: *"Bei den Ausländern, würde ich sagen, nicht. Und - bei den Kurden jetzt, Kurden und Türken, würde ich sagen, die Mädchen sind stärker motiviert, sie sind jedenfalls eifriger, fleißiger. Jedenfalls die ich jetzt (...). Ich denk mal, (das liegt) an der Rolle, die die Jungen auch innerhalb der Familie haben. Die werden doch'n bißchen mehr verwöhnt, sind so kleine Paschas und Machos, und die Mädchen müssen zu Hause ziemlich viel arbeiten und übertragen das ganze einfach irgendwie (lacht) auf die Schule".*

Und eine weitere Lehrerin, ebenfalls von der Hauptschule:

"(...)weil wir auch so'n bißchen darüber sprechen, dass die (türkischen) Mädchen schon ein bißchen resignieren. Weil sie im Grunde genommen wissen, 'egal ob ich jetzt weiß, wo Paris liegt oder wer zu Europa gehört, das ist für mich im Grunde genommen garnicht relevant. Ich heirate ja doch'. Oder 'ich muss ja heiraten'; die erste Frage auch, 'darf ich dann noch zur Schule gehen oder nicht', so z.B. weil die Schule ist eben irgendwo so'n bisschen Freiraum noch, sie gehen auch gerne zur Schule und wenn eine Stunde ausfällt, ist also die Freude nicht besonders übermäßig. Auch Ferien sind nicht so mit Freude oder Lust verbunden, wie bei unseren Schülern".

Beide Interviewpartnerinnen nehmen Unterschiede von Mädchen aus dem "islamischen Kulturkreis" wahr. Türkische und kurdische Mädchen werden in der Regel der islamischen Religion zugeordnet, hierbei handelt es sich im Grunde um eine unzulässige Verallgemeinerung, da Türken und Kurden selbstverständlich auch anderen Religionen oder gar keiner Religion angehören können. Ebenso lässt sich aus der religiösen Zugehörigkeit ebensowenig wie aus dem Herkunftsland eine bestimmte kulturelle Praxis ableiten. Beide Interviewpartnerinnen formulieren kulturelle Unterschiede, die in den patriarchalen Familienstrukturen ihren Ausdruck finden. Ebenso wie die vorgenannten Interviewpassagen der Hauptschulen den Eindruck ver-

mitteln, dass insbesondere bzw. ausschließlich Mädchen aus dem "islamischen Kulturkreis" aufgrund patriarchaler Familienstrukturen Probleme in der schulischen Integration zu bewältigen haben, wird dies von fünf der acht interviewten Multiplikatoren gestützt:

"(...) wenn jemand aus einem Land kommt, wo Mädchen generell nicht zur Schule gehen, beziehungsweise nur'n paar Jahre zur Schule gehen und ab zwölf Jahren dann zu Hause bleiben müssen, kann man eigentlich nicht erwarten, dass sie aufgrund der Flucht jetzt hier alles anders machen sollen. Was wir natürlich wünschen und auch immer einfordern, aber – in dieser Hinsicht. Aber ich denke, dass die meisten sich doch auch sehr gut auf das deutsche Schulsystem einlassen. Ist so meine Einschätzung. (...) Hängt von der Bildung der Eltern ab, wie weit die Kinder gefördert werden, von dem kulturellen Hintergrund'

In diesem Kontext sieht eine Lehrerin:

... ganz krasse Unterschiede. Auf der einen Seite Familien, wo man wirklich darum handeln muss, dass die Mädchen nach der Pubertät oder während der Pubertät zur Schule gehen dürfen, und dann gibt es aber auch Familien, wo es überhaupt keine Frage ist, dass das Mädchen auch genauso das gleiche Anrecht hat wie der Sohn, die Schule zu besuchen.

Dann gibt es auch Familien, die ganz überzogene Bildungsansprüche haben an die Kinder. Also ich habe jetzt gerade zwei Mädchen aus dem Iran klarmachen müssen bzw. sie jetzt nach der achten Klasse an die Berufsbildenden Schulen (BBS) überwiesen oder abgegeben, sind beide also deutlich überaltert, sind vor zwei bzw. zweieinhalb Jahren hierher gekommen. Sie werden einfach keinen – sie haben bei uns keine Chance auf irgendeinen Schulabschluss und ich habe den beiden zusammen mit einer Kollegin erklärt, warum auf die BBS, dass sie dort also auch noch einen Schulabschluss machen können, und dann kam von dem einen Mädchen: Ua, ich will Arzt oder Apothekerin werden'. Da wird das also von den Familien teilweise auch eingefordert. Also, das ist dann so dieses andere Extrem. Entweder Mädchen sollen gar nicht zur Schule gehen, werden aufmüpfig, und auf der anderen Seite also ganz überzogene Bildungsvorstellungen, mit denen man den Kindern auch nicht gerecht wird'.

Die Äußerungen der Befragten geben die in der Migrationsforschung immer wieder produzierte defizitäre Sichtweise von Migranten, die aufgrund kultureller und sprachlicher Diskrepanzen Integrationsprobleme haben, wieder. Dies gilt ebenso für das angeblich ambivalente Verhältnis nichtdeutscher Eltern zur deutschen Schule und hierbei insbesondere der Topos von den überzogenen, unrealistischen Bildungserwartungen. Dies wurde insbesondere auf türkische Zuwanderereltern bezogen, galt grundsätzlich aber auch für andere Migrantengruppen.

Seltener wird dagegen thematisiert, dass zugewanderter Schülerinnen häufig einen Bildungsknick hinnehmen müssen, wie dies von einem Multiplikator deutlich formuliert wurde:

"Wenn man das Beispiel nimmt, sagen wir mal eines begabten ausländischen Kindes. Auch solche Beratungen, solche Gespräche sind hier schon gelaufen, aus dem Iran, da sind es ja Intellektuelle, die hier auch aus Gründen der Wehrpflicht oder aus wirtschaftlichen Gründen oder aus religiösen Gründen oder Regierungsgründen das Land verlassen. Die dann ein Gymnasium dort besucht haben, nachweislich. Ein Übergang aber zu einem deutschen Gymnasium in Klasse 9, 10 oder 11 nicht möglich ist. Was und das ist ein typisches, typisches Symptom für die Benachteiligung von ausländischen Schülerinnen und Schülern".

Zahlreiche Äußerungen beziehen sich auf die Einschätzung, dass geschlechtsspezifische Benachteiligungen von Zuwanderermädchen auf kulturellen Unterschieden beruhen, die quasi automatisch zu Problemen der Mädchen in der Schule führen würden. Eine differenzierte Sichtweise über die Schulsituation zugewanderter Mädchen existiert kaum. Obwohl in Göttingen die Struktur der nichtdeutschen Bevölkerung sehr heterogen ist, scheinen in Göttinger Schulen und Beratungseinrichtungen Mädchen griechischer, italienischer, spanischer, portugiesischer und kroatischer oder serbischer Staatsangehörigkeit nicht vorzukommen. Die geringeren Schulchancen zugewanderter Mädchen, die ihren Ausdruck in den deutlich niedrigeren Bildungsabschlüssen von zugewanderten zu einheimischen Schülerinnen und Schülern finden, gelten grundsätzlich auch für Mädchen anderer Nationalitäten, wenn auch türkische Mädchen besonders benachteiligt sind.

Die Konzentration auf Mädchen türkischer Herkunft bzw. aus dem islamischen Kulturkreis spiegelt die bis in die achtziger Jahre bestehende öffentliche Thematisierung des "Ausländerproblems" als "Türkenproblem" wider. Ganz allgemein wurden und werden den türkischen Arbeitsmigranten und -migrantinnen aufgrund ihrer nichtchristlichen Kultur andere, in der Regel autoritäre und patriarchalische Orientierungen und Mentalitäten zugeschrieben, die in der Folge dazu führen würden, dass sie nicht integrationsfähig wären. Die Stigmatisierung der türkischen Bevölkerung bezieht sich insbesondere auf Mädchen türkischer Herkunft. Boos-Nünning (1994) weist in diesem Zusammenhang daraufhin, dass Mädchen türkischer Herkunft als Außenseiterinnen definiert werden: *"das Verhalten der Mädchen (...) wird nicht nur "als abweichend definiert, weil es sich nicht an den Normen der Majorität orientiert, sondern den Mädchen werden Verhaltensweisen und Orientierungen zugeschrieben, die es ermöglichen, sie als Außenseiterinnen und Abweichterinnen zu sehen und sie als solche zu behandeln".*⁴⁸

⁴⁸ Boos-Nünning, 1994, S. 165

Ebenfalls weist Bukow (1996) daraufhin, dass *"immer sehr pauschal von der Lage der ausländischen Jugendlichen gesprochen wird. Und wenn es besonders extrem zugeht, wird auf die muslimischen Jugendlichen abgehoben."*⁴⁹

4.2 Zur Definition schulischer Probleme von zugewanderten Schülerinnen

Die Wahrnehmung muslimischer Mädchen als fremdeste Gruppe impliziert zugleich die Wahrnehmung bzw. Interpretation der Probleme, die diese Mädchen innerhalb der Schule haben müssen. So ist es erst einmal nicht verwunderlich, dass in unseren Interviews häufig das Fehlen einer zu erwartenden Elternunterstützung thematisiert wird:

"Das, was so unterschwellig häufig entwickelt wird, das Mädchen soll auf die Frauenrolle sich vorbereiten, es soll der Mutter zu Hause zur Hand gehen, es soll auf die kleineren Geschwister aufpassen. Und – Schule kann ja auch immer so ein Hort der Unruhe sein, dass die Kinder da unglückselige Gedanken da mit nach Hause nehmen, also zum Beispiel plötzlich die Mädchen auch ins Schwimmbad gehen wollen oder so was, da kann es dann Schwierigkeiten, wenn das also mit traditionellen Vorstellungen aufeinanderstößt (...)."

Eine Lehrerin: *"... die Väter sind einfach mehr gefordert, weil die auch diejenigen sind, die da in der Familie den Ton angeben und in der Beziehung, was Schule betrifft, kümmern sie sich wenig. Was dann wieder Heirat betrifft, da sind sie dann wieder gut dabei, aber was so den Schulalltag betrifft, nehm' ich mal an, können sie sich insofern nicht kümmern, als sie vielleicht selbst da gar nicht groß beschult worden sind oder wissen, wo's langgeht. "*

Entgegen der empirischen Daten und Ergebnisse verschiedenster Untersuchungen werden die Bildungsziele muslimischer Eltern für ihre Töchter häufig negativ beschrieben. Die Infragestellung der Elternunterstützung aufgrund kultureller Differenzen und/oder fehlender Integrationsbereitschaft erfüllt häufig die Funktion, die begrenzten Möglichkeiten der Schulen bei der Beschulung von Migrantenkindern aufzuzeigen. Dass hier Aufgaben der Schulen an die Eltern delegiert werden, ist dagegen selten Thema. Das Kriterium der Elternunterstützung, das sich grundsätzlich auch gegen deutsche Unterschichtkinder wendet, hat vor allem für die Eignungsempfehlung für höhere Schullaufbahn Bedeutung. So gilt z.B. für die Empfehlung einer Schülerin auf ein Gymnasium ein unterstützendes Elternhaus als Vorausset-

⁴⁹ Bukow, 1996, S. 122

zung⁵⁰.

Die Kritik einer mangelnden Elternunterstützung bzw. ein pauschal unterstelltes Desinteresse muslimischer Eltern an der Schulbildung ihrer Töchter ist allerdings kein durchgängiges Argument seitens der von uns interviewten Schulen und Multiplikatoren.

So stellte eine Sozialarbeiterin in der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Eltern fest: *"Ich persönlich mache nur sehr gute Erfahrungen mit den Eltern – auch ausländischer und ausgesiedelte Kinder."*

Die allgemeine Sichtweise einer mangelnden Elternunterstützung wurde von einem Multiplikator kritisch gewürdigt: *"Ich weiß es aus der Literatur, daß das so sein soll."* Die Schulen berichten das *"immer wieder"* (...) *"man muss ja gar nicht auch sich die Ausländer angucken, ich seh es im Freundeskreis, in den befreundeten Familien, in deutschen Familien. Wir haben, die Emanzipation läuft ja nun schon seit so vielen Jahren und immer wieder "wird das Mädchen anders als (der) Junge angefasst. In der Grundschule, von Ausnahmen abgesehen, gibt es ja offensichtlich ein rollen-typisches Verhalten"*.

Dies ist eins der wenigen Interviews (insgesamt sind es nur drei) unserer Untersuchung, die bei der Betrachtung der Situation zugewanderter Mädchen die patriarchalen Strukturen der deutschen Gesellschaft in ihre Überlegungen einbeziehen. Von der deutlichen Mehrheit der Multiplikatoren und Schulen werden patriarchale und traditionelle Familienstrukturen als fast ausschließliches Bildungshemmnis bei islamischen Schülerinnen thematisiert. Diese Darstellungsweise impliziert unausgesprochen eine Gegenüberstellung von traditionellen, patriarchalen Lebensweisen zur modernen, emanzipierten deutschen Gesellschaft, die quasi automatisch zu Passungsproblemen zugewanderter Schülerinnen führen müssen. Als besonders "ins Auge fallenden Differenzen" nennt Stüwe (1988) drei Bereiche, die er als besonders klischeeanfällig bezeichnet:

- Die Familienstruktur, die bei Migrantenfamilien als durchweg patriarchalisch vermutet wird;
- Die Rolle der Mädchen in Haushalt und Familie, wobei davon ausgegangen wird, daß die Mädchen einer absolut strengen Kontrolle unterliegen, bei der Hausarbeit und Kinderbetreuung helfen müssen und deshalb ihrer Schulpflicht nicht nachkommen können;
- die Benachteiligung von Migranten in allen Lebensbereichen, die mit mangelnder Handlungsfähigkeit im Alltag verbunden ist.

⁵⁰ Gomolla, Mechthild, 1997

Die von Stüwe (1988) genannten Stereotypen und Klischeevorstellungen, mit denen sich die einheimische Bevölkerung ihre Bilder von den "Ausländern" machen, finden sich in vielen Aussagen der von uns durchgeführten Interviews wieder. Das Problematische bzw. Klischeehafte hieran ist, dass bestimmte Verhaltensweisen von Einzelnen auf die Gesamtheit der zugewanderten Gruppen übertragen werden und in der Folge einzelne Verhaltensweisen zum wesentlichen Unterschied zwischen "Einheimischen" und "Zugewanderten" stilisiert werden.

Wie sehr diese Sichtweise Eingang bei der Beurteilung der Schulsituation von Zuwandererkindern in Göttingen gefunden hat, zeigt sich besonders deutlich an den Ergebnissen eines von der Stadt Göttingen (Jugendamt) in Zusammenarbeit mit Hauptschulen und der Bezirksregierung, Außenstelle Göttingen, eingerichteten Arbeitskreises zur "Schulschwänzproblematik". Vor dem Hintergrund einer steigenden Anzahl von Schulschwänzern vor allem an den Göttinger Hauptschulen wurde Anfang Februar 1998 besagter Arbeitskreis gebildet, um gemeinsam Lösungen für dieses Problem zu erarbeiten. Als besonders Betroffene wurden von dem Arbeitskreis drei Gruppen genannt:

"Das eine sind Schüler, so haben wir es genannt, und Schülerinnen aus Familien von asylsuchenden und anderen Flüchtlingen, aus Herkunftsländern mit andersartigem kulturellem Hintergrund – bedeutet meistens islamischer Hintergrund.

Die zweite Gruppe sind Kinder und Jugendliche mit diversen Ängsten, also wo das Fernbleiben schon Krankheitscharakter hat, mit psychischen Störungen verbunden ist, die auch ursächlich sind für das Schwänzen.

Und die dritte Gruppe sind Jugendliche, also schon etwas ältere Jugendliche, die sich eine eigene Subkultur geschaffen haben, die ein alternatives Leben, wozu Schule nicht gehört – Schule kann ihnen nichts bieten, sie erhoffen sich nichts von Schule, und die leben dann den Vormittag im Karree oder sonstwo aus – ganz bewußt."

Mit der Aussonderung als auf "andersartigem kulturellen Hintergrund" beruhendes Problem werden Schülerinnen und Schüler aus "islamisch geprägten Herkunftsländern" per se als Problemgruppe definiert. Abgesehen davon, dass sich die hier vorgenommene Problemdefinition bei näherer Betrachtung nicht aufrecht erhalten lassen würde, so lässt sich mit Sicherheit nicht behaupten, die Religion des Islam untersagt oder verbietet Bildung (und nur wenn dies so wäre, macht die Unterteilung Sinn), wird hier die Zuschreibung von ethnisch verursachten Konflikten deutlich. Durch die Einteilung der Schülerinnen nach Kulturen und Ethnien werden Differenzen geschaffen, die zu unüberwindbaren Gegensätzen zu führen scheinen und letztlich die Ausgrenzung der Schülerinnen aus "isla-

misch geprägten Herkunftsländern" legitimieren. Sie sind quasi hilflose Opfer ihrer Eltern oder ihrer Kultur, keineswegs aber ihr Leben aktiv gestaltende Individuen. Auffallend ist, dass in der öffentlichen Auseinandersetzung ebenso wie in unserer Untersuchung, Kultur als universale Kategorie nur auf die Zuwanderergruppen bezogen wird, wobei Ethnizität und Kultur häufig gleichgesetzt werden. Während der "einheimischen" Bevölkerung auf kollektiver Ebene eine nationale Identität und auf individueller Ebene viele komplexe Identitäten zugestanden werden, haben MigrantInnen vor allem ethnisch-kulturelle Identitäten: *"Während das Handeln und Glauben der Individuen auf der türkischen Seite nur in Bezug auf die angenommene eigene Kultur Sinn gewinnt. Wird die Kultur (der anderen Seite) nicht zur Erklärung des Handelns oder Glaubens ihrer Mitglieder ins Bild gebracht. Es ist, als hätten die Türkinnen Kultur und die Anderen Psych."*⁵¹

Die von uns interviewten türkischen Multiplikatoren und Multiplikatorinnen, die beide der sogenannten ersten Generation der Arbeitsmigranten angehören, nehmen sowohl vielfältige Unterschiede innerhalb der türkischen Migrantenbevölkerung als auch Veränderungen innerhalb der hier mittlerweile lebenden Generationen wahr:

"Heute noch haben die Mädchen diese Probleme, aber da hat sich auch viel geändert, weil die sind hier aufgewachsen und haben die Schule hier durch und haben viele Erfahrungen auch von den anderen gehabt, und deswegen hat sich auch viel geändert. (...) z.B. Heiraten oder weiter eine Schule besuchen oder Beruf haben, das sich alles geändert. Ja vielleicht konnten die (früher) gar nicht gegenüber (ihren) Eltern was (...) sagen, aber heute sagen die das (...) Behaupten sie sich, ich bin da, ich bin auch ein Mensch, ich habe auch ein Recht, ich kann auch meine(n) Weg selber (...) wählen".

Entgegen den Darstellungen der Mehrheit der Schulen und Multiplikatoren nehmen die von uns befragten Schülerinnen und Schüler, bis auf eine Schülerin keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Unterstützung durch die Eltern wahr:

"Ne, meine Eltern wollen überhaupt, dass wir beide gut in der Schule sind, das ist für sie das Wichtigste".(Schüler, Gesamtschule) Ebenso formuliert eine Schülerin der Orientierungsstufe: *"Meine Mutter setzt alles in Macht, dass ich in die Realschule komme, weil sie möchte nicht, dass ich bis zur zehnten Klasse oderso in die Schule gehe, sondern sie möchte halt, dass ich was richtiges lerne und – sie meint, auf der Hauptschule lernt man nicht so viel..*

⁵¹ Caglar, 1990, S. 100

Eine türkische Schülerin problematisiert vor allem die Abqualifizierung, die sie durch die Flucht nach Deutschland hinnehmen mußte: *"In der Türkei war ich auf dem Gymnasium, aber hier habe ich keine Chance."* Sie wird von Ihrer Mutter in der Schule unterstützt: *Sie "soll zur Schule gehen, einen guten Schulabschluß machen und eine Ausbildung."*

Probleme bei der Unterstützung durch die Eltern werden von Schülerinnen und Schülern, vor allem von neu zugewanderten Kindern aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse ihrer Eltern formuliert, dies wird aber ausdrücklich nicht als Desinteresse der Eltern interpretiert: *"Obwohl ja, wenn meine Mutter Deutsch könnte, also gut Deutsch könnte, um sich so zu verständigen, sie wäre auf jeden Fall zur Schule gegangen, doch. Ja, weil sie ist sehr interessiert an unseren schulischen Leistungen"*

Eine der von uns interviewten Schülerinnen nimmt geschlechtsspezifische Unterschiede in den Bildungszielen ihrer Eltern für sich und ihre Brüder wahr, die allerdings nicht unwidersprochen bleiben:

"Ach so ja, die (Eltern) haben gesagt, für meine Brüder wäre es wichtiger als für mich, weil ich muss heiraten und ich brauche die Schule gar nicht (lacht). Ich hab' immer wieder gesagt. Was hat er, was ich nicht habe, das besser? Ja, die haben immer wieder gesagt: 'Die sind Jungs und ihr seid Mädchen.' Aber den Unterschied sehe ich immernoch nicht".

Ebenso formulierten die von uns interviewten Eltern keine unterschiedlichen Bildungsziele für ihre Söhne oder Töchter: *"Alle Kinder in meinen Augen sind gleich. Ich will nicht, dass mein Sohn, mehr gut schreibt und meine (Tochter) nicht, das ist doch selber Mensch."*

Eine Mutter berichtet von ihren Auseinandersetzungen mit der Schule gegen die Sonderschulüberweisung ihrer Tochter: *"Mein Sohn war auch so, auch bis 4. Klasse naja nicht so gute Schüler und was weiß ich, aber 5. Klasse ist alles glatt gegangen wie sonst was. Heute hat er Ausbildung als Zahntechniker und alles und aber nicht jetzt, ja, das ist ja das schlimmste, wenn eine die hier kommt und ich hab wir haben uns richtig so gefühlt wie Menschen zweiter Klasse. Ja ist doch egal, sie können von Sonderschule eine Friseurausbildung machen, das ist ja auch gut. Ich sage, was gut ist und was schlecht ist das wissen wir selber."*

In dem Interview kommt ein erheblicher Leidensdruck der Mutter bezüglich der Schulkarriere ihrer Tochter zum Ausdruck. In dem von der Mutter geschilderten Fall hatten fehlende Sprachkenntnisse der Tochter zu der Sonderschulüberweisung geführt, obwohl sprachliche Defizite kein legitimer Grund für ein Sonderschulaufnahmeverfahren sind. Nach dem Erlass des Kultusministeriums ist bei einer Überweisung auf eine Sonderschule für Lernbehinderte sicherzustellen, dass die Lernschwierigkeiten

nicht durch Defizite in der deutschen Sprache verursacht sind.

Nur selten wird in den Interviews bei der Betrachtung der Schullaufbahn zugewanderter Mädchen die konkrete schulische Situation und die konkrete Lebenssituation der Mädchen thematisiert. Zahlreiche Äußerungen zur geschlechtsspezifischen Benachteiligung beschränken sich auf eine Sichtweise, die die Mädchen auf ihre kulturelle Herkunft bzw. die kulturelle Herkunft ihrer Eltern reduziert und fast ausschließlich hieraus Benachteiligungen in ihrer Schullaufbahn thematisiert und zugleich erklärt. Entsprechend werden Schwierigkeiten zugewanderter Mädchen im deutschen Bildungssystem vor allem als Passungsprobleme gesehen.

5. Lösungsansätze zur Verbesserung der schulischen Situation von Zuwandererkindern

In unseren Interviews haben wir alle Beteiligten nach Vorstellungen und Ideen für eine Verbesserung der schulischen Integration von Zuwandererkindern befragt. Neben der Forderung nach Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen im Bereich des Interkulturellen Lernens, einer verbesserten personellen und materiellen Ausstattung der Schulen, wurde vor allem eine unterstützende Koordinations- und Beratungstätigkeit für Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Schulen gewünscht.

5.1 Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten

Zwei Drittel der Multiplikatoren gaben an, dass für sie bzw. für ihre Kolleginnen und Kollegen Bedarf nach Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten bestünden. Je nach Berufsfeld begründeten sie ihn unterschiedlich. Das Bedürfnis nach Information steht dabei im Vordergrund:

- Großer Bedarf (auch bei Kolleginnen und Kollegen) nach mehr Information über den Bereich des Interkulturellen Lernens, neuer Konzepte usw. Diesbezüglich werden zu wenig Fortbildungen angeboten.
- Das Bedürfnis, im Migrationsbereich immer auf dem neuesten Stand zu sein.
- Regelmäßiger Austausch von Kolleginnen und Kollegen über Probleme, die aus der Zusammenarbeit mit ausländischen und ausgesiedelten Familien entstehen.

Eine Multiplikatorin bekräftigt zwar den Bedarf, könnte aber verstehen, dass aufgrund *"unattraktiver Rahmenbedingungen"* Lehrer und Lehrerinnen sich verweigerten, an Fortbildungsveranstaltungen teilzunehmen: *"Das auch noch"*.

Eine Multiplikatorin sah für sich und ihre Kollegin keinen Bedarf nach Fort- und

Weiterbildung. Sie sprach sich dafür aus, in erster Linie die Schulen und die Eltern weiterzubilden.

Ein Multiplikator war der Meinung, dass die Schulen mit zu viel Materialien aus unterschiedlichen Bereichen überhäuft würden, mit dem Resultat, daß nichts mehr gelesen würde. Er plädierte dafür, die Schulen eher in Ruhe zu lassen: *"Schulen müßten mehr in Ruhe gelassen werden, um solide zu arbeiten und dann könnten auch die Lehrkräfte wieder mehr Zeit und Muße entwickeln die guten Materialien über Migration zu lesen und umzusetzen. So können sie es nur nebenbei machen."*

Dagegen äußerten alle befragten Lehrer und Lehrerinnen ihren Bedarf an Fort- und Weiterbildung. Auch hier steht das Interesse nach mehr Information im Vordergrund. Für den Großteil der Lehrkräfte (vier von fünf) sind Angebote in folgenden Punkten unzureichend und sollten dementsprechend erweitert werden:

- Bedarf nach mehr Austauschmöglichkeiten unter Kolleginnen und Kollegen im Rahmen von regelmäßigen Fortbildungen
- Regelmäßige Information über Herkunftsländer und politische Verhältnisse in den Ländern.
- Gründliche Information über den gesamten Bereich des interkulturellen Lernens (Didaktik, Umsetzung in die Praxis, neue Anstöße für den Unterricht).
- Mehr Information über Lehrinhalte, Erfahrungen etc. in anderen Bundesländern.

Das insbesondere von Lehrerinnen und Lehrern formulierte große Interesse an interkulturellen Fortbildungen zeigt den Bedarf und das Interesse der Lehrkräfte an einer Unterstützung bei der Beschulung von Zuwandererkindern. Die Anwesenheit von Zuwandererkindern in den Schulen verlangt von den Lehrerinnen und Lehrern ein Eingehen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder und bedingt eine Veränderung in der Methodik der Unterrichtung und der Lehrmaterialien. Zugleich werden hier die bildungspolitischen und strukturellen Mängel der vergangenen Jahre deutlich. Die Lehrer und Lehrerinnen sind gezwungen, mit der internationalen Situation in ihren Klassen zurechtzukommen, ohne dass sich die Rahmenbedingungen der Bildungspolitik, wie sie z.B. in der nur zaghafte interkulturellen Ausrichtung zum Ausdruck kommen, geändert haben. Im Gegenteil, durch immer weitergehende Kürzungen im Bildungs- und Sozialbereich haben sich die Klassenfrequenzen erhöht, Fördermaßnahmen wurden gekürzt und Fortbildungen für Lehrkräfte eingeschränkt. Einhergehend mit dieser Entwicklung hat sich der Konkurrenz- und entsprechend Selektionsdruck im Bildungsbereich erhöht.

5.2 Interkulturelles Lernen

Eine grundsätzliche Umorientierung der Schulen wurde nur selten von den Interviewten gefordert. Die monokulturelle und monolinguale Ausrichtung der Schulen wurde in unseren Interviews nur von einer Lehrerin in Frage gestellt. Sie fordert eine grundsätzliche interkulturelle Öffnung der Schulen: *"Eigentlich müsste man alle Unterrichtsinhalte auch auf interkulturelle Kriterien hin untersuchen. (...) Das Kultusministerium sollte die Schulen befragen: 'Was macht ihr eigentlich im interkulturellen Bereich?' ... dass man den Schulen deutlich macht, da soll noch was passieren... z.B. in den Niederlanden, die müssen jedes Jahr einen Bericht schreiben, was sie da im interkulturellen Lernen, im Bereich interkulturelle Bildung gemacht haben."*

Von Seiten der Eltern wird nur selten bzw. in nur einem Interview von einem Vater die Einbeziehung der Zuwanderersprachen, -wissensbestände und Erfahrungen in den regulären Unterricht gefordert: *"Soweit ich mich erinnern kann, in den deutschen, also in den Lehrbüchern in den Schulen, was also interkulturelles Lernen angeht, steht fast nichts drin"*.

Zwar wird von allen Eltern die geringe Berücksichtigung der spezifischen Situation ihrer Kinder, vor allem während der ersten Schulbesuchsjahre kritisiert, die Einbeziehung der verschiedenen Muttersprachen, Lebenshintergründe in den Schulalltag scheint für Zuwanderereltern so fern ab der Realität zu liegen, dass sie dies gar nicht einfordern.

Ähnlich verhält es sich bei den von uns befragten Schülerinnen und Schülern. Nur drei der von uns befragten Schülerinnen und Schüler konnten sich an eine punktuelle Einbeziehung/Thematisierung der Lebenssituation und Hintergründe von Zuwanderern erinnern, wobei es sich in zwei Fällen um negative Beispiele handelte. In einem Fall ging es nicht um die Einbeziehung, sondern ausdrücklich um den Ausschluss der Muttersprache:

"Wenn ich zur Schule komme, (sagt) der Lehrer oder die Lehrerin immer: , Wenn du in die Klasse rein kommst, dann musst du auch immer Deutsch reden!" Das war für mich ziemlich schwer".

Im zweiten Beispiel berichtet ein libanesischer Schüler von der Thematisierung des Islam im Rahmen des Religionsunterrichts:

"Ja in Religion hatten wir einmal das Thema Islam, also ich bin Moslem, und die haben einen falschen Eindruck über den Islam. (...), dass wir halt ganz streng gläubig sind, die übertreiben damit. Und das nervt, weil dann sag ich, Nein das stimmt"

nicht so (...), ich bin doch Araber und Moslem, ich weiß es eigentlich besser als sie, wie das ist. Und dann sagen sie (die Lehrer), 'nein, aber hier in diesem Buch steht das so!'. Dann kann man sie nicht überzeugen, dass es nicht so ist, daß es falsch ist und so, sondern sie bestehen auf ihrer Meinung. (...) ich hatte mich mit meinem Freund damals so ein bisschen aufgeregt, also die Hälfte davon stimmt gar nicht und die Lehrer wollen das nicht glauben. Und dann war es uns egal, ob sie es glauben oder nicht".

In beiden Beispielen werden die Kenntnisse und Fähigkeiten der Zuwandererkinder ignoriert. Die Nichtbeachtung der kulturellen Kenntnisse ist eine Alltagserfahrung von Zuwandererkindern im Schulalltag und wird von ihnen zu Recht als Abwertung empfunden. Die Verbannung der Muttersprachen der Zuwandererkinder aus den Schulklassen wird häufig mit der Begründung, sie sei dem Erlernen der deutschen Sprache hinderlich, praktiziert.⁵² Dagegen kommen zahlreiche Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass eine zweite Sprache besser gelernt wird, je besser die Erstsprache gelernt wird.⁵³

Im dritten Beispiel berichtet eine Schülerin, die mit ihren Eltern aus dem Kosovo geflüchtet ist, von Diskussionen über die deutsche Ausländer- und Asylpolitik im Unterricht: *"Wir haben uns stundenlang über den Zuzug von Ausländern nach Deutschland 'unterhalten'. Die Lehrer geben das Thema vor und sagen, 'ja, die Ausländer kommen hernach Deutschland und so', dann sagen die Schüler: ja, die nehmen uns das Geld und die Arbeitsplätze (weg)'. Die sagten zum Beispiel im Kosovo, da ist immer noch Krieg, aber die müssen damit klar kommen. Ich sagte: 'Aber da sterben Tausende von Menschen.' Die sagten, 'ja, das ist ihr Problem und so'. Es war immer wieder das gleiche Thema, auch wenn wir nicht Politikunterricht hatten. Wir haben einen Film gesehen, wo die Deutschen – das war '92 -- die Ausländer verbrannt haben. Und da war ich voll genervt und habe angefangen zu schreien und so. Da haben (deutsche) Schüler gesagt: ‚Ja, die haben doch recht‘. Es waren auch (deutsche) Schüler dagegen, die auch mit denen, die dafür waren, diskutiert haben. Aber keine konnte die Meinungen ändern. Ich weiß, es waren viele, die die Ausländer nicht mögen*

Die von der Schülerin wiedergegebenen Diskussionsauszüge spiegeln die kontroversen Positionen der öffentlichen Meinung zur Ausländer- und Asylpolitik wider. Deutlich wird, dass sich Zuwandererkinder ihres Ausländerstatus bewusst sind und insbesondere in Zeiten öffentlicher Skandalisierung ihr Dasein gegenüber deutschen Schü-

⁵² Vgl. Dietrichs, 1997

⁵³ Skutnabb-Kangas; Phillipson, 1992

lerinnen und Schüler rechtfertigen müssen. Um so wichtiger ist es, dieses Thema (auch wenn die betroffene Schülerin dies in negativer Erinnerung hat) im Unterricht zu behandeln, um eine sachliche Thematisierung zu ermöglichen und um bestehende Vorurteile und Ausländerfeindlichkeit abzubauen zu können. Trotz des grundsätzlichen Festhaltens an der monokulturellen und monolingualen Ausrichtung der Schulen wird von Schulen, Multiplikatoren und Eltern eine zumindest partielle Offenheit gegenüber den Zuwandererkindern gefordert. Diese beziehen sich zumeist auf die Anerkennung der Zweisprachigkeit der Zuwandererkinde durch die Integration des Muttersprachlichen Unterrichts in den Regelunterricht und eine gezielte Einstellung von eingewanderten Lehrerinnen und Lehrern.

Entsprechend wird von einigen Lehrkräften, Multiplikatoren, vor allem aber Eltern gefordert: *"Der Muttersprachliche Unterricht sollte ein Bestandteil des Unterrichtsvormittags sein, geöffnet auch für deutsche Kinder, und in Kooperation mit dem anderen Unterricht"*.

Ebenso spricht sich ein Drittel der Schulen und die Hälfte der Multiplikatoren für eine verstärkte Einstellung von zugewanderten Lehrerinnen und Lehrern aus. Deutlich, vor allem im Sinne des Gleichheitsgrundsatzes von deutschen und nichtdeutschen Lehrkräften, wurde dies von einer Lehrerin formuliert: *"Bei Stellenausschreibungen sollten zweisprachige Lehrerinnen und Lehrer bevorzugt eingestellt werden. Also zumindest solange bevorzugt, bis sie ihrer Quote in der Gesellschaft entsprechen"*.

5.3 Materielle und personelle Ausstattung der Schulen

Die große Mehrheit der von uns befragten Multiplikatoren und Schulen beziehen ihre Vorstellungen für eine bessere schulische Integration von Schülerinnen und Schülern zugewanderter Eltern vor allem auf eine bessere personelle und materielle Ausstattung der Schulen: *"Mehr Geld, mehr Lehrer, vor allem auch nichtdeutsche Lehrer"*.

An erster Stelle steht hier bei den Schulen die Forderung nach mehr Lehrerstellen: *"Wir bräuchten viel mehr Lehrstellen"*, von einer Lehrerin wird eine bilinguale Besetzung in den Förderklassen gewünscht.

Exemplarisch für Vorschläge für eine bessere schulische Integration von Zuwandererkindern ist folgende Aussage einer Lehrerin:

„Eigentlich am besten durch bessere Rahmenbedingungen, die allen Kindern, deutschen wie ausgesiedelten und ausländischen Kindern, zugute kommen würden, wenn es kleinere Klassen sind, ruhigere und weniger gestresste, entmervte Lehrer und Lehrerinnen, dann kommt das allen zugute, und somit auch der Integration“.

Sicherlich sind dringend deutlich bessere materielle und personelle Rahmenbedingungen im Bildungsbereich notwendig. Dies reicht aber bei weitem für eine Integra-

tion – wobei Integration vor allem Gleichstellung von deutschen und zugewanderten Schülerinnen und Schülern heißt – nicht aus. Im Hinblick auf die zunehmende Internationalisierung der Schülerschaft ist ein grundsätzliches Umdenken und Handeln sowohl auf der Ebene der Bildungsvorstellungen und der konkreten Praxis vor Ort notwendig. Dies beinhaltet zu allererst die Abkehr von dem Bild einer monokulturellen und monolingualen deutschen Schule.

Fast alle von uns befragten Experten beziehen ihre Vorschläge zur Verbesserung der schulischen Integration von Zuwandererkindern auf kompensatorische Maßnahmen, die auf wahrgenommene Defizite der Zuwandererkinder abzielen. Sicherlich können durch zusätzliche Deutschkurse, gezielter Nachhilfeunterricht und eine spezifische Informations- und Beratungsarbeit mit Eltern die Entwicklungschancen von zugewanderten Kindern verbessert werden. An der grundsätzlichen Chancenungleichheit zwischen deutschen und nichtdeutschen Schülerinnen und Schülern ändern sie nichts. Alle vorgeschlagenen Maßnahmen zur Verbesserung der schulischen Chancen von Zuwandererkindern zielen auf deren Anpassung an die Selektionskriterien der immer noch monokulturell und monolingual ausgerichteten deutschen Schule. Diese Zielsetzung ist prinzipiell zum Scheitern verurteilt. Viele zugewanderte Kinder haben aufgrund ihrer Lebensgeschichte und der dabei gewonnenen Erfahrungen ebenso wie viele deutsche Kinder keine oder nur geringe Chancen, die an der gesellschaftlichen Mittelschicht orientierten schulischen Anforderungen zu erfüllen. Wesentliche Voraussetzung für den Erfolg in der deutschen Schule sind z.B. gute Deutschkenntnisse und ein erfolgreicher Schriftspracherwerb. Die Lernprozesse beim Erwerb einer Zweitsprache und der Schriftsprache sind aber erheblich beeinträchtigt, wenn die Muttersprache unzureichend ausgebildet worden ist. Dies ist bei vielen Zuwandererkindern der Fall, so dass ihr Scheitern an den schulischen Auslesekriterien vorprogrammiert ist. Dies kommt in den Schulerfolgsquoten von Zuwandererkindern deutlich zum Ausdruck.

5.4 Förderstelle zur schulischen Integration von Zuwandererkindern

Die Mehrheit der von uns befragten Schulen und Multiplikatoren wünschen sich zur Unterstützung ihrer Arbeit eine Koordinationsstelle, die neben einer allgemeinen Informationsarbeit vor allem als Anlauf- und Beratungsstelle für Schulen, Eltern, Schülerinnen und Schüler fungieren sollte.

Als Aufgaben, die eine solche Stelle übernehmen sollte, werden genannt:

- Vermittlung von Dolmetschern
- Information über finanzielle Fördermöglichkeiten (z.B. Garantiefonds)
- Ansprechpartner für Schulen

- Ansprechpartner für Eltern
- aufsuchende Sozialarbeit (Hausbesuche)
- Qualifizierungsangebote/Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer
- Informations- und Öffentlichkeitsarbeit
- Sprachkurse

Exemplarisch hierfür ist folgende Aussage von einer Lehrerin einer Grundschule: "*(...) dass ich wichtig fände an der Schule so'ne Schullaufbahn-Beratung zu machen oder einfach über Schulwesen zu informieren oder auch vor den Einschulungen eventuelle (...) Probleme zu klären oder Eltern auch einfach zu stärken, also da gibt's 'n hohen Handlungsbedarf. Oder sie auch ... einfach so'ne Anlaufstelle zu haben, wo die Eltern eben wissen, da können wir auch hingehen und einfach mal unsere Probleme erklären, bevor wir dann vielleicht zu dem Lehrer oder der Lehrerin gehen, weil sie da 'ne Schwellenangst haben und natürlich müssten dann da auch Leute sein, die eben gewisse Sprachen auch sprechen können, also find' ich total wichtig, es müsste es überall geben. (...) ich denk, das sind alles auch zum einen für die ... für die Lehrer sehr viel Hilfestellungen, also wir hören das immer wieder, weil wir sind ja völlig überfordert so. Für die Eltern eben auch, auch die Angebote, die auch eben wahrgenommen werden. "*

Der Wunsch nach einer ergänzenden Einrichtung, die speziell das Aufgabengebiet der schulischen Integration von Zuwandererkindern begleitet und fördert, ist Ausdruck der sowohl von Schulen als auch von Multiplikatoren häufig geäußerten Überforderung, im Rahmen ihrer Tätigkeiten adäquat mit der Situation und den daraus resultierenden Aufgaben umgehen zu können.

Von Seiten der Eltern wird vielfach der erschwerte Zugang zur Schule ihrer Kinder, vor allem bei Flüchtlingsfamilien aufgrund fehlender Sprachkenntnisse, der Mangel an Informationen über das Schulsystem, einschließlich der Rechte der Eltern und Kenntnisse über bestehende Unterstützungsmöglichkeiten (z.B. Nachhilfe, Hausaufgabenhilfe etc.) für ihre Kinder beschrieben: "*Viele wissen nicht, wohin sie sich wenden sollen oder viele kennen sich überhaupt nicht aus, wie die ganze Regelung oder das Schulsystem (funktioniert) "*

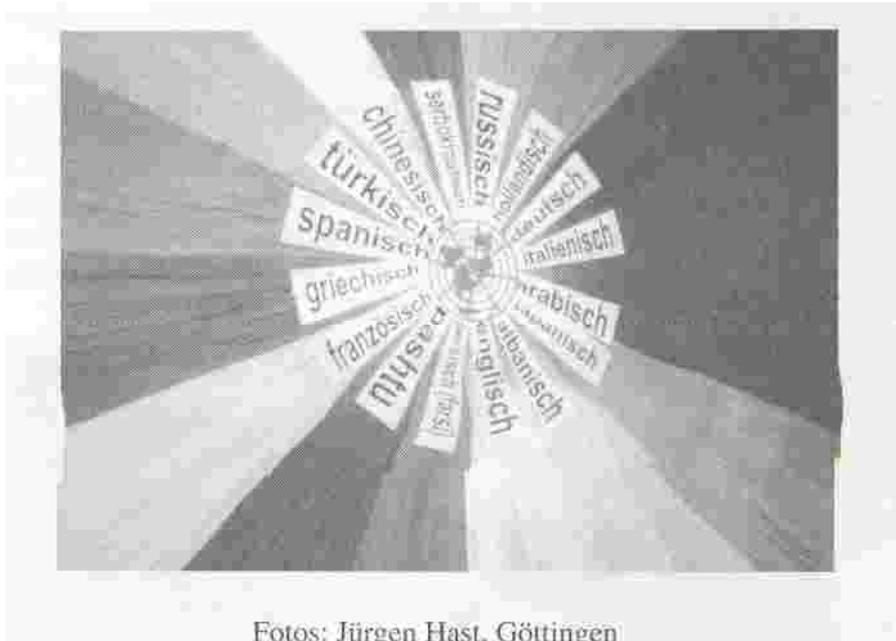
Die Erfahrungen eines Vaters, der im Rahmen seiner Aktivitäten in einem türkischen Verein mehrere Informationsveranstaltungen über das deutsche Schulsystem für Migrantenelementen organisiert hat, bestätigen das Interesse und den Bedarf der Eltern nach mehr Informationen: "*Diese Info-Veranstaltungen für die Eltern sind immer in Anspruch genommen worden. Sie (die Eltern) meinten, es ist gut, daß sie darüber informiert werden "*

Eine mangelnde Unterstützung in der Schule bzw. Ausbildung wird auch von Seiten vieler Schülerinnen und Schüler geäußert. Besonders deutlich wird dies in einem Interview mit einem Flüchtlingsjünglichen, dem aufgrund ausländerrechtlicher Restriktionen keine berufliche Perspektive für sich sieht und entsprechend die Schulausbildung abgebrochen hat: *"Also, außer den Scheiß-Gutscheinen, so Sozialhilfe, bekomme ich keine Hilfe, also von Arbeitsamt oder von anderen, überhaupt nicht"*.

Kapitel 5

Interkulturelle Albanischule - ein Modell?

Hier handelt es sich um eine gekürzte Zusammenfassung von Materialien, die uns von der Albanischule zur Verfügung gestellt wurden.



1. Visitenkarte

Die im Jahr 1876 gegründete Albanischule ist eine Grundschule in der Innenstadt Göttingens und hat eine sozial sehr heterogene Schülerschaft. Das Einzugsgebiet umfasst das untere Ostviertel als ein gehobenes Wohngebiet sowie weite Teile der Innenstadt mit städtischen Sozialwohnungen, dem Frauenhaus und zwei Kinderhorten. Zum Schuljahresbeginn 97/98 waren von den 222 Schülerinnen und Schülern 49 ausländischer Herkunft. Sie kommen aus zehn Nationen (Türkei, Bosnien, Rest-Jugoslawien, Mazedonien, Griechenland, Spanien, Italien, Frankreich, USA, Ukraine) und sprechen die unterschiedlichsten Erstsprachen. Zwei Schülerinnen kommen aus Aussiedlerfamilien. Ein weiteres Merkmal der Albanischule ist die hohe Fluktuation

in den Klassen. Nur ca. 50% der eingeschulten Kinder einer Klasse erleben hier ihre gesamte Grundschulzeit.

Das Kollegium besteht aus 13 Lehrerinnen und zwei Lehrern, die bis auf den türkischen Muttersprachenlehrer alle deutscher Herkunft sind.

Um den veränderten Bedingungen, unter denen Kinder heute in der multikulturellen Gesellschaft aufwachsen, Rechnung tragen zu können, hat sich die Albanischule im Herbst 1997 für die Erarbeitung eines Konzepts der "Vollen Halbtagschule" mit dem Schwerpunkt "Interkulturelle Bildung" entschieden.

Die Auswahl der Albanischule zur Expo-Schule als eine von fünf Grundschulen in Niedersachsen im Januar 1998 gab den entscheidenden Impuls, das "Interkulturelle Lernen" als pädagogische Grundlage für die Arbeit entwickeln und umsetzen zu wollen.



2. Das Modell einer interkulturellen Schule

2.1 Konzept

Die Schüler- und Elternschaft der Albanischule ist in sozialer, sprachlicher und ethnischer Hinsicht heterogen zusammengesetzt. Die Probleme und Chancen von gesellschaftlichen Veränderungen sind hier wie in einem Mikrokosmos zu beobachten. Z. B. gehen Kinder selbstverständlich mit Kindern aus anderen Herkunftsländern um, auch wenn zunächst fehlende Sprachkenntnisse eine Verständigung unmöglich erscheinen lassen. Die pädagogische Konsequenz daraus ist das Interkulturelle Lernen.

Es wurde zunächst an Grundfragen interkulturellen Lernens, die sehr eng mit der eigenen Person und den eigenen Lebenserfahrungen zusammenhängen, gearbeitet. Von Anfang an war ganz stark die Absicht vorhanden, nach neuen Wegen zu suchen, entsprechende Denkprozesse im Kollegium zu initiieren, um so zu einem echten pädagogischen Konsens zu kommen.

Zugänge zur Umsetzung dieses angestrebten pädagogischen Grundkonsenses im schulischen Alltag sieht die Albanischule in der Entwicklung eines Schulprogramms, das zunächst die Kernbereiche Sprachen, interreligiöse und soziale Bildung und den musisch-kulturellen Fachbereich unter interkultureller Perspektive neu bearbeitet.

Im Folgenden werden die formulierten Ziele des Programms und deren geplante Umsetzung in das Schulkonzept der Albanischule skizziert.

Fachbereich Sprache/n

Der Fachbereich Sprachen umfasst den Deutschunterricht, den muttersprachlichen Unterricht, Frühenglisch und die vielen anderen an der Schule vertretenen Sprachen. Im Mittelpunkt steht die Auseinandersetzung um und das Erleben von Sprachen, weil Kenntnis über und Umgang mit Sprachen auch Kenntnis über und Auseinandersetzung mit Kultur/en bedeutet. Das bedeutet auch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sicht- und Denkweisen der Geschichte und des Lebens jedes einzelnen.

Daher sind die hier angesetzten Ziele:

- die Bewußtmachung der vorhandenen Mehrsprachigkeit in der Schule und in der Gesellschaft;
- der handelnde Umgang mit Sprachen und Schriften

- (durch das Erlernen von Begrüßungsformeln und wichtigen Strukturen und Wörtern, durch Sprachvergleiche und Sprachreflexion, durch Kennenlernen fremder Schriften, durch Hörbeispiele und Bücher in verschiedenen Sprachen, durch die Einbeziehung der internationalen Fibelsammlung ...);
- die Sensibilisierung für den Umgang mit Mehrsprachigkeit
- (durch die Begegnung mit zweisprachigen Schriftstellerinnen und die Einbeziehung zweisprachiger Eltern, durch das Erwecken von Neugier auf unterschiedliche Sprachwelten, die sich in Liedern, Geschichten und Filmen ausdrücken, durch die mehrsprachige Beschriftung der schulischen Räume, durch die Erkundung des sprachlichen Umfelds der Schule ...);
- die enge Verzahnung des muttersprachlichen Unterrichts mit dem Regelunterricht
- (durch gemeinsame Unterrichtsvorhaben, evtl. durch zweisprachige Alphabetisierung ...);
- die Erweiterung des frühfremdsprachlichen Angebots für alle Kinder durch weitere an der Schule vertretene Sprachen.

Fachbereich interreligiöses Lernen

Der Religionsunterricht leistet einen Beitrag zum interreligiösen Lernen. Er greift die verschiedenen Glaubensrichtungen der Schülerinnen einer Klasse, der Schule bzw. der Menschen im Stadtteil auf, konfrontiert mit den jeweiligen Glaubensinhalten und fragt nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden, erzieht zur gegenseitigen Akzeptanz und Toleranz, initiiert gemeinsame Aktivitäten. In bevorzugt fächerübergreifenden Projekten (Deutsch, Sachunterricht, Religion, Kunst, Musik) greift er Themen auf wie:

- "Brauchtum meiner Eltern und Großeltern" - direkte Kontakte sollen ermöglicht werden;
- "Bedeutsame Ereignisse in meinem Leben";
- unterschiedliche Gottesvorstellungen.

Fachbereich musisch-kulturelle Bildung

In diesem Fachbereich ist die Zielsetzung vorherrschend, den Blick für neue Sehund Hörgewohnheiten im Sinne eines Perspektivenwechsels zu öffnen. Dabei gilt es, die natürliche Neugier der Kinder zu nutzen, um gemeinsam neue Wege zu gehen. Das bedeutet zunächst einmal, das Vertraute als solches zu benennen, dies aber nicht als allgemeingültige Wahrheit stehenzulassen, sondern um die interkulturelle Perspektive zu erweitern. Die Einbeziehung der Erfahrungen der eingewanderten Kinder und ihrer Eltern sind dabei selbstverständlich.

Dies beinhaltet die Beschäftigung mit Instrumenten, Klängen und Liedern aus aller Welt, die Einbeziehung internationaler Göttinger KünstlerInnen und die mediale Kommunikation mit Kindern in anderen Ländern. Geplant ist unter anderem die Erarbeitung eines mehrsprachigen Musicals fächerübergreifend mit den Unterrichtsfächern Kunst, Sachunterricht und Sprachen.

Für die pädagogische Ausgestaltung des ideellen Weges arbeitet die Albanischule an der Verwirklichung folgender Thesen und versucht sie im Schulleben und im Unterricht konkret umzusetzen:

Sprachliche und kulturelle Vielfalt ist normal. Diese soll in den Unterrichtseinheiten und im Schulleben so aufgegriffen werden, dass sich jedes Kind mit seinen eigenen Erfahrungen und Sprache/n darin wiederfinden kann.

Schule kann Ort der Aufarbeitung dieser Erfahrungen sein, sie kann aber auch zu neuen Erfahrungen anregen. Dies kann phantasievoll und lustbetont, manchmal aber auch schwierig und konflikthaft erfolgen.

Erziehung zur Handlungsfähigkeit in dieser pluralen Gesellschaft bedeutet auch die Fähigkeit, Konflikte auszuhalten und/oder lösen zu können.

Schülerinnen und Schüler werden angeregt, ihre eigene Lebenswirklichkeit und ihre Bilder von der Welt bewusst wahrzunehmen. Sie werden gefördert in der Fähigkeit, auch andere Perspektiven einzunehmen.

Individuelle Zwei- oder Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler wird im Unterricht und Schulleben gewürdigt und positiv genutzt.

In diesem Prozess sind die Lehrenden immer auch Lernende.

Interkulturelles Lernen hat seinen Platz in allen Fächern und im Schulleben. SchülerInnen lernen so, sich zu öffnen für die Begegnungen mit anderen und anderem. So kann auch ein Klima des Respekts vor dem Anderssein der Anderen gefördert werden.

2.2 Die konkrete Umsetzung des Konzeptes

Um den Grundgedanken Interkulturellen Lernens auf den Schulalltag übertragen und konkretisieren zu können, hat die Albanischule im Rahmen ihres Expo-Projektes „Lebenswelten“ die folgenden Schwerpunkte geplant:

Internationale Schreibwerkstatt und Lernprojekte mit Partnerschulen durch die Vernetzung mit E-mail und Internet.

Im Bereich internationaler elektronischer Vernetzung von Schulen gibt es bislang in Deutschland kaum Beispiele aus dem Grundschulbereich, obwohl dies in anderen

Ländern der Welt durchaus schon zum Standard gehört. Während der EXPO will die Albanische Schule demonstrieren, dass diese innovative Arbeit möglich und wertvoll ist.

In direkter Kommunikation mit Schülerinnen von Partnerschulen in Tanzania und Frankreich und unter zeitweiser Mitwirkung von TeilnehmerInnen der Seminare des Goethe-Instituts tauschen Kinder zu bestimmten Themen ihre Gedanken aus.

Die Auseinandersetzung mit den Bedingungen, unter denen Kinder in anderen Ländern leben und (mit Hilfe moderner Technologien) der direkte Austausch mit den Kindern dort.

Das Ziel ist die Erstellung einer ständig wachsenden Ausstellung mit Texten und Bildern. Einige Aspekte eines Landes (z. B. Musik und Tanz, Kunst und Architektur, traditionelle Gebräuche, das Verhältnis von Alt und Jung, Mythen und Religion, Tiere und Pflanzen...) werden mit den Kindern in möglichst vielen Klassen unter unterschiedlichen Schwerpunkten erarbeitet.

Ein Raum in der Schule ist als moderne Schreibwerkstatt gestaltet. Mit Hilfe von entsprechenden Computerprogrammen und Toncassetten beschäftigen sich die Kinder mit der Schrift und Schlüsselwörtern in der jeweiligen Sprache. Die Ergebnisse werden mit den Kindern aus dem jeweiligen Land ausgetauscht.

Erarbeitung eines Musical-Spektakels basierend auf der Idee von "Die Reise nach Walla-Kristalla".

Inhalt des Musicals ist, kurz gesagt: Kinder bewältigen mit anderen Kindern die Zukunft. In Zusammenarbeit mit Musikerinnen, Künstlerinnen und Tanzlehrerinnen unterschiedlicher ethnischer Herkunft werden die Kulissen und Kostüme gestaltet, Songs und Tanzeinlagen erarbeitet. Durch die multikulturelle Zusammensetzung der Kindergruppe und der Künstlerinnen werden in dem Musical unterschiedliche Sprachen, Musik- und Tanzstile auftauchen.

Umgestaltung der Albanische Schule zu einem interkulturellen Lernort

- Die Ausgestaltung der Albanische Schule als interkultureller Lern- und Lebensraum wird durch verschiedene kleinere Projekte deutlich gemacht:
- die Beschriftungen der schulischen Räume in den wichtigsten Einwanderer sprachen;

- die Einrichtung von Länderecken der Hauptherkunftsländer der Schülerinnen und Schüler sowie der Länder der Partnerschulen;
- eine Fotodokumentation zur familiären Situation, zum individuellen Tagesablauf der Kinder;
- ein "Multilingua-Raum", in dem zur Auseinandersetzung mit den Sprachen der eingewanderten Kinder, den Sprachen der Schülerinnen und Schüler der -Partnerschulen und den Sprachen des frühen Fremdsprachenlernens der Schule angeregt wird;
- eine internationale Fibelausstellung u.v.a.

Einbeziehung des schulischen Umfeldes

Wie schon eingangs dargestellt, liegt die Albanischule im alten Stadtkern Göttingens. Menschen unterschiedlicher Herkunft, Sprachen, Religionen und Traditionen leben und arbeiten im Umfeld der Schule. Es bietet sich daher an, den Stadtteil selbst in die schulische Arbeit miteinzubeziehen und ihn unter interkulturellen Gesichtspunkten zu bearbeiten.

Die systematische Erkundung des schulischen Umfelds kann und soll bewusst machen,

- dass wir bereits in kultureller Vielfalt leben;
- wie sich diese Vielfalt gestaltet;
- welche Konflikte es gibt;
- dass interkulturelle Begegnungen möglich und wertvoll sind.

Sie kann und soll die Bereitschaft und Fähigkeit unterstützen, neben einer Identität eher nationaler Prägung Anstöße für ein heute notwendig gewordenenes internationales Bewusstsein zu geben.

2.3 Erfahrungsbericht über die Entwicklung der Albanischule zu einer interkulturellen Schule

von Claudia Schanz, Lehrerin an der Albanischule

Vorbemerkung: Dieser Erfahrungsbericht zur interkulturellen Entwicklung der Albanischule gibt meine persönliche Einschätzung wieder und ist nicht mit dem Kollegium abgestimmt. Der Beginn eines Schulentwicklungsprozesses der Albanischule hatte zunächst nicht primär das Ziel, sich auf den Weg interkulturellen Lernens und Lehrens zu machen,

sondern wurde durch zwei Problemsituationen ausgelöst: Erstens sollte ein pädagogischer Schwerpunkt gefunden werden für einen Antrag auf Einführung der Vollen Halbtagsgrundschule. Zweitens waren die Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen im Kollegium und zwischen Kollegium und Schulleitung seinerzeit durch verschiedenste Störungen gekennzeichnet. Eine neue inhaltliche Schwerpunktsetzung erforderte parallel einen Klärungsprozess dieser Problemlage, denn Unterrichts-, Organisations- und Kommunikationsebene können nicht getrennt voneinander betrachtet werden, sondern bedingen sich gegenseitig.

Mehrere Faktoren wirkten sich dann günstig auf den weiteren Prozess aus:

- Der Wille und die durch Fortbildungen erworbene Fähigkeit, mit Hilfe von Methoden der Organisationsentwicklung die Strukturen unserer Schule zu analysieren und zu verändern (Später unterstützte uns noch ein Kollege einer anderen Schule als externer Evaluierer "mit dem Blick von außen".);
- die Entscheidung, den Schwerpunkt Interkulturelle Bildung als Grundlage des Konzeptes der Vollen Halbtagsgrundschule zu entwickeln;
- etwas später: der Antrag auf Anerkennung als EXPO-Schule mit demselben Schwerpunkt.

Im Folgenden werde ich mich schwerpunktmäßig auf die Erörterung der interkulturellen Prozesse beschränken. Die Schulentwicklung der Albani-Schule allgemein kann nachgelesen werden in der Zeitschrift "Beispiele" 1/99, 5.18-23. Wie kam es nun zu der Entscheidung, die interkulturelle Bildung als pädagogischen





Schwerpunkt zu wählen? Die Erkenntnis, interkulturelles Lernen sei wichtig angesichts der Herausforderungen einer pluralen gesellschaftlichen Situation einerseits und der Widerspiegelung dieser Situation im Mikrosystem Albanischule, war schnell gewonnen. In dieser Phase mahnten einige Kolleginnen jedoch an, anzuerkennen, dass an unserer Schule schon lange mit den Kindern ausländischer Herkunft gearbeitet würde und auch Unterrichtsprojekte z.B. in Zusammenarbeit mit dem "Eine-Welt-Laden" durchgeführt worden seien. Warum also eigentlich eine neue Debatte um dieses Thema?!

Es war wichtig, den Neubeginn zu wagen unter Würdigung dessen, was bis dahin geleistet worden war – auch wenn dies eher den Gedanken der "alten" Ausländerpädagogik entsprach ("Die ausländischen Kinder sind benachteiligt, ihnen muss einfach geholfen werden!").

Die Entwicklung einer Schule zu einem interkulturellen Lernort ist hochsensibel und nicht zu vergleichen mit anderen pädagogischen Initiativen wie etwa der Umgestaltung des Schulhofs etc., denn sie hängt sehr eng zusammen mit der eigenen Biographie und Weltanschauung. Zwischen den Eckpunkten "etwas für ausländische Schüler tun zu wollen" und "wir alle müssen uns und Schule verändern angesichts stattfindender gesellschaftspolitischer Wandlungsprozesse" ist doch ein weiter Weg. Wir haben diesen Weg begonnen mit der Bildung und regelmäßigen Treffen einer Arbeitsgruppe, an der fast die Hälfte aller KollegInnen unserer Schule teilnahm. Wichtig angesichts der damaligen konflikthafter Situation in der Beziehungsstruktur des Kollegiums war es, diese Treffen in einer angenehmen Situation stattfinden zu lassen. So kamen wir ins Gespräch miteinander und diskutierten zunächst über gesellschaftliche Entwicklungen, den Kulturbegriff, die Sprachenpolitik – immer eng verbunden mit unseren jeweils individuellen Wertvorstellungen. In der vertrauensvollen Atmosphäre der Arbeitsgruppe konnten auch Ängste und Vorurteile geäußert werden, deren Diskussion zwar gelegentlich zu Auseinandersetzungen führte, uns aber immer auch ein Stück weiterbrachte. Das Ziel war die Erarbeitung eines inter-

kulturellen pädagogischen Schwerpunkts für die Albanischule. Diese Phase war äußerst wichtig und effektiv, um Eckwerte interkultureller Bildung auf der Basis gemeinsamer Gespräche entwickeln und diese dem Kollegium vermitteln zu können. Obwohl die AG bemüht war, die einzelnen Erarbeitungsschritte so oft wie möglich dem Kollegium zur Diskussion vorzustellen, konnte logischerweise nicht dieselbe Zeit für die Konferenzen aufgewendet werden wie zuvor in der Arbeitsgruppe. Dies führte dazu, dass anstelle der notwendigen grundsätzlichen Diskussionen eher Ergebnisse vorgestellt und diskutiert wurden. In der späteren (noch andauernden) Phase der Konzeption der Einzelprojekte, an der alle Kolleginnen und Kollegen beteiligt sind, wird dies gelegentlich an mangelndem Perspektivenwechsel und an (sicherlich nicht beabsichtigten) eurozentristischen Tendenzen widerspiegelt.

Betrachtet man den aktuellen Stand der interkulturellen wissenschaftlichen Diskussion in Hinsicht auf den Bildungsbereich, wird deutlich, dass trotz gewisser Differenzen grundlegende Ziele übereinstimmen. Diese werden so auch genannt in der KMK-Empfehlung zur interkulturellen Bildung und bilden die Grundlage unseres Schulkonzepts. Es gab keine Schwierigkeiten, hierüber im Kollegium einen Konsens zu finden, da die Zustimmung zu allgemeinen Zielen leicht fällt und interkulturelles Lernen im Grundsatz von allen KollegInnen akzeptiert wird. (Zwei Kolleginnen, die interkulturelles Lernen ablehnten, hatten inzwischen die Schule verlassen.)

Schwierig gestaltete und gestaltet sich dagegen die Umsetzung der theoretischen Ziele in schulische Praxis. Hierbei gab und gibt es folgende Probleme:

Es gibt wenig bis gar keine Beispiele einer interkulturellen Schulentwicklung, die strukturell verändernd wirkt.

Es gibt wenig Beispiele in der Literatur für gute interkulturelle Projekte in der Grundschule, die nicht mehr "ausländerpädagogisch" verhaftet und längerfristig angelegt sind. Projekte verstehen wir dabei nicht als punktuelle Projekte über einen kurzen Zeitraum, sondern als Vorhaben, die in den Unterricht eingebunden sind und diesen verändern.

Eine interkulturell arbeitende Schule bezieht das schulische Umfeld und den konkreten Lebensraum der Schülerinnen und Schüler ein. Konzepte können daher nur individuell für unsere Schule mit ihren Spezifika entwickelt werden.

Das Ziel, Mehrsprachigkeit in der Schule zu thematisieren, erfordert die Auseinandersetzung mit Sprachen und Sprachvergleichen, die Kontaktaufnahme mit "Sprachexperten", die Stärkung der Stellung des Muttersprachenlehrers und die Fähigkeit sich in der Klasse als Lernender zu verstehen.

Um trotz dieser Problemlage voranzukommen, entschlossen wir uns, unser inzwischen vorliegendes Grundsatzkonzept in Einzelprojekte zu gliedern. Kleine Teams konzipierten 6 Unterprojekte und machten sich auf den Weg der Umsetzung.

Ich möchte diese Projekte hier nur kurz benennen, weitere Informationen können den Anlagen entnommen werden: Projekt "Internationale Schreibwerkstatt", Projekt

"Interkulturelle Werkstatt", Projekt "Musical", Projekt "Interkultureller Aktionsraum", Projekt "Projekte im Unterricht" und Projekt "Partnerschaften".

Alle KollegInnen waren und sind in Projekte involviert, die interkulturellen "Experten" mehr als andere. Die Vertreterinnen aller Arbeitsgruppen koordinieren die gemeinsame Arbeit in der sog. Expo-AG und der Organisationsgruppe.

Schwierig ist immer noch die notwendige Einbeziehung unseres Muttersprachenkollegen, da er an insgesamt 7 - 8 Schulen tätig und nur an einem Tag in der Woche an der Albanischule ist. Ein Schritt, ihn stärker in den Umstrukturierungsprozess einzubeziehen, sahen wir darin, ihn in die AG "Projekte im Unterricht" einzubeziehen und auch den so geplanten Unterricht gemeinsam mit zwei Kolleginnen durchzuführen. Im Zuge dieser gemeinsamen Arbeit ist deutlich geworden, dass jahrelange Isolierung in den schulischen Nischen des Muttersprachenunterrichts mit all ihren Folgen nicht kurzfristig aufzuheben ist.

Inzwischen haben wir viel erreicht: Die Sprachenvielfalt der Schülerinnen und Schüler wird gewürdigt, im Unterricht werden ihre Sprachen so oft wie möglich einbezogen. E-mail wird zunehmend als Medium benutzt, um sich mit anderen Kindern in Deutschland und in anderen Ländern auszutauschen. Die Sprachen einiger zweisprachiger Kinder finden sich auch an -den Schulen, mit denen wir kommunizieren! Verschiedene kulturelle Feste und Feiern haben ihren festen Platz im Schulleben, wobei der theoretische Hintergrund im Regelunterricht erarbeitet wird. Wir arbeiten mit außerschulischen Initiativen und Einrichtungen zusammen (z.B. Kinderbüro, Goetheinstitut, Stadtarchiv etc.), um das Lebensumfeld der Kinder unter verschiedensten Aspekten zu erarbeiten. Der "interkulturelle Aktionsraum" wird zunehmend genutzt, um sich sinnlich und in Rollenspielen mit Differenzen und Gemeinsamkeiten auseinanderzusetzen.

Aber: Wann endlich können die Kinder die Sprachen ihrer MitschülerInnen in der Schule lernen? Nehmen die Zweitsprachen nicht immer noch eine Randstellung im



Regelunterricht ein? Qualifizieren wir die zweisprachigen Kinder jetzt besser als früher? Hat sich der "ganz normale alltägliche Unterricht" wirklich interkulturell verändert oder schaffen wir im Gegensatz dazu zu viele interkulturelle Highlights? Blockiert unser Zwang, während der Expo sehenswerte Projekte zeigen zu müssen, nicht eine wirklich tiefgehende Reform?

Die Reihe der offenen Fragen ließe sich noch lange fortsetzen. Wichtig für uns ist, diese Fragen nicht zu verdrängen, sondern sie immer wieder neu zu stellen. Auch Kritik und Fragen von außen sind für uns auf unserem Weg unerlässlich, um uns nicht in einer Sackgasse wiederzufinden.

"Der Weg ist das Ziel" – obwohl inzwischen häufig zitiert, gibt uns diese ursprünglich buddhistische Weisheit Mut und Energie weiterzumachen und Widerstände zu überwinden – sofern uns die Schulbehörden keine Felsbrocken in den Weg legen.

Resümee

Die gegenwärtige schulische Situation zugewanderter Kinder und Jugendlicher ist von deren überproportional hohem Anteil an Schulabgängern ohne oder mit nur gering qualifizierendem Abschluss geprägt. Allgemein wurden bisher vorwiegend Sprachdefizite, mangelnde mitgebrachte Schulbildung und die familiären und sozialen Verhältnisse der zugewanderten Kinder als Ursachen dieses Phänomens genannt. Weniger bekannt jedoch waren die Wahrnehmung und Erklärung des Schulmisserfolges dieser Schülerinnen und Schüler durch sie selbst und ihre Eltern. Adäquate Lösungs- und Verbesserungsansätze zu diesem Phänomen, die sich auf eine Untersuchung der tatsächlich erlebten Schulsituation stützen können, waren hingegen nicht zugänglich.

Die wichtigsten Erkenntnisse der Studie und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Das Bildungsniveau ausländischer SchulabgängerInnen betreffend lässt sich feststellen, dass die abnehmende Wertigkeit des Schulabschlusses mit einem zunehmenden ausländischen SchülerInnenanteil korreliert: 60 % der Schüler, die die allgemeinbildenden Schulen nach dem 9. Schuljahrgang ohne Abschluss verließen, waren Schüler mit ausländischem Pass. Fast jeder vierte Schüler mit ausländischem Pass verlässt die allgemeinbildenden Schulen ohne Abschluss oder mit Abschluss der Sonderschule. Bei den deutschen Schülern beträgt der Anteil dieser Gruppe nur 3,2 %.

Bedingt durch neue Zuwanderungen, höhere Geburtenraten und die spezifische Altersstruktur bei MigrantInnen steigt der Anteil ausländischer Schüler an allgemeinbildenden Schulen rapide. Dieser auch in Göttingen festzustellende Entwicklung begegnete das Niedersächsische Kultusministerium mit dem Angebot umfangreicher Fördermaßnahmen, allerdings ohne die grundsätzliche Frage zu stellen, ob das deutsche Schulsystem der Multikulturalität der Schülerschaft gerecht werden kann.

Trotz der umfangreichen Fördermaßnahmen verschlechterte sich das Bildungsniveau der zugewanderten Schüler in Göttingen in den letzten 15 Jahren. Befragte Expertinnen und Experten bewerten besagte Fördermaßnahmen prinzipiell als sehr gut, es mangelt jedoch an deren Praktikabilität und konsequentere Umsetzung in die Praxis, so dass Hunderte von Förderstunden trotz großen Bedarfs und Notwendigkeit nicht in Anspruch genommen werden.

Außerschulische Förderangebote sind als Ergänzung für die Fördermaßnahmen der Schulen zu sehen. Die häufige und bevorzugte Inanspruchnahme von Seiten zugewanderter Schülerinnen und Schüler spiegelt die Bedeutung und Wirksamkeit von

intensiver Betreuung und individueller Förderung der Bedürfnisse des einzelnen wider. Eine Herangehensweise, die die Schulen in ihrer Struktur nicht anbieten können. Zudem muss die Forderung nach Integration des muttersprachlichen Unterrichts in den Regelunterricht endlich umgesetzt werden.

Der Kenntnisstand der Lehrerschaft über interkulturelle Fragestellungen, insbesondere pädagogischer Art, muss als stark ergänzungsbedürftig bezeichnet werden. Auch an interkulturellem Hilfsmaterial zur Unterrichtsvorbereitung herrscht großer Mangel.

Die Ergebnisse der von uns durchgeführten Untersuchung zeigen explizit, dass es zu einer Verbesserung des Zusammenwirkens zwischen den Zuwanderer-Eltern und Schule kommen muss. Generell ist eine Distanz zwischen den nichtdeutschen Eltern und dem Schulbildungsprozess ihrer Kinder festzustellen. Eine aktive Partizipation ihrerseits am Schulgeschehen ihrer Kinder findet nur punktuell bzw. in Ausnahmefällen statt. Hier ist erst in der zweiten und dritten Generation eine Verbesserung sichtbar. Folgerichtig wirkt sich diese fehlende bzw. geringe Mitbeteiligung der Zuwanderer-Eltern sehr negativ auf den Schulerfolg und damit verbundenen Berufschancen von Zuwanderer-Kindern und Jugendlichen aus.

Die Ursachen für die in diesem Kontext aufgezeigten Schwachstellen sind, wie in der Studie belegt, auf beiden Seiten zu suchen. Den Schulen können hierbei als Defizite generell eine unzureichende Informations- und Aufklärungsarbeit, ein geringes Kooperationsbemühen sowie unzureichende Kenntnisse über die kulturellen und sozialen Hintergründe der Zuwandererfamilien attestiert werden. Die Lehrkräfte sind aufgrund der vorgefundenen Bedingungen nicht dazu in der Lage, wesentlich über vereinzelte Bemühungen hinaus diese Gruppe der SchülerInnen zu fördern und den Eltern Beratung anzubieten. Auf Seiten der Eltern sind ein unzureichender Informationsstand, Schwellenängste, sprachliche Defizite sowie ein anderweitiges Rollenverständnis festzustellen. Dieses Rollenverständnis kann als von mitgebrachten Erfahrungen geprägt bezeichnet werden.

Bei der geschlechtsspezifischen Auswertung der Schulstatistiken zeigt sich, dass die Bildungsabschlüsse von Mädchen mit zugewanderten Eltern im Vergleich zu den Jungen derselben Nationalität deutlich qualifizierter sind. Sie sind aber deutlich schlechter als bei deutschen Jungen, vor allem schlechter als bei deutschen Mädchen. Auffällig häufig wurde in unserer Untersuchung die geschlechtsspezifische Benachteiligung von Schülerinnen mit zugewanderten Eltern von den von uns interviewten Schulen und Multiplikatoren auf kulturelle Unterschiede zurückgeführt. Hierbei exi-

tiert eine zum Teil stereotype Sichtweise, die zugewanderten Mädchen bzw. ihren Eltern traditionelle und patriarchale Lebensweisen zuschreibt, die als wesentliches Bildungshemmnis gesehen werden. Diese auffällig häufig geäußerte Problemdefinition wird der realen Situation der Schülerinnen zugewanderter Eltern nicht gerecht; sie birgt vor allem die Gefahr, durch die Zuschreibung kultureller oder ethnischer Differenzen die Benachteiligung vor allem moslemischer Mädchen zu "legitimieren".

Im Gegensatz zu den vorgenannten Problemdefinitionen thematisierten die von uns befragten Eltern und Schülerinnen vor allem Schwierigkeiten, die im Schulsystem und in allgemeinen gesellschaftlichen Restriktionen begründet sind. Hierzu wurde u.a. genannt ein erschwerter Zugang zu Informationen über das Bildungssystem, gesetzliche Restriktionen in Form des Aufenthaltsrechts, Ausbildungs- und Arbeitsverbote sowie die Erfahrung ethnischer Diskriminierungen. Signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in Bildungszielen und der Unterstützung der schulischen Ausbildung von Jungen und Mädchen konnten wir bei den von uns interviewten Eltern und Schülerinnen nicht feststellen.

Die vorgenannten Sachverhalte lassen sich in ihrer Gesamtheit als Ursachen der hohen Schulabbrecherquote bezeichnen. Maßnahmen zur Verbesserung dieser Situation fallen in den Zuständigkeitsbereich der Eltern, vor allem aber in den der Schulen, der Schulverwaltung und der Politik und Verwaltung auf Landes- und kommunaler Ebene.

Hierbei ist das vorrangige Ziel zu verfolgen, die eigenverantwortliche Teilhabe der Einwohnerinnen nichtdeutscher Herkunft am Bildungsweg ihrer Kinder (nicht nur) im Rahmen ihrer Partizipation an der Gestaltung ihrer Lebensbereiche und ihrer Mitverantwortung für das Gemeinwohl zu fördern.

Konkret bedeutet dies, dass die Schule neue Wege der Ansprache und der Kommunikation mit zugewanderten Eltern finden muss. Dringend notwendig ist eine gezielte Informations- und Aufklärungsarbeit über das deutsche Schulsystem sowie über die Rechte und Handlungsmöglichkeiten der Eltern. Dabei können lokale MigrantInnenvereine und -organisationen gezielt einbezogen werden. In diesem Zusammenhang muss auch über die intensivierete Einstellung von LehrerInnen mit Migrationshintergrund nachgedacht werden.

Vor dem Hintergrund der begrenzten Ressourcen der am Schulbildungsprozess beteiligten Institutionen und Interessengruppen bei gleichzeitig steigendem Handlungsbedarf, empfiehlt sich die Einrichtung einer regionalen Förderstelle, die als eine Kooperations- und Vernetzungsstelle aller Beteiligten fungieren sollte.

Insgesamt lässt sich zur schulischen Situation von zugewanderten Kindern und Jugendlichen an allgemeinbildenden Schulen in Göttingen konstatieren, dass die interkulturelle Realität dieser Gesellschaft in Schulstrukturen, Lehrplänen und Lehrerbildung nicht ausreichend berücksichtigt wird. Zwar gilt die Schule als Spiegelbild der Gesellschaft, das Schulsystem jedoch erweist sich als zu schwerfällig, um auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren zu können. Auch in der Zukunft aber bleibt die Öffnung der Schulen eine unverzichtbare Voraussetzung interkultureller Pädagogik.

Anhang

Leitfaden — Multiplikatorinnen und Multiplikatoren

1. Allgemeine Fragen

- 1.1 Was stellt der Hauptbestandteil Ihrer Arbeit im schulischen Bereich dar?
- 1.2 Welche Fragestellungen/Anliegen tauchen auf? Welche Funktion haben Sie dabei?
- 1.3 Aus welchen Herkunftsländern kommen die von Ihnen betreuten Schüler? Welchen Aufenthaltsstatus haben sie?

2. Fragen zur Rolle der Eltern

- 2.1 Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit (Beteiligung an Elternabenden, Elternsprechtag) mit den Eltern ausländischer Schüler?
- 2.2 Wo/wann klappt die Zusammenarbeit zwischen Zuwanderer- Eltern und Schulen?
- 2.3 Wie schätzen Sie den Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem ein?
- 2.4 Was haben Sie für Ideen, Wünsche und Vorstellungen hinsichtlich der Zusammenarbeit?
- 2.5 Woran liegen Ihrer Meinung nach die größten Schwierigkeiten im Kontakt zu den Eltern?
- 2.6 Wie könnte man den Kontakt verbessern?
- 2.7 Haben Sie sich mit Eltern über den Schulbesuch in ihren Heimatländern unterhalten? Welche Unterschiede/Gemeinsamkeiten sind dabei genannt worden? 2.8 Was haben die Eltern über ihre Rolle im Kontext Schule gesagt?
- 2.9 Wie schätzen Sie die Bereitschaft der Eltern ein, sie sich bei schulischen An gelegenheiten einzumischen?

3. Fördermaßnahmen

- 3.1. Wie schätzen Sie den Bedarf nach Fördermaßnahmen (Förderunterricht, Förderkurs, Alphabetisierungshilfen, Parallelunterricht, Einschulungshilfen, interkulturelle AGs ...) für Zuwanderer-Schülerinnen und Schüler?
- 3.2. Nehmen einige Schüler, die Sie betreuen, an diesen Fördermaßnahmen teil? An

welchen? Welche Erfahrungen sind dabei gemacht worden?

- 3.3 Können Sie etwas über den muttersprachlichen Unterricht sagen? Wird der von Ihrer Klientel in Anspruch genommen? Was sagen die Schüler und Eltern über die Bedeutung/Bedarf nach dem muttersprachlichen Unterricht?

4. Fragen zur Situation der Mädchen

4.1 Gibt es Unterschiede bei der Schullaufbahn der Mädchen?

4.2 Wenn Ja, welche Ursachen?

4.3 Gibt es Unterschiede in der eigenen Vorstellung bzgl. der eigenen Schullaufbahn zwischen Mädchen und Jungen?

Sonstige Fragen

5. Haben Sie auch Fälle der Zurückstellung gehabt? In wie weit wurde das Elternhaus dabei einbezogen?
6. Wie ist es mit der Zuweisung an die Sonderschule? Überprüfung/Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfes? Welche Erfahrungen sind dabei gemacht worden? Wurden die Eltern miteinbezogen?
7. Können Sie etwas über die Schulabgänger ohne Schulabschluß sagen? Gab es welche in Ihrem Tätigkeitsbereich? Was waren die Gründe Ihrer Meinung nach? Werden sie weiter betreut?
8. Werden Schulen, Ihrer Meinung nach, (personell und fachlich, die Lehrinhalte betr.) ihrem Auftrag auch bei zugewanderten Schülern gerecht?
9. Haben Sie diesbzgl. Wünsche/Änderungs-, Lösungsansätze?
10. Haben Sie in Göttingen AnsprechpartnerInnen für Fragen oder bei Problemen zugewanderter Schüler? Was hätten Sie diesbezüglich für Wünsche, Vorstellungen, Vorschläge?
11. Wie schätzen Sie den Bedarf nach Weiter- und Fortbildung für Sie und Ihre KollegInnen im Bereich schulischer Betreuung zugewanderter Kinder und Jugendlicher/interkulturelles Lernen ein?
12. Wie könnte man die schulische Situation zugewanderter Schülerinnen und Schüler verbessern?
13. Möchten Sie noch etwas ergänzen?

Leitfaden — Lehrerinnen

1. Statistik

1.1 Wie hoch ist der **Ausländeranteil** in Ihrer Schule bzw. Klasse?

1.2 Aus welchen **Herkunftsländern** kommen die Kinder und Jugendlichen bzw. Eltern/Großeltern?

1.3. Gibt es an Ihrer Schule SchülerInnen aus **Aussiedlerfamilien**? Wie hoch ist der Anteil?

1.4 Wie regelmäßig ist der Schulbesuch zugewanderter Kinder? = Gibt es Abweichungen im Vergleich zu deutschen Kindern?
= Wenn unregelmäßig- wo liegen Ihrer Meinung nach die Ursachen?

2. Spezielle Fragen je nach Schulform

2.1 Grundschule

Gibt es spezielle Probleme bei der Einschulung ausländischer Kinder? Werden anteilmäßig mehr ausländische als deutsche Kinder zurückgestellt?

2.2 Orientierungsstufe

Gibt es Unterschiede bei den Schullaufbahneempfehlungen für deutsche und ausländische SchülerInnen? Werden ausländische Eltern in die Empfehlungen einbezogen?

3. Fördermaßnahmen

3.1 Gibt es an Ihrer Schule besondere **Maßnahmen** und Angebote für ausländische Schüler?

3.2 Welche Ziele verfolgen diese Maßnahmen?

3.3 Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht?

3.4 Wie schätzen Sie die Notwendigkeit dieser Fördermaßnahmen ein?

3.5 Halten Sie die Maßnahmen für ausreichend? Sind weitere Angebote nötig?

3.6 Können Sie etwas über den muttersprachlichen Unterricht sagen? Was sagen die Schülerinnen und Schüler und Eltern über die Bedeutung/Bedarf nach dem muttersprachlichen Unterricht?

4. Fragen zur Rolle der Eltern

- 4.1 Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit (Beteiligung an Elternabenden, Elternsprechtag) mit den **Eltern** ausländischer Schüler?
- 4.2 Wo/wann klappt die Zusammenarbeit zwischen Zuwanderer- Eltern und Schulen?
- 4.3 Wie schätzen Sie den Informationsstand der Eltern über das deutsche Schulsystem ein?
- 4.4 Was haben Sie für Ideen, Wünsche und Vorstellungen hinsichtlich der Zusammenarbeit?
- 4.5 Woran liegen Ihrer Meinung nach die größten Schwierigkeiten im Kontakt zu den Eltern?
- 4.6 Wie könnte man den Kontakt verbessern?
- 4.7 Haben Sie sich mit Eltern über den Schulbesuch in ihren Heimatländern unter halten? Welche Unterschiede/Gemeinsamkeiten sind dabei genannt worden? 4.8 Was haben die Eltern über ihre Rolle im Kontext Schule gesagt?
- 4.9 Wie schätzen Sie die Bereitschaft der Eltern ein, sie sich bei schulischen Angelegenheiten einzumischen?

5. Fragen zur Situation der Mädchen

- 5.1 Gibt es Unterschiede bei der Schullaufbahn der Mädchen?
- Wenn Ja, welche Ursachen?
- 5.2 Gibt es Unterschiede in der eigenen Vorstellung bzgl. der eigenen Schullaufbahn zwischen Mädchen und Jungen?

6. Lösungsansätze

- 6.1 Werden Schulen, Ihrer Meinung nach (personell und fachlich, die Lehrinhalte betr.), ihrem Auftrag auch bei zugewanderten Schülern gerecht? 6.2 Haben Sie diesbzgl. Wünsche/Änderungs-, Lösungsansätze?
- 6.3 Wie schätzen Sie den Bedarf für Fort- und Weiterbildung für die Lehrerschaft im Bereich des interkulturellen Lernens ein?
- 6.4 Haben Sie in Göttingen Ansprechpartner für Fragen oder bei Problemen zuge wanderter Schüler? Was hätten Sie diesbezüglich für Wünsche, Vorstellungen, Vorschläge?
- 6.5 Wie könnte man die schulische Situation zugewanderter Schülerinnen und Schüler verbessern?
- 6.6 Möchten Sie noch etwas ergänzen?

Leitfaden - Eltern:

- a) Wie viele Schulkinder (m/w) haben Sie? Welche Klasse/Schule?
- b) Heimatland:
- Sind Ihre Kinder auch in Ihrem Heimatland zur Schule gegangen?
 - Können Sie sagen, wie es war?
 - Wie sahen die schulischen Leistungen aus?
 - Haben Sie Ihre Kinder bei Hausaufgaben/Lernstoff unterstützt?
 - Wie war der Kontakt mit der Schule?
 - Gab es Unterschiede im schulischen Bereich zwischen Ihren Söhnen und Töchtern? Welche?
- c) Und wie war/ist es hier in der BRD?
1. Wie lange gehen Ihre Kinder zur Schule hier in der BRD? Was können Sie über diese Zeit sagen?
 2. Wie wurde der Kontakt mit der Schule aufgenommen? Wie ist die Einschulung gelaufen? Wie war der Sprachstand Ihres Kindes?
 3. Wie beurteilen Sie den Schulerfolg Ihres Kindes jetzt? Entsprechen die Leistungen ihren Erwartungen?
 4. Braucht Ihr Kind Unterstützung bei Hausaufgaben/Lernstoff? Wer macht das?
 5. Gibt es Fördermaßnahmen/Unterstützungsangebote/Hausaufgabenhilfe in der Schule (oder irgendwo anders), an denen Ihr Kind teilnimmt?
Wenn ja: — Wo und in welchem Umfang?
—Wie wichtig ist das für Ihr Kind?
Wenn nein: — Woran liegt das? (Kein Interesse/Bedarf/Kein Angebot??)
 6. Gab es eine Versetzung/Zurückstellung? Waren Sie einbezogen und wie?
 7. Gibt es muttersprachlichen Unterricht in Ihrer Sprache? Nimmt Ihr Kind am muttersprachlichen Unterricht teil? Wenn ja, wo und in welchem Umfang. Wenn nein, aus welchem Grund? (kein Interesse/kein Angebot) Halten Sie den muttersprachlichen Unterricht für notwendig?
 9. Wie sieht der Kontakt mit der Schule hier aus?
(Haben Sie Kontakte mit Lehrern und Eltern von Mitschülern?) -Wenn, nein - woran liegt das?

- Haben Sie/die Schule den Versuch gemacht? - Wie ist das gelaufen?
- Wie könnte es laufen?
- Was könnte Sie dazu motivieren, den Kontakt aufzunehmen/intensivieren? -Wenn ja, wie läuft das?
- Gibt es Sprachprobleme? Wie werden sie gelöst?
- Was läuft gut? Was könnte/sollte besser sein? Wie?
- Nehmen Sie an den Elternabenden/Schulfesten/Veranstaltungen teil?
 - (Ja, - mit welchen Erfahrungen? Was gefällt Ihnen? Was sollte anders sein? Wie?)
 - (Nein, - woran liegt das? Wie war das in Ihrem Land? Was würde Sie motivieren, an Elternabenden/Schulveranstaltungen teilzunehmen?)

10. Wie wichtig ist der Kontakt mit der Schule (Lehrern) für Sie?
11. Mischen Sie sich bei eventuellen Problemen in der Schule ein?
12. Gibt es Unterschiede im Schulbereich zwischen Ihrer Tochter und Sohn?
13. Wie könnte man die schulische Situation zugewanderter Schülerinnen und Schüler verbessern?
14. Möchten Sie noch etwas ergänzen?

Leitfaden — Schülerinnen

- In welcher Klasse bist du?
- Wie lange gehst du zur Schule in der BRD?

b) Heimatland:

1. Bist du in deinem Heimatland zur Schule gegangen? (Wie lange? Wie war es? Mit welchem Erfolg? Unterscheiden sich deine schulische Leistungen da und hier?)
Gab es Unterschiede im schulischen Bereich zwischen dir und deiner Schwester?
- a) Erzähl mal bitte, wie es hier in Deutschland in der Schule ist?
 1. Wie alt warst du bei der Einschulung? In welche Klasse/Schule wurdest du eingeschult? Wie war das? Was war besonders schwierig?/positiv?
 2. Wie waren deine Deutschkenntnisse? Wie war das für dich? Wurden/werden deine (eventuellen) Sprachdefizite (Gibt es die immer noch?) im Unterricht berücksichtigt? Wenn ja, wie? Wenn nein: Hast du dieses Problem angesprochen? Wenn nein, warum? Wenn ja, mit welchem Erfolg?
 3. Warst du in einer Förderklasse (wie lange) oder in einer Regelklasse?
 4. Wie wurdest du in der Klasse aufgenommen? Wie ist dein Verhältnis zu deinen Mitschülern/Lehrern?
 5. Gibt es Probleme in der Schule? Welche? Sprichst du die an? An wen wendest du dich bei eventuellen Problemen in der Schule? Mit welchem Erfolg? Wenn, nein, warum nicht?
 6. Wie würdest du deinen jetzigen Schulerfolg/Leistungen beurteilen? Entspricht der deiner Erwartungen? Wünschen?
 7. Brauchst du die Unterstützung? Wer hilft dir? Unterstützen dich deine Eltern bei Hausaufgaben/schulischen Leistungen? (Wenn ja, wie? Wenn nein, aus welchen Gründen? Wie war das in deinem Heimatland?)
 8. Gibt es in deiner Schule Unterstützungs- und Förderangebote? Nimmst du daran teil? (Wenn nein, warum nicht?) Wenn ja, welche Erfahrungen hast du dabei gemacht? Wie wichtig ist diese Unterstützung für dich? Wenn es keine Ange-

bote gibt, würdest du daran teilnehmen? Was fehlt? Welche Unterstützung brauchst/wünschst du dir?)

9. Gibt es an deiner Schule oder irgendwo anders den muttersprachlichen Unterricht für deine Sprache? (Wenn, ja: Nimmst du daran teil?
Wenn, nein: Warum nicht?) Wie wichtig ist der muttersprachlicher Unterricht für dich?
10. Was kannst du über das Verhältnis zwischen ausländischen und deutschen Schülern sagen?
11. Haben deine Eltern Kontakt mit Lehrern? (Wenn, ja: wie läuft das) Nehmen deine Eltern an Elternabenden/Schulveranstaltungen statt? Wenn, nein, warum nicht? Wie könnte das geändert werden? Mischen sie sich bei Problemen ein? (Wenn nein, warum nicht?
- Hat sich da etwas geändert im Vergleich zum Heimatland?
12. Kennen sich deine Eltern mit dem deutschen Schulsystem aus? (Welche Schulformen es gibt..)
13. Kennst du dich mit dem deutschen Schulsystem aus?
14. Gibt es Unterschiede zwischen dir und deinen Geschwistern (Mädchen-Jungen), was die Schule betrifft?
15. Wie könnte man die schulische Situation zugewanderter Schülerinnen und Schüler verbessern?
16. Möchtest du noch etwas ergänzen?

Fragebogen zu Fördermaßnahmen und Muttersprachlichem Unterricht

1. Wie hoch ist der Ausländeranteil an Ihrer Schule?
2. Finden an Ihrer Schule besondere Fördermaßnahmen und Angebote für ausländische und ausgesiedelte Kinder gemäß des Erlasses des MK von 1993 statt ? (Wenn ja- in welchem Ausmaß?)
3. Gibt es besondere Förderangebote für die Gruppe der Seiteneinsteiger, wie Flüchtlinge, Asylbewerber und Aussiedler?
4. Gibt es Förderangebote in der Schule und/ oder außerhalb der Schule bzgl. Sprach- und Bildungsdefiziten?
5. Werden die Fördermaßnahmen in Anspruch genommen und von wem? Wenn nein: Aus welchem Grund gibt es an Ihrer Schule keine Fördermaßnahmen?
6. Wird an Ihrer Schule Muttersprachlicher Unterricht erteilt?
7. Wenn ja: in welchen Sprachen? Wieviele ausländische Lehrer erteilen an Ihrer Schule Muttersprachlichen Unterricht? Wird Muttersprachlicher Unterricht in Anspruch genommen und von welchen Nationalitäten?
Wenn nein: Aus welchem Grund wird an Ihrer Schule kein Muttersprachlicher Unterricht erteilt?

Literatur

Auernheimer, G. (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt, Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher, Frankfurt, New York 1988

Auernheimer, G. (1992): Der heimliche Lehrplan der Diskriminierung Oder: Was macht die Schule gegen den Rassismus? In: GEW, Niedersachsen: Schule Interkulturell, Materialband, September 1992

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (1998): „Daten und Fakten zur Ausländersituation“, März 1998 , Bonn

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (1997): Bericht der Ausländerbeauftragten über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, Dezember 1997

Beer, Dagmar (1992): Lern- und Integrationsprozeß ausländischer Jugendlicher in der Berufsausbildung. Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin 1992

Bommel, M. (1992): Individualisierung von Jugend - ausgenommen Migrantenjugendliche? in: Migration 14/92, S. 62-90

Boos-Nünning, U. (1994): Die Definition von Mädchen türkischer Herkunft als Außenseiterinnen in: Nestvogel (Hrsg.) (1994): Fremdes oder Eigenes ? Rassismus, Antisemitismus, Kolonialismus, Rechtsextremismus aus Frauensicht, Frankfurt 1994, S. 165-184

Bukow, Wolf-Dietrich (1996): Feindbild: Minderheit, Opladen 1996

Caglar, A-N. (1990) : Das Kulturkonzept als Zwangsjacke in: Zeitschrift für Türkeistudien, Nr. 1/90, S. 93-103

Czock, H./Radtke, F.-O. (1984): Sprache - Kultur - Identität. Die Obsessionen der Migrationspädagogik, in: Stüwe, G./Peters, F. (Hrsg.): Lebenszusammenhänge von Ausländern und pädagogische Problematik, Bielefeld 1984, S. 37-83

Dietrich, Ingrid (1997): Voll integriert, Zuwanderer-Eltern berichten über Erfahrungen ihrer Kinder mit Schule in Deutschland, Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie, Bd. 20 Göppingen 1997

Erlaß des MK v. 20.11.1981: "Unterricht für ausländische Schüler"

Erlaß des MK v. 3.2.1993: " Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft"

Gaitanidis, S. (1996): Probleme der Identitätsfindung der zweiten Einwanderergeneration in IZA: 1/1996, S. 32-39

Gebauer, G./ Taureck B./ Ziegler T. (1993): "Ausländerfeindschaft ist Zukunftsfeindschaft", Frankfurt 1993

Gomolla, M: Mechanismen institutionalisierter Diskriminierung in der Schule in: DGB, Referat Migration: Schulbildung und ausländische Jugendliche, Düsseldorf, Dezember 1997

Granato, Mona ((1996): Hochmotiviert und abgebremst. In: GEW: Bildungsinteressen und -chancen von Jugendlichen der 2. und 3. Migrantengeneration, IDA, 1996, S. 68

Hauptstelle RAA (1993): „Zusammenarbeit mit ausländischen Familien", Düsseldorf 1993

Heine, Marcella (1998): "Hier wird Deutsch gesprochen!", Migrantinnen und Migranten im Bildungssystem in: Hadeed, A.: „Auf zum Marsch in die Institutionen", Hannover 1998, S....

Heine, Marcella (1996): "Chance und Herausforderung" in: Betrifft, Zeitschrift der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen 4/1996, S. 16,17.

Hof, Bernd. (1993): „Europa im Zeichen der Migration", Köln 1993

Kernten, R./Kiesel, D./Sargut, S. (1996): Ausbilden statt Ausgrenzen, Arnoldshainer Texte Band 90, Frankfurt am Main 1996

Mayring, Philipp (1997): „Qualitative Inhaltsanalyse - Grundlagen und Techniken", Weinheim 1997

Meuser/Nagel, " Expertenwissen und Experteninterview in: Hitzler, Ronald u.a. (Hrsg.): Expertenwissen. Die institutionalisierte Kompetenz zur Konstruktion von Wirklichkeit. Opladen 1994, S.180

Popp, U. (1996): Lebensentwürfe von Jugendlichen mit Ausländerstatus. Zur Bedeutung des Ausländerrechts für die gesellschaftliche Orientierung jugendlicher Ausländer in: IZA, 1/96, S. 58-63

Radtke, E.-O. (1996): Mechanismen ethnischer Diskriminierung in der Grundschule in: Kersten u.a.: Ausbilden statt Ausgrenzen, Arnoldshainer Texte, Bd. 90, Frankfurt am Main 1996, S. 121-132

Romppel/Vahedi (Hrsg.), "Zur interkulturellen Bildungsarbeit in Hannover. Eine empirische Studie anhand von Expertinnen-Interviews," 1998

Stadt Göttingen, Amt für Statistik und Stadtforschung (1996): Göttinger Statistik, Vierteljahresbericht 2/1996

Stadt Göttingen (1997): Statistisches Handbuch 1997/98, Göttingen 1998

Stellungnahme des GEW- Landesverbandes Niedersachsen zum Erlaßentwurf "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" (unveröffentlichte Ausgabe)

Stellungnahme der AGKAN zum Erlaßentwurf "Unterricht für Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft" (unveröffentlichte Ausgabe)

Skutnabb-Kangas, T./Phillipson, R. , (1992) Linguizismus. In: Institut für Migrations- und Rassismusforschung (Hrsg.) : Migration und Rassismus in Europa. Berlin/Hamburg , 1992

Stüwe, G.(1988) Sozialisation und Klischeevorstellungen, Informationsdienst zur Ausländerarbeit (IZA) Heft 1, 1988, S. 82-86

Zu den AutorInnen:

Anwar Hadeed, geb. 1956 in Israel,

lebt seit 1977 in der BRD, Soziologe/Politologe, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Mehrere Veröffentlichungen zu Themen der gesellschaftspolitischen Partizipation von ethnischen Minderheiten. Mitbegründer und aktiv in zahlreichen Selbstorganisationen von MigrantInnen und Flüchtlingen.

Birgit Sacher, geb. 1958 in der BRD,

Dipl. Soz.päd, Verwaltungsbetriebswirtin (VWA), seit 1988 Geschäftsführerin des Ausländerbeirats Göttingen.

Slobodanka Sljoka, geb. 1966 in Bosnien-Herzegowina,

lebt seit 1993 in der BRD Kulturwissenschaftlerin/Lehrerin. Langjährige Tätigkeit im Bereich Migration, Schwerpunkt berufliche Qualifizierung von MigrantInnen und Flüchtlingen.

Ruth Zinner, geb. 1955 in der BRD,

Pädagogin M.A., Langjährige Tätigkeit im Migrationsbereich.

Fast ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler mit ausländischem Pass verlassen die allgemeinbildenden Schulen in Stadt und Landkreis Göttingen ohne jeglichen Abschluss: nur 3,2 % der Schülerinnen und Schüler mit deutschem Pass treten ohne ein Abschlusszeugnis ins Berufsleben ein. Trotz umfangreicher Fördermassnahmen der Landesregierung hat sich dieser Trend in den letzten fünfzehn Jahren verstärkt. Was sind die Ursachen für diese Entwicklung, die fast zwangsläufig zu Arbeitslosigkeit, Sozialhilfebezug und Ausgliederungsprozessen bei Migranten-Jugendlichen führt?

Der Projektverbund „Migration und Schule“ ist dieser Frage in einer einjährigen Studie intensiv nachgegangen. Die Ergebnisse sind eindeutig: Um den interkulturellen Realitäten Rechnung zu tragen, müssen Lehrinhalte reformiert und die Arbeitsweise von Schule und Schulverwaltung neu überdacht werden. Andererseits muss auch die eigenverantwortliche Teilhabe der nichtdeutschen Eltern am Bildungsgang ihrer Kinder gestärkt werden.

Die Ergebnisse der Studie können als Ausgangspunkt für eine weitergehende Diskussion zur Verbesserung der schulischen Integration von Zuwandererkindern und -jugendlichen in Deutschland dienen.

