Universität Bremen

WISSENSCHAFTLICHE EXPERTISE MIT HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN FÜR EINEN „ENTWICKLUNGSPLAN MIGRATION UND BILDUNG“

KURZFASSUNG MIT ZENTRALEN HANDLUNGSFELDERN UND HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen

Projektlaufzeit: 1. März 2010 – 31. Januar 2011

Erstellt durch: Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu

unter Mitarbeit von: Mirja Gruhn und Dipl. Päd. Anna Wojciechowicz

Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung
Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Universität Bremen, Bibliothekstraße 1, 28359 Bremen
Bremen, 7. Februar 2011

Inhaltsverzeichnis

I. Vorbemerkungen ... 1

II. Interkulturelle Schulentwicklung – eine Begriffsbestimmung ... 6

III. Zentrale Handlungsfelder interkultureller Schul- und Unterrichts-entwicklung ... 12

III.1 Sprachliche Bildung und Sprachförderung am Übergang KiTa-Grundschule ... 12

III.2 Deutsch als Zweitsprache im schulischen Kontext – Erfordernis der durchgängigen Sprachförderung ... 17

III.3 Maßnahmen zur Integration von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern ... 22

III.4 Umgang mit Mehrsprachigkeit – Herkunftssprachenunterricht ... 23

III.5 Interkulturelle Kooperation zwischen Kita-Eltern-Schule ... 26

III.6 Interkulturelle Aspekte und sprachliche Bildung am Übergang Schule-Beruf/ Studium ... 28

III.7 Interkulturelle Professionalisierung des pädagogischen Personals ... 32

III.7.1 Interkulturelle Kompetenz und Umgang mit Deutsch als Zweitsprache in allen drei Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ... 34

III.7.2 Gewinnung und Einsatz von mehr pädagogischem Personal mit Migrationshintergrund ... 36

III.8 Schulqualität und Vernetzung im interkulturellen Schulentwicklungsprozess ... 39

IV. Abschließende Betrachtung ... 42

V. Literaturverzeichnis ... 44

VI. Anhang ... 50

VI.1 Mitglieder des Sachverständigenrats ... 50

VI.2 Sitzungstermine des Sachverständigenrats ... 50

VI.3 Module der QUIMS-Schulmodelle ... 51

VI.4 Herkunftssprachenunterricht – Praxis in ausgewählten Bundesländern ... 52

I. Vorbemerkungen

Der Auftrag

Im Februar 2010 erteile die Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Autorin den Auftrag, eine wissenschaftliche Expertise zur Erstellung eines „Entwicklungsplans Migration und Bildung“ für die Stadtgemeinde Bremen zu erarbeiten. Der Auftrag beinhaltete a.) die Darstellung und Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Förderung von Migrantinnen und Migranten, der Integrationskonzepte und Integrationsstrategien im Schulsystem sowie der Interkulturellen Öffnung von Schule in Deutschland mit Bezug auf ausgewählte europäische Staaten bzw. Städte, und b.) vor diesem Hintergrund die Darstellung, Kommentierung und Bewertung des aktuellen Standes der Interkulturellen Öffnung des Bremischen Bildungssystems.[1]

Mit der hier vorgelegten wissenschaftlichen Expertise als Grundlage für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“ soll auf der Basis des „Bremer Schulentwicklungsplans 2008“ und in Ergänzung des „Entwicklungsplans Inklusion“ (2010) eine inhaltliche und konzeptionelle Neuausrichtung für das Bildungsressort vorbereitet werden, die über die Konzentration auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und auf eine ausschließliche Ausrichtung auf (überwiegend additive) Sprachförderkonzepte deutlich hinaus geht und sich an alle Beteiligten der Bildungsinstitutionen richtet. Auf Basis aktueller wissenschaftlicher Diskurse zur Interkulturellen Öffnung von Schule, bildungspolitischer Dokumente auf internationaler, europäischer und nationaler Ebene, internationaler und nationaler Beispiele guter Praxis und der für Bremen vorliegenden Berichte zu entsprechenden Projekten im Bildungsbereich formuliert die hier vorgelegte Expertise, die zugleich kritische Bestandsaufnahme und Konzeptpapier ist, Anforderungen für eine Strategie der Schul- und Unterrichtsentwicklung unter den Bedingungen sprachlich-kultureller und sozialer Heterogenität. Es werden schließlich zentrale Handlungserfordernisse und Möglichkeiten ihrer konkreten Umsetzung herausgearbeitet.[2] Unter den insgesamt 51 so erarbeiteten Handlungsempfehlungen sind diejenigen mit einer Kastenumrandung besonders kenntlich gemacht, die wir in der Umsetzung für prioritär halten. Dabei wird Interkulturelle Öffnung als eben jene Strategie der Verbesserung von Schulqualität auf allen Handlungsebenen verstanden, die unter den genannten gesellschaftlichen Bedingungen einen wesentlichen Beitrag zur Steigerung von Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit darstellt.

Die Ausgangssituation

Das Bildungssystem ist neben dem Arbeitsmarkt der zentrale Motor der Integration für alle Mitglieder der Gesellschaft in Deutschland. Schule als zentraler Agent im Bildungsbereich steht damit einerseits vor einer besonderen Herausforderung und hat andererseits aber auch aufgrund ihrer spezifischen rechtlichen Verfasstheit und gesellschaftlichen Vernetzung eine besondere Chance, diesem Auftrag gerecht zu werden. Die Schulpflicht für Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren gewährleistet eine unmittelbare institutionelle Einbindung aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland, unabhängig von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft und unabhängig von ihrem

[1] vgl. Protokoll des Planungsgespräches zwischen Senatorin Frau Jürgens-Pieper, Abteilungsleiterin Bildung Cornelia von Ilsemann, Helmut Kehlenbeck und Prof. Dr. Yasemin Karakasoglu (02.02.2010), Auftrag präzisiert im Forschungsantrag von Prof. Karakaşoğlu vom 16.02.2010.

[2] Diese Kurzfassung konzentriert sich auf die Erläuterungen zu den Handlungsempfehlungen, eine Herleitung der Handlungsempfehlungen vor dem Hintergrund des (internationalen) Forschungsstandes, Beispielen guter Praxis in anderen (Bundes-)Ländern und der Schilderung der Ausgangssituation in Bremen findet sich zu jedem der genannten Punkte in ausführlicher Form in der Langfassung dieser Expertise.

Pass. In westdeutschen Großstädten wie Bremen sind Schülerinnen und Schüler mit (familiärem) Migrationshintergrund inzwischen die Regel und nicht die Ausnahme der Schülerschaft. 6-Jährige in Bremen weisen nach Angaben des Statistischen Landesamts 2009 zu 54% diesen Hintergrund auf (zit. nach: Kneuper 2010: 7). Für eine Analyse der Schülerzahlen wurde aus Landesdatenschutzgründen mit dem Konstrukt des „Migrationshinweises" gearbeitet, der ermittelt wird über a.) eine nicht-deutsche Muttersprache und/oder b.) eine erste oder zweite nicht-deutsche Staatsangehörigkeit. Auf diese Weise könnte für die Klassen 1 bis 10 in Bremen im Jahr 2009 ein Anteil von 34,1% und in Bremerhaven von 40,6% Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis ermittelt werden. Eine erste Auswertung nach der Verteilung von Kindern und Jugendlichen im schulrelevanten Alter auf Ortsteile mit einem unterschiedlich hohen Anteil an SGBII-Empfängern konnte ermitteln, dass dieses Merkmal der Armutsgefährdung besonders stark ausgeprägt ist in Ortsteilen, in denen auch eine große Zahl von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund leben (vgl. Kneuper 2010: 26). Armutsgefährdung und Migrationshintergrund scheinen also für Kinder und Jugendliche im Alter von 6 bis 18 Jahren eng zusammen zu hängen.

Eine differenzierte Analyse der Schülerinnen- und Schülerzahlen zeigt: Nur 29,5% der Achtklässlerinnen und Achtklässler mit Migrationshinweis besuchen im Land Bremen in der 8. Klasse das Gymnasium. Bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshinweis sind dies immerhin 46,3%. Überproportional häufig sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis hingegen in den anderen Schulformen der Sekundarstufe I (62,5% mit und 47,7% ohne Migrationshinweis) und insbesondere an den Förderzentren LSV (6,5% mit und 4,1% ohne Migrationshinweis) vertreten (ebd.: 13). Wie die aktuellen Daten zur Bildungsbeteiligung in Bremen aber auch in anderen Großstädten mit vergleichbarer Sozialstruktur zeigen, stellt die gleichberechtigte Teilhabe von Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien und aus Familien mit Migrationshintergrund an den Bildungsangeboten der Bundesländer eine besondere Herausforderung für die Bildungssysteme dar. Vor dem Hintergrund seines Selbstverständnisses als chancengerechtes Bildungssystem sollen alle Kinder und Jugendlichen im Rahmen des deutschen Bildungssystems die gleichen Chancen erhalten, ihre Fähigkeiten zu entwickeln. Dabei sollen soziale, ethnische oder andere Kategorien von Differenz keine Rolle spielen. Kinder bringen aber aufgrund sozialer und familiärer Bedingungen unterschiedliche Voraussetzungen für die schulischen Leistungen mit, die an Schule die spezifische Herausforderung stellen, Chancenungleichheit zu vermindern. In nationalen Bildungssystemen, wie denen der skandinavischen Länder oder Kanadas, wirkt sich die soziale Schicht oder das Aufwachsen mit einer anderen Sprache als der Landessprache weit weniger ungünstig auf die Bildungschancen von Kindern aus, als dies in Deutschland der Fall ist. IGLU, PISA und zuletzt die Überprüfung der Bildungsstandards im Ländervergleich weisen nach, dass diese Unterschiede mit steigender Beteiligung am Schulsystem in Deutschland sogar zunehmen. In Bremen ist die Koppelung besonders stark ausgeprägt (vgl. z.B. Knigge/Leucht 2010).

Aktuelle schulstrukturelle und -politische Rahmenbedingungen in Bremen

Angesichts dieser Herausforderungen hat Bremen sich für einschneidende Veränderungen der Schulstruktur entschieden, die in der Folge der Erkenntnisse der Schulleistungsstudien im Schulentwicklungsplan von 2008 und dem darauf folgenden Schulgesetz von 2009 festgeschrieben sind. Sie sollen dazu beitragen, den Schulerfolg und die soziale Herkunft zu entkoppeln und bessere Leistungen für alle zu ermöglichen. Die genannten Dokumente sehen umfassende Reformen in der Schulstruktur, Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie Lehrerinnen- und Lehrerbildung vor, die inzwischen teilweise bereits umgesetzt wurden. So wurde seit dem Schuljahr 2010/11 ein zweigliedriges Schulsystem mit Gymnasium (GY) und Oberschule (OS), als gleichwertige Schulformen, die jeweils die Sekundarstufe I und II umfassen und das Abitur nach Klasse 13 (OS) oder Klasse 12 (Gy) ermöglichen, eingerichtet mit der Idee des längeren gemeinsamen Lernens und der

Durchlässigkeit beider Schulformen für höherwertige Abschlüsse. Eine weitere Ausdifferenzierung erfolgt demnach erst nach dem Abschluss der Sekundarstufe I, an den sich der Besuch einer berufsbildenden Schule, eine Ausbildung im dualen System oder eine Fortsetzung der schulischen Ausbildung bis zum Abitur anschließt. Ergänzend wurden Werkschulen eingeführt, die ab Klasse 9 in einem dreijährigen Bildungsgang auf den Übergang in die duale Ausbildung vorbereiten sollen. Diese Schulform wurde für Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Alltag eingerichtet, die „den Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ohne Hilfe und zusätzliche Lernzeit aller Wahrscheinlichkeit nicht schaffen werden" (SfBW 2008: 94).

Mit der Einrichtung der Oberschulen werden auch -anknüpfend an die Erfahrungen der Gesamtschule- in der Unterrichtsentwicklung neue Wege eingeschlagen mit einer stärkeren Individualisierung des Lernens durch einen binnendifferenzierenden Unterricht, Projektunterricht, Einführung von Portfolios, Verminderung der durchschnittlichen Klassengröße auf höchstens 22 Schülerinnen und Schüler etc.; alles Maßnahmen, die der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in ihren Lernvoraussetzungen in größtmöglichem Maße gerecht werden sollen. Mit der Einführung der Oberschule ist der Kerngedanke verbunden, keine Schulen mehr für so genannte ´schwache Schüler´ vorzusehen, sondern mit einem attraktiven Lernarrangement in der Oberschule dafür zu sorgen, dass eine lernförderliche Mischung von ´starken´ und ´schwachen´ Schülerinnen und Schülern entsteht. Flankierend kommen Maßnahmen hinzu wie die Abschaffung des Sitzenbleibens, das nur noch auf eigenen Wunsch hin möglich ist, die Abschaffung der Möglichkeit, einzelne Schülerinnen und Schüler abzuschulen sowie -und hier ist Bremen bundesweit Vorreiter-, die schrittweise Einführung eines voll inklusiven Schulsystems, in dem Schülerinnen und Schüler mit besonderem Unterstützungsbedarf aufgrund körperlicher oder geistiger Behinderung oder Lernschwächen im Regelsystem beschult werden (vgl. SfBW 2010). Daneben stimmt zuversichtlich, dass Schülerinnen und Schüler insgesamt und diejenigen mit Migrationshintergrund im Besonderen in Bremen mehrheitlich offensichtlich eine positive Einstellung zur Schule aufweisen. Diese drückt sich darin aus, dass der eigenen Schule (84%), einem guten Schulabschluss (90%) und einer guten Mitarbeit im Unterricht (85%) ein hoher Stellenwert zumessen wird (vgl. Rohlfs 2011a: 6)[3]. Dabei differieren die Einstellungen zur Schule in Abhängigkeit von der nationalen Herkunft der Schülerschaft. Migrantinnen und Migranten gaben anteilig höhere Werte an, gerne in die Schule zu gehen und berichten wesentlich häufiger, Lust und Freude am Lernen zu haben als Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Rohlfs 2011b: 524f.). Der Befund stimmt mit den PISA-Daten überein, die ebenfalls die höhere Schulzufriedenheit von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nachweisen konnten. Insofern gibt es zwar eine Koppelung zwischen sozialer und ethnischer Herkunft und dem Schulerfolg, nicht jedoch zwischen den Herkunftsmerkmalen und der Schulzufriedenheit. Das Wissen um diese Ressource intrinsischer Motivation sollte bei leistungsförderlichen Maßnahmen besondere Berücksichtigung finden (vgl. ebd.: 541).

Der Bremer Schulentwicklungsplan (2008) und das bremische Schulgesetz (2009) verweisen in vielen Punkten auf wesentliche Aspekte einer interkulturellen Öffnung von Schule, auch wenn dieser Begriff explizit nicht erwähnt wird. Sie operieren mit den Begriffen „Heterogenität" und „Inklusion".

> „Heterogenität zeigt sich in der Schule nicht nur in unterschiedlichen kognitiven Potenzialen, sondern auch an Unterschieden in der emotionalen und sozialen Entwicklung der Persönlichkeit der Kinder, an geschlechtsbetonten Unterschieden ihrer Sozialisation, an unterschiedlichen Kompetenzen und der Beherrschung des Deutschen als Schulsprache, an unterschiedlichen körperlichen und gesundheitlichen

[3] Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bremer Projektes zur Schulqualitätsentwicklung „Schule macht sich stark!" wurde eine quantitativ-empirische Erhebung zur Schulzufriedenheit und Lernmotivation bei 1689 Schülerinnen und Schülern der 7. und 9. Jahrgangsstufen teilnehmender Schulen durchgeführt (Rohlfs 2011b).

Entwicklungen, Fähigkeiten und Beeinträchtigungen, an Erfahrungen der Kinder mit unterschiedlichen familiären Strukturen, kulturellen und ethnischen Hintergründen und nicht zuletzt an den damit verbundenen Lerninteressen und Lernmotivationen der Kinder“ (SfBW 2008: 46).

„Bremische Schulen haben den Auftrag, sich zu inklusiven Schulen zu entwickeln. Sie sollen im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages die Inklusion aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrer ethnischen Herkunft, ihrer Staatsbürgerschaft, Religion oder einer Beeinträchtigung in das gesellschaftliche Leben und die schulische Gemeinschaft befördern und Ausgrenzungen Einzelner vermeiden.“ (Bremisches Schulgesetz 2009, §3, Absatz 4)

Der Entwicklungsplan Inklusion (2010) verweist für die Berücksichtigung interkultureller Aspekte in der Schulentwicklung explizit auf den Entwicklungsplan „Migration und Bildung“ (SfBW 2010: 14). Darüber hinaus enthält er verhaltene Hinweise auf interkulturell zu nennende Maßnahmen (Einsatz von Personal mit Migrationshintergrund) in Einrichtungen, die sich mit sonderpädagogischem Förderbedarf befassen (ReBUZ). Damit wurden auf der Ebene politischer Vorgaben in Bremen grundsätzliche Voraussetzungen und Strukturen dafür geschaffen, dass sich Schulen zu Orten des produktiven Umgangs mit Vielfalt entwickeln können. Nun gilt es, die neuen Schulstrukturen und das Schulgesetz im Hinblick auf die konkrete Umsetzung einer Interkulturellen Schulentwicklung zu nutzen und hier, unter Berücksichtigung bereits existierender Projekte und Maßnahmen, ergänzt durch Maßnahmen, die sich in anderen (Bundes-)Ländern bewährt haben, entsprechende Grundorientierungen und konkrete Handlungserfordernisse für die Entwicklung einer Gesamtstrategie der „Interkulturellen Schulentwicklung in Bremen“ zu bündeln.

Der Schulentwicklungsplan und das Schulgesetz greifen zentrale internationale und nationale bildungspolitische Empfehlungen (UNESCO 2009, EU 2008, KMK 2006 und 2008, Nationaler Integrationsplan 2007)[4] im Hinblick auf eine notwendige Verbesserung der Bildungssysteme zur Förderung von Chancengleichheit und -gerechtigkeit in einer pluralen Gesellschaft auf. All diese Dokumente verweisen explizit auf die interkulturelle Öffnung von Schule als zentralem Bestandteil der Verbesserung von Schulqualität. Insbesondere die internationalen Dokumente verweisen auf schulstrukturelle Reformnotwendigkeiten, die in Bremen mit dem Schulgesetz von 2009 in Angriff genommen wurden. UNESCO, EU und KMK sind sich einig in der besonderen Betonung der Kompetenzen in der Sprache des jeweiligen Landes und in der Favorisierung eines unterrichtsintegrativen Ansatz zur (durchgängigen) Schulstufen übergreifenden Sprachförderung, der Individualisierung von Förderkonzepten, der großen Bedeutung vorschulischer Erziehung sowie der Festlegung von Qualitätsstandards für alle Maßnahmen. Sie betrachten Schülerinnen und Schüler anderer Herkunftssprachen nicht mehr als Sonderfälle, sondern als Normalfall. Weiter bilden die Potenziale von Lehrkräften mit Migrationshintergrund, die Gestaltung der Übergänge im Bildungssystem, die Wertschätzung und Förderung familiär bedingter Mehrsprachigkeit und die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund mit dem Ziel der Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenzen einen besonderen Schwerpunkt der Empfehlungen. Diese Handlungsfelder werden im Hinblick auf ihren Umsetzungsstand in Bremen im Folgenden einer genaueren Betrachtung unterzogen.

[4] Die Dokumente werden in der Langfassung dieser Expertise in ihren wesentlichen Argumentationslinien und Empfehlungen umfassend vorgestellt.

Datengrundlage und Entstehungsbedingungen der Expertise

Grundlage der hier vorgelegten wissenschaftlichen Expertise, die im Zeitraum von 01.03.2010 bis 31.01.2011 erstellt wurde, sind -ergänzt durch vereinzelt vorliegende Projektevaluationen- bildungspolitische und administrative Dokumente für Bremen, weil diese in Form von Gesetzen, Erlassen und Konzepten wesentliche Grundlagen für die Schulentwicklung darstellen. Es war nicht Aufgabe dieser Expertise, die praktische Umsetzung der politisch-rechtlichen Vorgaben in die konkrete schulische Praxis zu prüfen. Die Expertise weist allerdings in ihren Empfehlungen einige zentrale Handlungsfelder aus, für die eine solche Prüfung nachdrücklich gefordert wird. Im Hinblick auf Darstellung der Bremer Maßnahmen und Konzepte ist darauf hinzuweisen, dass alle uns bis zum 28.01.2011 von der SfBW zugesandten Belege eingearbeitet wurden. Die Verantwortung für die Vollständigkeit der zugrunde gelegten Dokumente und (teilweise internen) Belege liegt bei der SfBW. Ebenfalls ist darauf hinzuweisen, dass auf ausdrücklichen Wunsch der SfBW das Thema der religiösen Bildung in Bremen, ansonsten grundsätzlich bei interkulturellen Ansätzen mitzudenken, nicht berücksichtigt wurde, da dieses in Bremen besonders komplexe Thema eine eigene Betrachtung verdiene.

In der Abschlussphase von Oktober 2010 bis Januar 2011 wurde die Arbeit an der Expertise durch einen von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft eigens für dieses Projekt einberufenen Sachverständigenrat begleitet. Er setzte sich aus Vertreterinnen und Vertretern der Wissenschaft wie der Praxis, sowie Expertinnen und Experten zu unterschiedlichen Handlungsfeldern (Sprachförderung und Sprachbildung, interkulturelle Elternarbeit, Übergangsmanagement Schule-Beruf) und wissenschaftlichen Disziplinen (Interkulturelle Bildung, Schulentwicklungsforschung, Soziologie, Deutsch als Zweitsprache) zusammen.[5] Ergänzend wurden zwei Gesprächsrunden mit Vertreterinnen und Vertretern des Schulentwickler-Teams des LIS Bremen sowie eine öffentliche Veranstaltung zur Bekanntmachung des Projektvorhabens gemeinsam mit der Bildungssenatorin Frau Renate Jürgens-Pieper durchgeführt. Wir danken allen Beteiligten und insbesondere den Mitgliedern des Sachverständigenrates, die uns mit wertvollen Hinweisen, Ergänzungen, Richtigstellungen bei der Erstellung der hier vorliegenden Expertise intensiv unterstützt haben.

[5] Namen und Funktionen der Mitglieder des Sachverständigenrates: Siehe Anhang.

II. Interkulturelle Schulentwicklung – eine Begriffsbestimmung

Der hier verwendete Begriff der „Interkulturellen Schulentwicklung“ (analog zu „Interkultureller Öffnung“) ist deutlich zu unterscheiden von dem verbreiteten Begriff der „Migrantenförderung“. Diese hat zum Ziel, durch zahlreiche kompensatorische ´Förderprojekte´ für die Zielgruppe die Partizipationsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Bildungssystem zu sichern. Maßnahmen dieser Kategorie sind in Bremen durchaus umfassend vertreten (vgl. dazu die detaillierte Darstellung und Bewertung der Projekte in Kap.V der Langfassung dieser Expertise). Bei der interkulturellen Öffnung des Schulsystems geht es hingegen um einen veränderten Blick der Institution Schule sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Schulrealität insgesamt. Im Wesentlichen geht es um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft. Zentral ist die Wendung des Blickwinkels von den Schülerinnen und Schülern als Gruppe mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf zu ihrer Wahrnehmung als ´Normalfall´. Damit wird der Blickwinkel von den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund als im Sinne der Erwartungen von Schule ´defizitär´ verändert hin zu einem Blickwinkel auf die notwendigen Veränderungen von und in Schule, um die Bildungschancen aller Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

Auch wenn der Kernbegriff Interkultureller Bildung die „Kultur“ ist, so hat sich seine Verwendung als Differenzdimension unter Interkulturellen Bildungsforscherinnen und -forschern seit den 1980er Jahren verändert. In den Mittelpunkt des Selbstverständnisses Interkultureller Bildung tritt eine „reflexive Auffassung von ´Kultur´ und ihren Funktionen im pädagogischen Kontext“(Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 134). Darüber hinaus wird Kultur verstärkt in intersektionaler[6] Verknüpfung mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen im täglichen, als normal verstandenen, multikulturellen Miteinander in Schule und Gesellschaft betrachtet. Teil des sozialen Lernens ist in dieser Perspektive auch eine interkulturelle Konfliktmediation, die mit dem Einüben von Empathie, Perspektivenübernahme, Ambiguitätstoleranz[7] und Rollendistanz die Beteiligten unterschiedlicher kultureller, sozialer, generationaler oder gender-Hintergründe befähigen soll, den Konflikt aus der je individuellen Perspektive zu verstehen, seine auch jenseits kultureller Differenzen gelagerten Ursachen zu ergründen und zu einer friedlichen Konfliktlösung zu kommen (vgl. Nieke 2008). Als Reaktion auf wachsende rechtsradikale Tendenzen bei Jugendlichen und ausländerfeindliche Übergriffe im Zuge der Wiedervereinigung Anfang der 1990er Jahre wurde die antirassistische Komponente interkultureller Bildung gestärkt, in der es zum einen um kognitive Aufklärung über Wanderungsmotive, entwicklungspolitische Zusammenhänge und Ursachen von Vorurteilen geht, die aber -u.a. in antirassistischen Trainingsprogrammen- auch selbstreflexive Prozesse über Selbst- und Fremdwahrnehmung anregen will (vgl. Auernheimer 2004: 22; Fischer 2006: 73.)
Während sich diese Formen Interkultureller Bildung auf das Individuum konzentrieren, bei dem sie kognitive, emotionale und handlungsorientierte Veränderungsprozesse anregen wollen, setzten sich

[6] Mit intersektional ist die Verschränkung von Diversitätsdimensionen gemeint. So sind soziale Schicht und Migrationshintergrund zwei Diversitäts- und zugleich Benachteiligungsdimensionen, die sich in bestimmten Kontexten, etwa im Bereich der schulischen Bildung, durch die Verknüpfung mit der Dimension Geschlecht zuungunsten der Jungen mit Migrationshintergrund aus einer Familie mit HarzIV-Bezug auswirken können. Damit wird eine Verkürzung von Differenz im Migrationskontext als ´kulturelle Differenz´ kritisiert (u.a. Leiprecht/Lutz 2006).

[7] Ambiguitätstoleranz meint die Fähigkeit, Mehrdeutigkeiten und Unsicherheiten im Umgang mit als den eigenen Werten nicht entsprechenden Wertvorstellungen aushalten/ertragen zu können, ohne den Widerspruch oder die Mehrdeutigkeit unmittelbar auflösen zu wollen.

die aktuelleren Ansätze Interkultureller Bildung sehr viel stärker mit den strukturellen und institutionellen Gegebenheiten auseinander, in denen das Lernen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund stattfindet und verweisen auf die Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Kinder und Jugendlichen unterschiedlicher (sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller, geistiger) Lernvoraussetzungen gleiche Bildungschancen im Schulsystem erhalten (Gomolla/Radtke 2002; Gomolla 2005; Mecheril 2002; Gogolin/Krüger-Potratz 2006). In dieser Zielsetzung verbindet sich der interkulturelle mit dem Inklusionsansatz. Eine weitere, enge Verbindung geht interkulturelle Bildung mit der Subdisziplin der Germanistik „Deutsch als Zweitsprache" sowie mit der „Mehrsprachigkeitsforschung" ein, „denn es ist eine pädagogische Aufgabe, angemessen und verantwortlich mit Sprachen der Migrantinnen und Migranten umzugehen" (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2010: 197).

Vor dem Hintergrund einer nachhaltig durch Migration und Globalisierung geprägten Gesellschaft gehört es heute zum Minimalkonsens der interkulturellen Bildungswissenschaft, dass Interkulturelle Bildung Bestandteil allgemeiner Bildung und allen an pädagogischen Prozessen Beteiligten als Schlüsselkompetenz zu vermitteln ist (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Krüger-Potratz 2005). Konsequenterweise sollte sich dies auf allen Ebenen der zuständigen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen widerspiegeln. Unterstützung erhält diese Forderung durch empirische Belege für den theoretischen Ansatz der ´Institutionellen Diskriminierung´. Dieser sucht nach Ursachen für Bildungsungleichheit nicht in Eigenschaften der Schülerinnen und Schüler und ihres familiären Hintergrundes sowie ihrer Herkunftskultur, sondern im organisatorischen Handeln der schulischen Einrichtung (vgl. Gomolla 2005: 57). Gomolla identifizierte anhand der quantitativen Daten zu Übergängen und der qualitativen Analyse von Übergangsempfehlungen durch Lehrerinnen und Lehrer an allen drei Schnittstellen im Bildungssystem ein feinmaschiges Netz „das für Kinder mit einem Migrationshintergrund und/oder aus unteren sozialen Schichten, wenig Chancen lässt. Muster der Diskriminierung und Abweisung entlang von Normalitätserwartungen in Bezug auf die Schul- und Sprachfähigkeit, wie sie deutschsprachigen, im weitesten Sinne christlich sozialisierten Mittelschicht-Kindern entsprechen, prägen die gesamte Schullaufbahn. Unter dem vorrangigen Ziel, homogene Lerngruppen zu bilden, machen Schulorganisationen in den alltäglichen Prozessen der Differenzierung und Auslese im Hinblick auf verfügbare Fördermöglichkeiten und v.a. das gegliederte Sekundarschulsystem systematisch von Zuschreibungen hinsichtlich des sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch" (Gomolla 2008).

Interkulturelle Öffnung macht vor diesem Hintergrund die „Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung von Entscheidungsprozessen in allen Politik- und Arbeitsbereichen" von Schule notwendig. Dafür ist „die Idee der Querschnittspolitik grundlegend, dass Chancengleichheit sich nur herstellen lässt, wenn sie in allen Bereichen angestrebt wird" (Handschuck/Schröer 2003: 15). Terkessidis spricht sich daher für einen ´radikalen Umbau der Institutionen´ mit dem Ziel der ´radikalen Interkulturellen Öffnung´ aus, die eine umfassende Neuorientierung verlangt (vgl. Terkessidis 2010). Dabei ist der Kern der Institutionen zu befragen, ob die Räume, die Leitideen, die Regeln, die Routinen, die Führungsstile, die Ressourcenverteilung sowie die Kommunikation nach außen und die Einstellungen der Akteurinnen und Akteure im Hinblick auf die Vielfalt gerecht und effektiv sind (vgl. ebd.: 141f.). Additive Fördermaßnahmen sind einerseits wichtig, um die Voraussetzung für Bildungspartizipation zu schaffen, sie haben aber keine nachhaltige Wirkung auf die Regelabläufe in der Institution sowie die Einstellungsmuster der Vertreterinnen und Vertreter der Institution, in diesem Fall der Pädagoginnen und Pädagogen selbst. Dies soll durch Prozesse der Interkulturellen Öffnung von Schule verändert werden.

Bei der Interkulturellen Öffnung geht es um die Anerkennung von ethnischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt als Ausdruck der gesellschaftlichen Realität. In diesem Rahmen kann es von Bedeutung sein, kulturelle Interessen oder spezifische Förderbedarfe von Einzelnen bzw. Gruppen in besonderem Maße zu berücksichtigen, sofern diese im Einklang mit grundgesetzlichen Vorgaben und dem Auftrag von Schule stehen. Die Berücksichtigung spezifischer Bedarfe an Förderung und Unterstützung hat zum Ziel, die chancengleiche Partizipation aller zu gewährleisten und ist daher auch ein wichtiges Instrument der Interkulturellen Öffnung von Schule, jedoch nicht ihr Kern. Mit interkultureller Orientierung ist ferner eine strategische Ausrichtung der Institution Schule gemeint, die sich im Leitbild der Schulen niederschlägt und „die sich in den jeweiligen Zielen konkretisiert und die die Organisation auf die Querschnittsaufgabe interkultureller Öffnung verbindlich verpflichtet" (Schröer 2007: 82). Damit wird ein bewusst gestalteter Prozess angesprochen, „der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird" (ebd.: 83). Der Interkulturellen Öffnung von Schule liegen eine Vielzahl miteinander konzeptionell verknüpfter Maßnahmen auf vier zentralen Handlungsebenen der Interkulturellen Organisationsentwicklung zugrunde (zusammengestellt nach Mecheril u.a. 2010: 137; Eickhorst 2007: 90; Schröer 2007: 83; Krüger-Potratz 2005: 142; Fischer 2006):

1. *Die personale Handlungsebene* bzw. Ebene der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer (Erwerb interkultureller Kompetenz[8], selbstreflexive Auseinandersetzung mit Prozessen der Identitätsbildung und Rollenmuster, mit Einstellungen und spezifischen Kompetenzen wie (selbst-)kritischer Reflexion des Eigenen und Fremden, Wissen über Ursache und Geschichte der Arbeitsmigration, über die Rolle und den Status von Minderheiten und die aktuelle Migrationspolitik sowie Handlungskompetenz durch geeignete Kommunikations- und Konfliktstrategien, Einstellung von pädagogischem Fachpersonal auf allen Ebenen der Schule mit Migrationshintergrund).
2. *Die inhaltliche bzw. die didaktische und curriculare Ebene* (Leitbild der Schule, Schulprofil, interkulturelle Unterrichtsentwicklung, Ausrichtung aller Curricula und Unterrichtsinhalte auf die Normalität der kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer, Projekte und Maßnahmen der Schulöffnung, Integration z.B. von Sprachförderkonzepten in den Regelunterricht).
3. *Die strukturelle bzw. schulorganisatorische Ebene* (Konferenz- und Gremienarbeit, Schulstrukturentscheidungen, Rolle der Schulleitung, strukturell verankerte Kooperation mit lokalen, regionalen und internationalen Personen, Gruppen, Institutionen auch von Migranten).
4. *Die soziale Ebene* (Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Schülerinnen und Schülern sowie Eltern, um Möglichkeiten der Teambildung und der Konfliktbearbeitung zu vereinbaren und interkulturelle Elternarbeit zu implementieren;

[8] In diesem Zusammenhang wird von der notwendigen ´interkulturellen Kompetenz´ des pädagogischen Personals gesprochen. Eine allgemeingültige Definition von „Interkultureller Kompetenz" existiert nach Straub (2007) nicht, da sie schwer zu operationalisieren und ebenso schwer empirisch nachzuweisen sei. Er ordnet diese der personalen Handlungskompetenz zu. Eine Definition, die Herwartz-Emden u.a. aus dem wissenschaftlichen Konsens interkultureller Bildung zusammenstellt, betont als Schlüsselkomponente Interkultureller Kompetenz die (Selbst-)Reflexivität: "In (selbst-)reflexiven Prozessen müssen gesellschaftlich und strukturell bedingte Machtasymmetrien, Kulturgebundenheit und Kulturrelativität, kulturelle und individuelle Zugehörigkeiten sowie individuelle und gruppenbezogene Ressourcen berücksichtigt werden" (Herwartz-Emden u.a. 2010: 210). Dabei sind die pädagogisches Handeln begrenzenden Mechanismen (z.B. institutionelle Diskriminierung) ebenfalls zu reflektieren. Interkulturelle Kompetenz gilt schließlich als „eine Disposition, die im Prozess lebenslangen Lernens immer wieder neu angeeignet wird und in konkreten Situationen bezogen auf das je spezifische Feld als Handlungskompetenz neu zu entwickeln ist" (ebd.).

mehrsprachige Hinweisschilder und Informationsmaterial, Präsentation von Schulprojektergebnissen, die Differenz und Heterogenität als Bestandteil von (Schul-)Wirklichkeit darstellen und thematisieren, Mitbestimmungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler schaffen als Bestandteil des demokratischen Selbstverständnisses von Schule und als Konzept der Demokratieerziehung).

Darüber hinaus finden sich in der Literatur durchgängig Hinweise auf eine notwendige Vermeidung von Segregationsmaßnahmen wie Vorbereitungs- und Auffangklassen, und eine Bevorzugung von Binnendifferenzierung statt äußerer Differenzierung (z.B. Auernheimer 2001: 48ff. in Mecheril u.a. 2010: 140). Den genannten Handlungsebenen übergeordnet ist die Notwendigkeit von konkreten Zielvereinbarungen zum Abbau von Zugangsbarrieren zu qualifizierten Schulabschlüssen und zur Gewinnung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Migrationshintergrund. Flankiert werden müsse dies durch die Bildung von Indikatoren, anhand derer die Zielerreichung überprüfbar wird. Auf dieser Basis wäre ein Monitoring-System als Grundlage bildungspolitischer Rechenschaftslegung aufzubauen, das erst die Möglichkeit bietet, Veränderungen im Hinblick auf die Erreichung des Ziels der Chancengerechtigkeit aller Schülerinnen und Schülern nachzeichnen. Da interkulturelle Öffnung, wie sie hier skizziert wird, alle Strukturen, Methoden und Inhalte, die in und für Schule wirksam sind, umfasst, stellt sie ohne Zweifel eine Leitungsaufgabe dar, damit sie mit breiter Akzeptanz umgesetzt werden kann. Damit ist Interkulturelle Öffnung zentraler Bestandteil einer Schul- und Personalentwicklung und somit auch ein wichtiger Aspekt des Qualitätsmanagements von Schulen (vgl. Fischer 2006b: 21ff. in Mecheril u.a. 2010: 90).

Schulentwicklung unter Bedingungen sozio-kulturell-sprachlicher Vielfalt sollte nicht grundsätzlich anders begriffen werden als Schulentwicklung in anderen sozialen Kontexten, „vielmehr sollte interkulturelle Erziehung als Teil eines umfassenderen Ansatzes der Schulentwicklung verstanden werden“ (Rüesch 1999: 102). Zentrale Ansatzpunkte zur Verbesserung des Schulerfolges von sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppen oder von Schulen in sozial benachteiligten Quartieren liegen im Unterricht, der Schule sowie den Bedingungen des Schulsystems. Hier ist entscheidend, dass Handlungsansätze und Fördermaßnahmen einzeln für sich betrachtet nur eingeschränkt wirksam sind. Daher gilt es Interventionsaktivitäten im Schulbereich in eine umfassende Gesamtstrategie einzubinden, die Veränderungsprozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen sinnvoll koordinieren. Ziel ist es immer, in Schulen mit hohem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund eine gute und mit andern Schulen vergleichbare Schulqualität zu gewährleisten (vgl. Rüesch 1999: 101f.). Gewarnt wird vor einer einseitigen „Intensivierung der Strategie [einer punktuellen, isolierten, zusammenhanglosen und kompensatorischen] Förderung der benachteiligten Schülerinnen und Schülern wie auch die Sensibilisierung der einzelnen Lehrerinnen und Lehrern in Aus- und Fortbildung für den pädagogischen Umgang mit kultureller Diversität wenig ausreichen. Erforderlich sind weitaus zielgerichtete und kreativere Herangehensweisen, die auf unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig ansetzen“ (Gomolla 2005: 12). Die Forderung nach einem systemischen Ansatz interkultureller Schulentwicklung bezieht sich darauf, dass sämtliche „Aktivitäten im Unterricht und im Schulalltag und auf der Ebene der Leitung, Organisation und des Managements einer Schule bis hin zu Prozessen im breiteren politischen und sozialen Umfeld, in dem die Schulen operieren, (…) systematisch daraufhin zu überprüfen (wären), inwiefern sie zur Verfestigung oder zum Abbau von Bildungsungleichheit beitragen. Für solche Zwecke auch tatsächlich geeignete quantitative Daten und qualitative Befunde über die Wirkungen und mögliche Problembereiche der schulischen Arbeit wären auf dem Hintergrund eines fundierten Wissens über Phänomene der Ungleichheit und der Diskriminierung in die Organisation zurück zu speisen, um gemeinsame Reflexionen der Praxis in ihren institutionellen Kontextbindungen anzuregen und auf

dieser Basis gezielter Entwicklungsstrategien zu entwerfen“ (ebd.: 84f.). Dabei wäre es notwendig, „Maßnahmen zur Verbesserung der Schulerfolge benachteiligter Gruppen in die reguläre Schulentwicklung zu integrieren und dabei das Kerngeschäft der Schule, den Unterricht, in den Mittelpunkt zu rücken“ (Gomolla 2007: 2)[9]. Vor diesem Hintergrund machen Gomolla (2005), Rüesch (1999) und Mächler (2008) als gemeinsame Merkmale erfolgreicher internationaler und nationaler Modelle einer interkulturellen Schulentwicklung aus:

- die **Einbindung der Strategie in Initiativen gegen institutionelle Diskriminierung** auf der politischen Ebene, denn Schule alleine kann Chancenungleichheit aufgrund der ethnischen Herkunft nicht begegnen, sie braucht starke Bündnispartner,
- die **Einbeziehung von Themen der Heterogenität der Schülerschaft und ethnischer und sozialer Ungleichheit in laufende Reformvorhaben,** die sich auch explizit auf organisatorische Strukturen und Arbeitsweisen der Schulen beziehen. Die Berücksichtigung dieses Aspektes wird förmlich zum Lakmustest für die Qualität des gesamten Konzeptes,
- die **Zentrierung der interkulturellen Schulentwicklung auf die Bedingungen und Prozesse schulischen Lernens**, wobei QUIMS hier als besonders vorbildlich hervorzuheben ist: „Die im Rahmen von Quims vorgeschlagene Interventionsfelder und Module zur pädagogischen Schulentwicklung (Unterrichtsarbeit, Umgang mit Mehrsprachigkeit, Leistungsbeurteilung und Zuweisung, Einbezug und Zusammenarbeit mit den Eltern, Einbezug außerschulischer Unterstützung, Schulkultur der Anerkennung) die unmittelbar an den Unterrichtserfordernissen und den Arbeitsbedürfnissen der Lehrinnen und Lehrer ansetzen, versprechen einen praktikablen Handlungsrahmen“ (Gomolla 2005: 268f.). Die Module sind je nach Schule und ihrem Bedarf für die pädagogische Praxis zu erkunden und zu spezifizieren.
- die **Entwicklung von Curricula und Lehrplänen**, mit denen alle Kinder und Jugendlichen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, auf das Leben in einer pluralen, demokratisch verfassten Gesellschaft vorzubereiten sind. Die Auseinandersetzung mit ethnischer Gleichheit, Diskriminierung und rassistischer Gewalt sind Prinzipien, die in den Strukturen und Arbeitsweisen der Schule zu verankern sind (vgl. Gomolla 2005: 271).
- Da gute Unterrichtsentwicklung und regelmäßige fachliche Zusammenarbeit, eine gemeinsame Zielorientierung und ein gutes pädagogisches Klima sich wechselseitig bedingen, ist eine **Gesamtstrategie** notwendig, die „die verschiedenen Handlungsebenen innerhalb einer Schule - vom Unterricht der einzelnen Lehrpersonen über die Zusammenarbeit in Lehrerteams bis hin zur Verankerung der Schule im Quartier – gleichzeitig (erfasst) (…) Es braucht eine Organisationsentwicklung, die die Schule als Ganze verändert und die fachliche Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen systematisch fördert („Professionelle Lerngemeinschaften“). Die lokalen Projektträger benötigen für diese Aufgaben der Schulentwicklung, die für sie neu und ungewohnt sind, entsprechende Beratung, Ausbildung und Ressourcen“ (Mächler 2008).
- Die **Etablierung einer gesamtschulischen Spracharbeit** – unterstützt durch Sprachspeziallehrkräfte, die ein zentrales Werkzeug zum Abbau von ethnischer Diskriminierung ist. Spracharbeit sollte mit der lokalen Unterrichtsentwicklung verknüpft werden und somit die Trennung zwischen additiven Fördermaßnahmen, Muttersprachlichem Unterricht und Regelunterricht überwinden,
- die **Etablierung eines breit vernetzten equality-Managements** mit Anreizen, Unterstützungs- und Kontrollsystemen, um eine interkulturelle, inklusive Schulentwicklung zu institutionalisieren. Denn

[9] Dieser Grundgedanke wird u.a. in der von Sara Fürstenau und Mechtild Gomolla herausgegebener Lehrbuch-Reihe „Migration und schulischer Wandel“ für einzelne Praxisfelder der Schulentwicklung weiter ausgearbeitet. Bisher liegen Bände zu den Themen „Elternbeteiligung“ (2009), „Unterricht“ (2009) und „Mehrsprachigkeit“ (2011) vor.

pädagogische Entwicklungsarbeit erfordert „im Umgang mit Heterogenität *inhaltlich-pädagogische* und *methodische Vorgaben und Hilfen* in Schulen, *qualifizierte Begleitung* und *Beratung, gezielte Fortbildungen*, *den Einbezug unabhängiger ExpertInnen* und *längerfristige Perspektiven"* (vgl. Gomolla 2005: 270),

- die **systemisch aufeinander aufbauende Kompetenzvermittlung im Umgang mit Heterogenität in der Lehrerbildung**. „Neben einem Grundwissen in Schlüsselthemen der interkulturellen Bildungsforschung im Rahmen spezieller Ausbildungsmodule kommt es auch auf eine stärkere Verschränkung von Aspekten der sprachlichen und soziokulturellen Heterogenität und Gleichheit mit den *Mainstream*-Themen der Ausbildung an. Erforderlich ist ferner die Vermittlung der entsprechenden Kompetenzen zur Teamarbeit, zur gemeinsamen Praxisreflexion und zur methodischen Umsetzung von Schulentwicklung" (Gomolla 2005: 270). Darüber hinaus sind Angebote zur Weiterqualifizierung notwendig, die sich speziell an unterschiedliche Zielgruppen im Rahmen der interkulturellen Schulentwicklung (z.B. Leitungspersonal, Schulberatung) richten (vgl. Gomolla 2005: 270).

Die in den folgenden Ausführungen zu Bremen als Beispiele guter Praxis wiederholt zitierten Modelle (QUIMS, Ein Quadratkilometer Bildung, FörMig) greifen mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung (Quims: mit dem Fokus auf schulinterne Prozesse Interkultureller Öffnung auf allen Ebenen; Ein Quadratkilometer Bildung: mit einer Bildungsbiographie übergreifenden Vernetzung aller Bildungseinrichtungen in einem lokalen Kontext zu einem zusammenhängenden Bildungsraum; FörMig mit einem ausdifferenzierten systemischen und Institutionen übergreifendem Sprachbildungskonzept) diese zentralen Parameter Interkultureller Schulentwicklung auf.[10]

[10] Für weitere Informationen zu den Modellen und Konzepten wird auf deren ausführliche Beschreibungen in Kapitel III der Langfassung dieser Expertise verwiesen. Hier finden sich auch vergleichbare Modellbeispiele aus Kanada und Großbritannien.

III. Zentrale Handlungsfelder interkultureller Schul- und Unterrichtsentwicklung

III.1 Sprachliche Bildung und Sprachförderung am Übergang KiTa-Grundschule

Integrations- und bildungspolitische Dokumente auf Bundesebene sind sich einig im Hinblick auf das Desiderat einer so früh wie möglich einsetzenden, langfristigen und kontinuierlichen Förderung des Deutscherwerbs (vgl. Nationaler Integrationsplan der Bundesregierung/NIP 2007: 25 sowie Bundesweites Integrationsprogramm/BIP 2010: 16f). Die Länder verständigten sich darauf, „das Thema sprachliche Bildung als Querschnittsaufgabe im Rahmen der dort geleisteten Bildungsarbeit in die Konzepte der Kindertagesstätten zu implementieren“ (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung 2007: 54), dabei soll die individuelle Sprachförderung in Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgen (vgl. NIP: 15; BIP 2010: 42). Die Bedeutung des Elementarbereichs für die Sprachförderung fließt auch in die KMK-Empfehlungen ein: „Sprachliche Bildung gehört wesentlich zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen. Sprachförderung setzt daher ganzheitlich und an den individuellen Bedürfnissen des Kindes an. Sie muss in die Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt eingebunden sein, wenn sie erfolgreich sein will. Sie muss daher möglichst früh und regelmäßig beginnen sowie systematisch aufgebaut sein" (KMK 2007: 2).[11] Untersuchungen, die nicht den Zuwachs an Sprachkompetenz im Deutschen, sondern den Effekt früher Förderung auf die spätere Bildungslaufbahn allgemein untersuchen, können darüber hinaus die besonders große Wirkung frühkindlich organisierter Förderung für Kinder aus sozial benachteiligten Familien und für Kinder aus Zuwandererfamilien bestätigen (vgl. Stamm 2009; Becker/Tremel 2006; Fritschi/Oesch 2008). Auch wenn aktuelle Studien (vgl. Publikationen der FörMig-Reihe) dafür plädieren, Sprachfördermaßnahmen in den Kindergartenalltag zu integrieren, verfolgt die überwiegende Mehrheit der Angebote in den Ländern einen kompensatorischen Ansatz, bei dem mit additiven Maßnahmen für die spezifische Gruppe von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache migrationsbedingte Deutschdefizite vor der Einschulung ausgeglichen werden sollen. Die meisten derzeit existierenden und eingesetzten Sprachförderprogramme sind nicht evaluiert. Ein Programm, das evaluiert wurde, ermittelte folgendes Ergebnis: „Eine relativ kurze und punktuelle zusätzliche Förderung im letzten Kindergartenjahr scheint demnach nicht auszureichen, um die Sprachdefizite hinreichend auszugleichen“ (vgl. Gasteiger-Klicpera/Knapp/Kucharz 2010: 77). Die Empfehlungen aus EVAS zu den Erfolg versprechenden Bedingungen für eine Sprachförderung lauten dementsprechend wie folgt: Eine bessere Qualifikation der pädagogischen Fachkräfte, die Situationsorientierung und Kontextgebundenheit der Sprachfördersituationen, das frühzeitige Einsetzen der Sprachförderung, die Herstellung und Intensivierung der Kooperation mit den Eltern, Information der Eltern über die Bedeutung der Mehrsprachigkeit. Als Grundlage für die Förderung bzw. für eine Bedarfsanalyse der integrierten oder additiven Sprachförderung werden seit 2002 verstärkt Sprachstandsdiagnoseinstrumente eingesetzt, wobei die Mehrzahl der Bundesländer (neben Bremen Baden-Württemberg, Berlin, Brandenburg, Hamburg, Niedersachen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt) mittlerweile eines der 17 unterschiedlichen Testverfahren verpflichtend eingeführt hat.[12] Die in den einzelnen Bundesländern verwendeten Sprachtests, Beobachtungs- und Schätzverfahren finden in unterschiedlichen Altersstufen vor dem Schuleintritt statt, zumeist im Alter zwischen dreieinhalb und fünfeinhalb Jahren und unterscheiden sich hin-

[11] Auch das EU Grünbuch (2008: 10) spricht folgende Bereiche einer vorschulischen Sprachförderung an: „Maßnahmen fördern einen möglichst frühen Spracherwerb durch frühe Sprachtests für alle Kinder; vorschulischen Sprachunterricht und Qualifizierung von Lehrkräften, damit sie die Sprache des Aufnahmelandes als Zweitsprache unterrichten können“ (ebd.: 12).

[12] Übersicht in: Bildung in Deutschland 2010

sichtlich ihrer Ansprüche an die Güte, ihrer Schwerpunktsetzungen und die Testorganisation.[13] Kritisiert werden die nicht vorhandenen Verfahren für die bildungsbiographischen Schnittstellen vom Primar- zum Sekundarbereich und von der Schule in die berufliche Bildung und die zugrunde gelegten Konstrukte von Sprache und Sprachentwicklung, welche sich nicht an Modellen der Zweisprachigkeit der zu diagnostizierenden Kinder und Jugendlichen orientierten und sich vielmehr auf ein einsprachiges Entwicklungsmodell berufen. Die verwendeten Kategorien und Bewertungsmaßstäbe sind häufig über die Normalitätserwartungen bezüglich einsprachig deutsch aufwachsender Kinder und Jugendlicher zustande gekommen. Diese Einwände gilt es bei der Anwendung entsprechender Verfahren zu berücksichtigen. Auf Initiative der Senatorin für Bildung und Wissenschaft hat die Kultusministerkonferenz zu einem länderübergreifenden Vorgehen hinsichtlich gemeinsamer Kriterien für die Sprachstandserhebung beraten und den Schulausschuss beauftragt, unter Einbezug wissenschaftlicher Expertise die in den Ländern verwandten unterschiedlichen Verfahren zusammenzustellen und auszuwerten. In den Blick genommen werden unter anderem die Zielsetzung der Verfahren, die Rahmenbedingungen der Durchführung und die Testgüte.

Der Bremer Schulentwicklungsplan 2008 formuliert eine doppelte Zielsetzung für ein Sprachstandsmessverfahren vor der Schule. Dieses soll nicht nur als Screening ausgelegt sein, sondern auch das Ziel verfolgen, „alle Kinder, die einen Förderbedarf haben, durch das Testverfahren festzustellen und den individuellen Förderbedarf zu kennzeichnen“ (SfBW 2008: 38). Das CITO-Testverfahren fungiert jedoch ausschließlich als Screening. Eine Verknüpfung zwischen Diagnostik und individueller Förderung ist mit ihm nicht möglich, da dieses keine individuellen Förderempfehlungen aufzeigt. Andererseits liegen die Vorteile des CITO-Tests (Roth 2008) auf der Hand. Zweifelsfrei richtig ist das Argument der Zeitökonomie, denn mehrere Kinder können gleichzeitig getestet werden. Die Auswertung durch das Computerprogramm erhöht die Auswertungsobjektivität, da menschliche Fehlerquellen (z.B. Fehleinschätzung durch die Lehrkraft) ausgeschaltet sind. Der Test ist wissenschaftlich erprobt und normiert. In der Literatur werden gegenüber CITO jedoch auch verschiedene Einwände formuliert (vgl. u.a. Roth 2008: 35), die sich z.B. darauf beziehen, dass CITO keine „Bildungssprache“ abfragt, d.h. die ermittelten Sprachkompetenzen nicht auf der Ebene des in der Schule verlangen Sprachregisters liegen und dass der Test rein rezeptives Sprachverständnis ermittelt und nicht die Sprachproduktion, die aber zentral wäre für die Ermittlung z.B. der Schulfähigkeit oder eines z.B. logopädischen Unterstützungsbedarfes.[14] Dem Einwand, dass der Test den Sprachförderbedarf zu grob ermittelt, so dass im ersten Durchgang in Bremen über 50% der Kinder als förderbedürftig identifiziert wurden, wurde mittlerweile mit einer weiteren Differenzierung zwischen „additiver Förderung“ (2010: 29,4%) und „klärendem Elterngespräch“ (2010: 12,0%) pragmatisch begegnet.
Im Bremer Schulentwicklungsplan 2008 formuliert die SfBW unter dem Aspekt der „Handlungsfelder der Qualitätsentwicklung“ (ebd.:36) das Erfordernis, Sprachförderung als "ganzheitliches Vorhaben" zu definieren, „das in Alltagsgeschehen integrierte und zusätzliche Förderung des Spracherwerbs

[13] Übersicht bei Ehlich u.a. 2007, Fried 2004; Gogolin/Neumann/Roth 2005; Reich/Roth 2004; Lüdtke/Kallemyer 2007; Dietz/Lisker 2008.

[14] Die Begründung der SfBW in ihrem Informationsschreiben zum CITO-Test lautet wie folgt: „Wie gut ein Kind spricht, das können Eltern und auch Pädagoginnen und Pädagogen durch einfaches Zuhören relativ leicht feststellen und entsprechende Förderung anbieten. Sehr viel schwieriger ist es allerdings genau zu bestimmen, wie gut Kinder Sprache tatsächlich verstehen. Nun sind Kinder, die große Probleme beim Verstehen von Sprache haben, im weiteren Leben zumeist stark benachteiligt. Ihnen bleiben oft viele wichtige Informationen verborgen. Sie haben z.B. große Schwierigkeiten, die Worte der Pädagoginnen und Pädagogen zu verstehen, wenn es gilt neue Dinge zu lernen, sie werden also auch dem Unterricht in der Schule nur mit großen Schwierigkeiten folgen können. Aus diesem Grund soll der Sprachtest Informationen darüber liefern, wie gut Kinder Sprache verstehen, um sie ggf. gezielt fördern zu können. In Bremen und Bremerhaven wird dazu der Sprachtest des holländischen CITO-Instituts eingesetzt.“ (URL: http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/ 13/CITO 2010b.pdf; Zugriff: 1.11.2010).

verzahnt, das die Kompetenzen der Professionen im Elementar- und Primarbereich gemeinsam nutzt und das alle Möglichkeiten der Unterstützung aus dem familiären Umfeld qualifiziert und mobilisiert" (SfBW 2008:39). Hier wie an anderen Stellen des Schulentwicklungsplans 2008 wird die gemeinsame Verantwortung von Sozial- und Bildungsbehörde für (sprachliche) Bildung betont, wenn ein gemeinsames Bildungsverständnis mit dem Ziel eines gemeinsamen Bildungsplans (ebd.:43) entwickelt werden soll (SfBW 2008: 41) und konkrete gemeinsame Handlungsbereiche definiert werden, wie die zusätzliche Sprachförderung vor der Schulpflicht, für die Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam qualifiziert werden sollen. Festgelegt sind die Parameter für eine vertiefte Zusammenarbeit in den kontinuierlich weiter zu entwickelnden Kooperationsvereinbarungen. Diese bieten einen wichtigen Anknüpfungspunkt für gemeinsame Projekte, die durch die Projekte „Frühes Lernen" (2003-2005) und „TransKiGs" (2005-2009) bereits auf vorbereitete Strukturen zurückgreifen können. Inzwischen werden in Bremen umfangreiche Schulungen des Personals zu dem Aufwachsen mit Deutsch als Zweitsprache durchgeführt und spezielle Sprachförderkräfte ausgebildet. Auch wird sich Bremen an dem Bundesprogramm „Sprache und Integration" zur Entwicklung und Implementierung von integrierten Sprachförderprogrammen beteiligen. Ebenfalls wurden bereits erste Bestrebungen zur Entwicklung eines integrierten Sprachförderkonzepts angestrengt (Mitteilung H.Rose, Sf AFGJS).

Handlungsempfehlungen für Bremen

1. **Die auf CITO folgende, wöchentlich zweistündige additive Form der Sprachförderung im Kindergarten, wie sie in Bremen derzeit praktiziert wird, ist (so die Befunde aus Baden-Württemberg) im zeitlichen Umfang deutlich zu gering, um Fördereffekte zu zeitigen (Berlin und Bayern sehen mehr als doppelt so viele Stunden vor). Für Kinder mit besonderem Förderbedarf sollte der Umfang dieser Maßnahmen deutlich erweitert werden. Wir sprechen uns in Übereinstimmung mit den Hinweisen im Schulentwicklungsplan 2008 neben additiven Formen der Sprachförderung darüber hinaus nachdrücklich für ein in den Kindergartenalltag grundsätzlich integriertes Sprachförderkonzept aus.**

2. Derzeit findet eine einjährige *Zusatz*ausbildung für Erzieherinnen und Erzieher zur Umsetzung eines integrierten Sprachförderkonzeptes in Bremen statt. **Die Erzieher- und Erzieherinnenausbildung in Bremen muss aber das Prinzip der durchgehenden und in den Kindergartenalltag integrierten Sprachförderung sowie die Kenntnis von Spracherwerbsprozessen unter den Bedingungen von DaZ und Mehrsprachigkeit in Verbindung mit Grundprinzipien interkultureller Bildung verbindlich und im angemessenen zeitlichen Umfang curricular für *alle* vorsehen. Die Inhalte sollten -im Sinne der durchgängigen Sprachförderung und Sprachbildung- mit der Grundschullehrerinnen und -lehrerausbildung abgestimmt sein.**

3. **Auch die bereits im Beruf stehenden Erzieherinnen und Erzieher müssten so (weiter-) qualifiziert werden, dass sie einerseits den individuellen Sprachförderbedarf bei den Kindern sowie Veränderungsprozesse diagnostizieren können und Sprachförderung als Bestandteil des Kindergartenalltags verstehen. Hierfür muss die Senatorin für Bildung und Wissenschaft in Kooperation mit der Senatorin für Soziales ihr entsprechendes gemeinsames Fortbildungsangebot für Erzieherinnen und Erzieher und Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer im Hinblick auf Sprachstandsdiagnose und Sprachförderung unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit erweitern. Nur so ist eine Umsetzung des Prinzips der durchgängigen Sprachförderung möglich.** Fortbildungen in diesem Bereich sollten gemeinsam

von der SfBW und SAFGJS finanziert werden. Die im Dezember 2008 eingerichteten zwei Konsultationskitas mit dem Schwerpunkt Sprache und Kommunikation[15] sollten als Best-Practice-Beispiele in die Erzieher- und Erzieherinnenfortbildungen wie auch in die Fortbildung von Grundschullehrerinnen und -lehrern z.B. durch Hospitationen einbezogen werden.

4. **Die vorgesehene Entwicklung eines gemeinsamen Bremer Bildungsplanes für den Elementar- und Primarbereich (für den Hinweis der Erstellung vgl. Schulentwicklungsplan 2008: 43, Dokument liegt uns jedoch nicht vor) ist vor diesem Hintergrund besonders zu begrüßen, sollte jedoch nicht nur einen empfehlenden sondern verbindlichen Charakter haben.**

5. **Im Einklang mit der Senatorin für Bildung und Wissenschaft erachten wir es "für den Elementarbereich [als] wünschenswert, die Lern- und Entwicklungsdokumentation[16] verbindlich einzuführen und mit Einverständnis der Eltern als Grundlage für Übergabegespräche zu nutzen. (Schulentwicklungsplan 2008: 43). Aktuell liegt uns keine Information darüber vor, in wie fern die verbindliche Einführung bereits erfolgt ist und wenn ja, welche Erfahrungen bislang mit dem Instrument in der angestrebten verbesserten Kooperation zwischen Kita, Grundschule und Eltern gemacht werden. Aufgrund der Zentralität des Instrumentes für die Kooperation zwischen diesen drei Sozialisations- und Bildungsinstanzen empfehlen wir eine wissenschaftlich begleitete Bestandsaufnahme seiner Nutzung in Bremen.**

6. **Für die Entwicklung eines individuellen Förderplans für die Kinder in der Grundschule empfehlen wir weiterhin, die Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer in Hinblick auf die an die LED anschließende Förderung gezielt fortzubilden.** Grundlage für diese Forderung sind u.a. die positiven Erfahrungen mit dem Instrument aus den *Projekt "'Frühes Lernen' – Kindergarten und Schule kooperieren"* und *TransKiGs*.

7. Im Schulentwicklungsplan 2008 wird angekündigt: "Die Ergebnisse des Projektes TransKiGs werden ab Herbst 2009 verbindlich in die Fläche übertragen, in Kontrakten der Institutionen vor Ort und unter Beteiligung der Sprachberaterinnen und -berater ausgestaltet" (2008: 43). Die Übertragung in die Fläche ist jedoch bislang nicht erfolgt. **Wir betrachten TransKiGs als (inhaltlich im Hinblick auf DaZ und interkulturelle Bildung) zu erweiterndes Modell für weitere Verbünde, wobei die Kooperationen deutlich verbindlicher festgelegt werden müssten. Es wäre die Aufgabe der Grundschulen, eine festgelegte Anzahl von regelmäßigen Kooperationstreffen mit den abgebenden Kita´s zu dokumentieren und verbindliche Absprachen festzuhalten. Gegenstand könnte z.B. mindestens ein verbindliches Elterngespräch mit zukünftigem Erstklässer vor der Einschulung sein, in dem die Erwartungshaltung der Schule an die Eltern erläutert wird. Hierbei könnten Eltern, die mit dem deutschen Bildungssystem nicht vertraut sind, vermittelt werden, dass sie als Eltern einen eigenen Anteil am Bildungsauftrag haben und hier Kooperationspartner der Schule sind. Dies könnte auch als Indikator für die interkulturelle Öffnung der Schule gewertet werden. Sollte eine Fortsetzung des Projektes geplant sein, müssten die Themen Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie Interkulturelle Öffnung als gemeinsame Arbeitsbereiche von Kita und Grundschule explizit benannt werden.**

[15] Hierbei handelt es sich um die Kitas Kinder- und Familienzentrum (KuFZ) An Smidts Park und KuFZ Wasserturm, vgl. http://www.soziales.bremen.de/sixcms/ media.php/13/Kokis%202010-neu.pdf

[16] http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/LED_2010.pdf

8. **Wenn im Schulentwicklungsplan 2008 im Zusammenhang mit der Betonung, dass ein Sprachförderkonzept auch das Lernumfeld und hier insbesondere den familiären Kontext berücksichtigen müsse, darauf hingewiesen wird, es sei „geplant" (ebd.:39), Beispiele für Elternbildungsprogramme wie Hippy, Rucksack, Mama lernt Deutsch oder Opstaapje zusammen zu tragen und den Grundschulen zugänglich zu machen, so attestieren wir hier Handlungsbedarf auf der Homepage des Landesinstituts für Schule (LIS), das diesem Desiderat bislang noch nicht nachgekommen ist. Dem LIS obläge es aus unserer Sicht, eben diese Informationen übersichtlich und leicht zugänglich zu bündeln und interessierten Schulen zur Verfügung zu stellen.**

9. **Um dem im SEP 2008 formulierten und sprachwissenschaftlich legitimierten Anspruch gerecht zu werden, ein förderdiagnostisches Instrument zur Anwendung kommen zu lassen, das individuelle Bedarfe identifizieren kann, wird die Einführung eines zweistufiges Verfahrens nach dem Vorbild etwa von Niedersachsen, Nordrhein-Westfahlen oder Baden-Württemberg empfohlen. In einer ersten Stufe könnte eine „informelle" Überprüfung der kommunikativen Fähigkeiten der Kinder durch speziell geschultes Personal der Kindertagesstätten als Indikator ausreichen. Ein Beispiel hierfür liefert das niedersächsische Verfahren „Fit in Deutsch", welches aus einem Elterngespräch sowie einem informellen Gespräch mit dem Kind besteht. Nach diesem Grobscreening sollten Kinder, die hier als sprachauffällig eingestuft werden, an einem diagnostischen Verfahren teilnehmen, welches konkrete Förderbedarfe aufzeigen kann. Als profilanalytisches, in der zweiten Stufe anzuwendendes Verfahren, das im Rahmen von FörMig für die Diagnose der Sprachfähigkeiten in der Erst- und Zweitsprache am Übergang vom Elementar- in den Primarbereich empfohlen wird, könnte sich HAVAS-5 aufgrund der Bedeutung der schulspezifischen Bildungssprache in diesem Verfahren anbieten.**

10. Zu begrüßen ist die während der Arbeit an dieser Expertise veröffentlichte Verordnung über die Datenverarbeitung durch Schulen und Schulbehörden (Deputationsvorlage vom 28.Oktober 2010), der zufolge „die Verordnung über die Datenverarbeitung durch Schulen und Schulbehörden verändert werden [muss], um zu gewährleisten, dass die Kinder Kindertagesstätten zugeordnet werden können und dementsprechend den Kindertagesstätten die Daten über den Förderbedarf zugänglich gemacht werden können." Mit dieser Änderung des Datenschutzes kommt Bremen einer Aufforderung des BAMF (2008) nach, welches die Länder auffordert, die „auf Länderebene bestehen[den] datenschutzrechtliche[n] Schwierigkeiten, im Sinne der Kinder möglichst unbürokratisch [zu überwinden]. Im Interesse einer vertrauensvollen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen ist die Zustimmung der Eltern für einen Austausch von Informationen über Stand und Fortschritte der sprachlichen Bildung der Kinder von zentraler Bedeutung." **Ergänzend müsste die SAFGJS die SfBW darüber informieren, welches Kind nach CITO welche Form der Förderung erhalten hat. Nur so wäre die Überprüfung der Effizienz von Fördermaßnahmen möglich. Hier zeigt sich Bedarf an einer Erweiterung der Kooperation zwischen den beiden Senatorischen Behörden.**

III.2 Deutsch als Zweitsprache im schulischen Kontext – Erfordernis der durchgängigen Sprachförderung

Hinter dem Konzept einer durchgängigen Sprachbildung steht der Gedanke, gezielte, systematische sprachliche Bildung von Beginn an und während der gesamten Bildungsbiographie für Kinder und Jugendliche sicherzustellen und dabei Methodik und Angebote auf die jeweilige Alters- und Sprachentwicklung der Kinder und Jugendlichen abzustimmen, viele Beteiligte am Bildungsprozess eines Kindes einzubinden, neue Partnerinnen und Partner zu finden und Kooperationen zwischen den am Sprachbildungsprozess Beteiligten zu fördern, sprachliche Bildung als Aufgabe aller Fächer zu verstehen und in ein ganzheitliches und aufeinander aufbauendes Gesamtkonzept einzubetten, dabei - wo möglich – die Erst- und Zweitsprache zweisprachig aufwachsender Kinder füreinander fruchtbar zu machen (Desiderate der Arbeitsgruppen des Bundesweiten Integrationsprogramms im Handlungsfeld sprachliche Bildung, BMBF 2008: 27).

Für die Implementierung spezifischer sprachsensibler Unterrichtsinhalte bedarf es Strukturen, die eine durchgehende Sprachförderung und -bildung ermöglichen. Die Forschung über die Risiken, die für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem bestehen, hat vielfach auf die besondere Rolle von Übergängen zwischen Institutionen im Verlauf der Bildungskarriere verwiesen (u.a. Gomolla/Radtke 2002; Konsortium Bildungsberichtserstattung 2006; 2008); speziell wird die Koordination der Sprachförderung zwischen den beteiligten abgebenden und aufnehmenden Institutionen empfohlen (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 170). Das Vermeiden von Brüchen in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen erscheint umso nötiger als die Untersuchungen des PISA-Konsortiums zu den Leistungen von Jugendlichen gezeigt haben, dass unterdurchschnittliche fachliche Leistungen eng mit der Entwicklung des Leseverstehens „in der Sprache der Tests“, sprich im Deutschen, zusammenhängen und dass dieser Zusammenhang in besonderer Weise zu Lasten der Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien geht, für die Deutsch in der Regel eine Zweitsprache ist (Deutsches PISA-Konsortium 2001, 2002, 2003, 2008). Durchgängige Sprachförderung bzw. sprachliche Bildung hat jedoch nicht nur eine zeitliche Dimension, sondern bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte.

Hier vermittelt das BLK-Projekt FörMig grundlegende Einsichten. Seine Kernthese lautet wie folgt*:* „Von besonderer Bedeutung ist die Hinführung zur kognitiv anspruchsvollen Bildungssprache von Anfang an und durch die gesamte Schulzeit hindurch" (Gogolin/Neumann/Roth 2001: 46). Aus dem Kontext des Projektes wurde gefordert, die verbreitete Sicht zu überwinden, Sprachförderung habe sich vor allem und fast ausschließlich auf den Beginn der Bildungslaufbahn zu beziehen und hier als Vermittlung grundlegender Deutschkenntnisse und Korrektur formaler Unsicherheiten -überwiegend über additive, zielgruppenspezifische Fördermaßnahmen- zu wirken. Gründlich durchgeführt, machten diese eine Sprachförderung im weiteren Bildungsverlauf obsolet. An die Stelle dieser eng gefassten Zielvorstellung sollte ein allgemeiner Begriff treten, die so genannte „Bildungssprache“ (FörMig Abschlussbericht 2009: 33). Angenommen wird, dass die Entwicklung und Bildung sprachlicher Fähigkeiten umso aussichtsreicher ist, je besser die verschiedenen Bereiche institutionellen sprachlichen Lernens, an denen Kinder und Jugendliche teilhaben, aufeinander abgestimmt sind (vgl. ebd.: 21). Dies gilt im Besonderen für die Verbindung des fachlichen und des sprachlichen Lernens in der Schule. Durchgängige Sprachbildung in diesem Sinne ist eine zentrale Aufgabe des *gesamten* Unterrichts (und nicht nur einer zeitlich befristeten oder additiven Förderung): die Aufgabe nämlich, dafür zu sorgen, dass in der Bildungslaufbahn die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler mit den inhaltlichen Anforderungen und den Lernzielen der Schule Schritt halten. Das für FörMig adaptierte Verständnis von sprachlicher Bildung quer durch alle Lernbereiche und Fächer wurde durch den im englischsprachigen Raum etablierten Ansatz „language

across the curriculum“ angeregt. Diese Forderung geht einher mit den Hinweisen des BAMF 2008, denen zu Folge die Bildungs-, Lehr- und Rahmenpläne für Schulen sowie Bildungspläne für Kindertageseinrichtungen im Hinblick auf eine durchgängige sprachliche Bildung, den Umgang mit Mehrsprachigkeit und interkulturelle Erziehung analysiert und gegebenenfalls überarbeitet werden sollen. Weiterhin wird vorgeschlagen, die unterschiedlichen Aktivitäten zur Förderung der bildungssprachlichen Fähigkeiten fächerübergreifend in einem Gesamtsprachencurriculum zu verknüpfen (vgl. Vorschlag der Arbeitsgruppen des Bundesweiten Integrationsprogramms nach §45 Aufenthaltsgesetz im Handlungsfeld sprachliche Bildung 2008a: 31). Dabei ist darauf zu achten, dass ein Gesamtsprachencurriculum tatsächlich fächerübergreifend konzipiert wird. Aus diesem Grund fordert das BAMF, die zur durchgängigen Förderung notwendigen Kooperationen zwischen den Bildungseinrichtungen sowie zwischen speziellen Förderangeboten und Regelangeboten zu verstärken und zu systematisieren (vgl. ebd.: 28).

Generell strebt auch QUIMS eine fächerübergreifende Förderung der Literalität an. An einer Vielzahl von Stellen wird auf die Übertragbarkeit von Teilkompetenzen verwiesen und betont, dass die Sprachförderung und Sprachbildung nicht nur die Aufgabe des Fachunterrichts ist: „Wenn Schülerinnen und Schüler im Sprachunterricht lernen, methodisch Texte zu entschlüsseln, können sie diese Fertigkeiten auch für die Textaufgaben in der Mathematik einsetzen. Umgekehrt steigern Kinder und Jugendliche, mit denen das Lesen mathematischer Textaufgaben gezielt geübt wird, ihre allgemeine Lesefertigkeit“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007: 6). Auch wird die Verknüpfung der Fachinhalte innerhalb der Sprachfächer angestrebt: „Die Lehrpersonen der Schule koordinieren soweit als möglich grammatische Begriffe sowie Lehr- und Lernstrategien in den Sprachfächern Deutsch, DaZ, Englisch, Französisch, anderen Fremdsprachen und HSK“ (ebd.: 10). Bei QUIMS beschränkt sich die Förderung von Sprache nicht auf die Institution Schule. In Kooperation mit der Schule findet eine intensive Elternarbeit statt, zudem werden Möglichkeiten der institutionellen Zusammenarbeit im Bereich der durchgängigen Sprachförderung genannt, die besondere Rolle von Bibliotheken wird hier hervorgehoben. Entscheidend bei der institutionellen Zusammenarbeit ist eine klare inhaltliche und strukturelle Absprache unter den einzelnen Institutionen, die auch Verantwortlichkeiten festlegt. Schließlich zeigten die Ergebnisse der Meta-Evaluation deutscher Projekte zur Eltern- und Familienbildung im Abschlussbericht zum Projekt „Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern“ (BAMF 2009), dass es eine Vielzahl einzelner Projekte gibt, die in und im Umfeld der Institution Schule arbeiten, es jedoch meist keine Abstimmung der Projekte unter- und aufeinander gibt. Vor diesem Hintergrund wird die Gefahr gesehen, dass sich Projekte gegenseitig behindern.

Handlungsempfehlungen für Bremen

11. **Wir empfehlen der SfBW, verbindliche Bildungspläne für Deutsch als Zweitsprache zu formulieren und in diesen Mindeststandards in Anlehnung an den GERS zu fixieren. Nur bei fest definierten Zielen ist es möglich, gelingende und weniger gelingende Förderstrukturen und Rahmenbedingungen zu identifizieren.**

12. **Empfohlen wird die Erstellung eines verbindlich geltenden, Schulformen und –stufen übergreifenden Sprachförderkonzepts der SfBW. Inhaltlich empfehlen wir die Orientierung an dem Konzept "Language across the curriculum" oder dem Hamburger Sprachförderkonzept, das u.a. über die Übernahme der Einrichtung von Sprachberaterinnen und -beratern an Schulen in Bremen bereits in Teilen umgesetzt wird.** Dabei wäre es die Aufgabe von Schulen mit Unterstützung durch die Sprachberaterinnen und -berater für den jeweiligen schulischen Kontext herauszuarbeiten, mit welchen Voraussetzungen ihre Schülerinnen und Schüler an die Schulen kommen und welche Maßnahmen eine Unterstützung für diese spezifische Zielgruppe bedeuten. Durchgängige Sprachbildung muss in bildungsnahen Milieus mit anderen Schwerpunkten erfolgen als in Stadtteilen mit einem hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Daher sollten die Schulen die konkreten Inhalte der sprachlichen und interkulturellen Öffnung selbst ausgestalten (vgl. Strategie zur Entwicklung eines Leseförderungskonzepts im Projekt „Lesen ist schlau!“). **Für die Vergabe von finanziellen Ressourcen zur Umsetzung des Sprachförderkonzeptes sollten die Gelder nicht nur -wie bisher- nach dem Kriterium des Sozialindikators vergeben werden sondern von dem Vorliegen einer konkreten Projektbeschreibung mit Evaluationskonzept abhängig gemacht werden. Die Vergabe der Gelder ist mit einer Berichtspflicht der Schulen anhand zuvor verabredeter Standards zu verbinden. Für die Entwicklung entsprechender Konzepte benötigen die Schulen fachliche Unterstützung, die durch das vorgeschlagene (s.u.) ´Kompetenzzentrum Interkulturelle Bildung und DaZ´ am LIS gewährleistet werden müsste.**

13. **Den jeweiligen Fächern sollten in den Bildungsplänen konkrete Hinweise gegeben werden, wie Sprachbildung in den Unterricht integriert werden kann. Hamburg, das einen Rahmenplan Deutsch mit DaZ-Anteil vorgelegt hat, liefert ein Beispiel dafür, wie Bildungspläne der einzelnen Fächer um einen DaZ-Anteil ergänzt werden könnten. Diese müssten wie im Hamburger Beispiel zunächst allgemein Bezug nehmen auf den Zweitspracherwerb der Schülerinnen und Schüler und hervorheben, dass eine "kontinuierliche und planvolle Sprachförderung in allen Fächern" geschehen muss. Bremen wird nahegelegt, die Chance einer Neuorientierung dahin gehend zu nutzen, hier noch einen Schritt weiter zu gehen und einen alle Schulstufen und Fächer übergreifenden Querbildungsplan DaZ/Interkulturelle Bildung zu erstellen und implementieren. In diesem Zusammenhang wird eine rechtliche Vorgabe, Sprachbildung und interkulturelle Bildung als durchgängige Aufgabe in allen Fächern anzusehen, als unerlässlich betrachtet.**

14. **An Bremer Schulen muss, unterstützt durch die bereits implementierten Sprachberaterinnen und -berater eine umfassende Weiterqualifikation von Lehrerinnen und Lehrern aller Schulstufen und -formen im Hinblick auf den adäquaten Umgang mit den sprachlichen und kulturell pluralen Voraussetzungen und Sprachbildungsbedarfen ihrer Schülerinnen und Schüler erfolgen.**

15. **In Anlehnung an die Empfehlungen des BAMF wird für Bremen die verbindliche Implementierung von Mechanismen vorgeschlagen, die sicherstellen, dass Lernstand und -fortschritte der Kinder in einer Bildungseinrichtung dem pädagogischen Personal in der sich anschließenden Bildungseinrichtung transparent gemacht und weiter gegeben werden können. Als geeignetes Instrument wird die Einführung eines Sprachlernportfolios für die deutsche Sprache, in Anlehnung an das Europäische Portfolio der Sprachen empfohlen.** Dieses Portfolio wäre ein Anschluss an die Lernentwicklungsdokumentation (LED) und würde in der Grundschule begonnen werden und die Schüler bis in die Sek. II begleiten. Ähnlich wie in Hamburg könnte das Portfolio die Ergebnisse der Diagnostik sowie die Förderpläne für das jeweilige Kind enthalten.

16. **Im Sinne einer über die Schule hinausgehenden, den Übergang zur Berufsausbildung begleitenden Diagnostik empfehlen wir weiterhin in der Sek. I die flächendeckende Einführung des Berufswahlpasses[17] mit der Bremer Ergänzung, dem „Interkulturellen Portfolio" (entwickelt im Rahmen des FörMig-Projektes SUS, vgl. Piontek 2008), welches sprachliche fachspezifische Kompetenzen berücksichtigt.**

17. Die Vielzahl der erfolgreichen (Sprachförder-)projekte im Land Bremen wird ausdrücklich gewürdigt. Im Zuge unserer Recherchen zeigte sich jedoch die Schwierigkeit, aktuelle Informationen über alle in Bremen durchgeführten Maßnahmen zu erhalten. **Hier besteht Handlungsbedarf, denn nur wenn alle Beteiligten, Schulen, Freie Träger, Kindertagestätten, von ihren jeweiligen Aktivitäten wissen, können Synergieeffekte entstehen und Vernetzung stattfinden. Nur so kann auch verhindert werden, dass über neue Projekte ´das Rad immer wieder neu erfunden wird´. Die hier geforderte inhaltliche Neuorientierung muss durch eine transparente Informationspolitik begleitet werden, die verstreut bei unterschiedlichen Behörden und Abteilungen innerhalb der Behörden vorliegende Informationen zu den Projekten und Konzepten im Bereich Sprachförderung/Sprachliche Bildung sowie interkulturelle Öffnung in KiTa, Grundschule und weiterführenden Schulen sichtet, bündelt und aufbereitet. Die vorgelegte Expertise bietet hierfür wichtige Ansatzpunkte. SfBW, SfASJFG und LIS müssen sich über die zentrale Verantwortung für die Sammlung und Präsentation der Informationen einigen und sich über eine ansprechende und übersichtliche Form der elektronischen Auflistung, Präsentation, Aktualisierung sowie Verlinkung weiterer Informationen verständigen. Dies dient nicht nur der Transparenz in die Stadt hinein, sondern auch der Außenpräsentation, die deutlich verbessert werden kann.**

18. **In einem weiteren Schritt wird die konkrete Vernetzung der in der Stadt durchgeführten Maßnahmen und Konzepte zu einem Gesamtkonzept durchgängiger sprachlicher und interkultureller Bildung mit Hilfe eines an QUIMS angelehnten Programms empfohlen. Hierfür müsste unter Federführung des LIS sowie prominenter Beteiligung der SfBW und der SfASJFG eine Steuerungsstelle eingerichtet werden (Kompetenzzentrum Interkulturelle Bildung/DaZ), das den Prozess anleitet und fachlich sowie strukturierend begleitet.**

[17] Auf Anfrage der Autorinnen und Autoren des Berufswahlpasses erstellte der Programmträger eine Anlage zur „Handreichung zum Berufswahlpass" (erscheint demnächst http//www.berufswahlpass.de). Sie ist für Lehrkräfte geschrieben und soll dazu beitragen, beim Einsatz des Berufswahlpasses sprachliche Aspekte stärker zu berücksichtigen, insbesondere die Mehrsprachigkeit der Jugendlichen als Kompetenz wahrzunehmen.

19. **Zur Implementierung des Konzeptes wird ein zweiphasiges Vorgehen im Rahmen eines langfristig ausgelegten, lokalen Pilotprojektes (in Anlehnung an QUIMS) vorgeschlagen, das in kurzer (die ersten 2 Jahre), mittlerer (die weiteren drei Jahre) und langfristiger (die weiteren fünf Jahre) Perspektive abgesichert sein müsste. Die erste Phase (Dauer 2 Jahre) würde dem Aufbau des Netzwerkes, der Bestandsaufnahme und Ergänzung bestehender Sprachförder- und interkulturellen Maßnahmen und Konzepte im Netzwerk sowie der Festlegung von gemeinsamen Arbeitsschwerpunkten dienen. Vorgeschlagen wird, anknüpfend an dem Projekt „Lernen vor Ort" mit der Lokalen Bildungslandschaft Gröpelingen eine solche Pilotphase diesem bereits existierenden Netzwerk anzuschließen. Konkret könnte in den Stadtteilen Walle und Gröpelingen ca. 5 Oberschulen, 8 Grundschulen und die im näheren Umfeld situierten KiTas einbezogen werden. Im ersten Jahr wäre es Aufgabe der Beteiligten über Kontrakte klare gemeinsame Arbeitsbereiche, Zielsetzungen und eine Zeitschiene mit Zwischenergebnissen zu vereinbaren und eine Bestandsaufnahme des Status Quo im Netzwerk vorzunehmen. Im zweiten Jahr sollten vor dem Hintergrund dieser Bestandsaufnahme ein bis zwei gemeinsame inhaltliche Schwerpunkte für die kommenden drei Jahre vereinbart und mit deren Umsetzung begonnen werden. Im fünften Jahr sollte das Projekt unter Berücksichtigung der Erfahrungen in Walle/Gröpelingen auf andere Stadtteile ausgeweitet werden. Als Instrumente zur Umsetzung von durchgängiger Sprachbildung und interkultureller Bildung können sowohl bereits fertig entwickelte und umfassend erprobte Module aus QUIMS[18] wie auch Materialien aus dem Hamburger Sprachförderkonzept übernommen werden, die für den jeweiligen schulischen Kontext adaptiert werden würden. Entscheidend für den Erfolg eines solchen langfristigen Modellprojekte sind Schulleitungen, die von dem interkulturellen Schulentwicklungsprozess als dem Ziel der Herstellung von mehr Chancengerechtigkeit für ihre Schülerinnen und Schüler dienlichem Prozess überzeugt sind und diese Überzeugung an das Kollegium weitergeben können. So betont auch Sliwka (2010: 211f.), dass sich in Deutschland zwar einzelne Lehrkräfte bemühen, die Vielfalt als Chance zu begreifen, es sich hier aber um individuelle Bemühungen handelt und nicht um ein Schulkonzept. Dort, wo der produktive Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt Teil einer Schulprogrammatik ist, resultiert dies aus einer führungsstarken Schulleitung (vgl. Wiltzius 2011)[19].**

20. **Diesen Themenbereich abschließend empfehlen wird in Anlehnung an QUIMS, das "Bremer Sprachbildungskonzept" nach Beendigung der Pilotphase sowie einer Erweiterungsphasen ins Schulgesetz festzuschreiben.**

21. **Um die Qualität der so in Gang gesetzten Schulentwicklung zu prüfen, betrachten wir ein begleitendes Monitoring für unerlässlich, das in Bremen aktuell vorbereitet wird.**

[18] Eine tabellarisch angelegte Übersicht zu den QUIMS-Modulen befindet sich im Anhang.

[19] Martine Wiltzius arbeitet in ihrer Dissertation (2011) zur Umsetzung von Diversität Management an einer Bremer und Luxemburgischen Grundschule eben diese Grundvoraussetzungen für das Gelingen dieser Strategie im pädagogischen Handlungsfeld Schule heraus.

III.3 Maßnahmen zur Integration von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern

Kinder und Jugendliche, die erst im Laufe ihrer Schulzeit nach Deutschland zuwandern, haben als so genannte Seiteneinsteiger einen speziellen Förderbedarf für ihre Integration in das Bildungssystem und insbesondere für die nachholende Förderung ihrer Deutschkenntnisse. In der Bundesrepublik „besteht Einigkeit darüber, allen Kindern, die Defizite in der deutschen Sprache aufweisen, die Förderung zukommen zu lassen, die ihnen eine gleichberechtigte Teilnahme an Unterricht und Bildung ermöglicht" (KMK 2007). Alle Bundesländer sehen besondere Maßnahmen zur Eingliederung von sog. Seiteneinsteigerinnen und -einsteigern vor. Diese fallen jedoch recht unterschiedlich aus. Die meisten Bundesländer -so auch Bremen- greifen hier auf sog. "Vorkurse" oder "Vorklassen" zurück, um die beginnenden Lerner des Deutschen als Zweitsprache zunächst intensiv zu fördern. Jedoch wird im Bundesweiten Integrationsprogramm (2010: 40) betont, dass Förder-, Intensiv- bzw. Sprachlernklassen, in denen sprachintensive Fächer getrennt unterrichtet werden, auf maximal zwei Jahre begrenzt werden sollten und die frühzeitige Integration in die Regelklasse gefördert werden sollte. Insgesamt herrscht Uneinigkeit darüber, welche Form der Förderung, die integrative Beschulung von Anfang an (durch ergänzende Zweitsprachangebote) oder die separate Beschulung, sprich ein Sprachintensivkurs, langfristig zu besseren Ergebnissen führt. Die EU[20] fordert, dass „beide Modelle hinsichtlich ihrer Eignung und Gliederung noch weiter evaluiert und diskutiert werden [müssen]“ und dass das Erlernen der Zweitsprache das themenbezogene Lernen nach dem Lehrplan der Regelschule integrieren sollte. Die erfolgreichsten Programme beinhalten demnach systematisch hohe Standards und Anforderungen für das Erlernen der Zweitsprache; eine enge Zusammenarbeit zwischen Lehrerinnen und Lehrer der Regelfächer und Sprachlehrerinnen und -lehrern; zentral entwickelte Unterrichtsmaterialien; Regelungen, die zu mehr -und nicht weniger- Kontaktstunden für teilnehmende Neuankömmlinge führen; Maßnahmen zur Vermeidung von Stigmatisierung der Teilnehmer (vgl. Niessen/Huddleston 2010: 153).

Handlungsempfehlungen für Bremen

22. In Ergänzung zu der in III.2 getroffenen Empfehlung soll hier darauf hingewiesen werden, dass verbindliche Rahmenpläne für Deutsch als Zweitsprache mit Mindeststandards in Anlehnung an den GERS eine transparente Struktur auch für Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern schafft, im Hinblick auf die Frage, unter welchen Voraussetzungen die Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger in eine Regelklasse wechseln können.

[20] European Union: European Commission, *Handbook on Integration for Policy-Makers and Practitioners*, April 2010 (verfasst von Jan Niessen und Thomas Huddleston).

23. Angesichts des Anspruches des Bremer Schulsystems, sich schrittweise zu einem vollständig inklusiven System zu wandeln, stellt sich die Frage des Umgangs mit den etablierten Vorklassen neu. **Wir empfehlen der SfBW, das bisherige Verfahren der Vorkurse, die in der Regel ein Jahr für eine getrennte Beschulung vorsehen, zugunsten eines dreistufigen, schrittweise integrativen Verfahrens in Anlehnung an das sächsische Modell zu ändern. Dabei sollte die Phase der ausschließlichen Beschulung in der Vorklasse ca. 20 Wochen umfassen, in einer zweiten Phase mit ebenfalls 20 Wochen Dauer sollten die Seiteneinsteigerinnen und -einsteiger über die Teilnahme an weniger sprachlastigen Fächern in die Regelklassen integriert werden. In der dritten Phase, nach Abschluss eines Jahres ist dann die volle Eingliederung in die Regelklasse vorgesehen. Für die immer auch individuelle Entscheidung, wann und in welchen Fächern eine Schülerin oder ein Schüler am Regelunterricht teilnehmen sollte, muss geprüft werden, inwiefern hier entsprechende diagnostische Instrumente bereits vorliegen oder entwickelt werden müssten. Eine enge inhaltlich-didaktische Kooperation zwischen den betreffenden Lehrkräften ist in diesem Konzept allerdings unerlässlich.**

III.4 Umgang mit Mehrsprachigkeit – Herkunftssprachenunterricht

Seit einigen Jahren gibt es in zahlreichen Bundesländern Bestrebungen, das Schulsprachenangebot neben den „klassischen" Fremdsprachen auf die durch Migrationsbewegungen in Deutschland prominenten Sprachen auszuweiten.[21] In der „Gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund" (2007) verpflichten sich die Länder, die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund anzuerkennen: „Neben dem Erwerb der deutschen Sprache erkennen die Länder die Bedeutung der Mehrsprachigkeit für alle Kinder und Jugendlichen an. Dies schließt die Herkunfts- oder Familiensprachen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein. Es sind geeignete Maßnahmen zu identifizieren, die das Prinzip der Mehrsprachigkeit im Schulalltag angemessen verankern" (KMK 2007). Auch im Grünbuch (EU 2008) wird die Stärkung der Herkunftssprache angeregt. Begründet wird die Unterstützung in diesem Bereich wie folgt: „Die Stärkung der Herkunftssprache kann in bildungspolitischer Hinsicht vorteilhaft sein. Die Beherrschung der Herkunftssprache ist wertvoll für das kulturelle Bewusstsein und das Selbstwertgefühl von Migrantenkindern und kann auch für die künftige Beschäftigungsfähigkeit ein Pluspunkt sein. Außerdem ziehen manche Migrantenfamilien eine eventuelle Rückkehr in das Herkunftsland als mögliche Option in Betracht; dies wird durch die Unterweisung in der Herkunftssprache erleichtert" (EU-Grünbuch 2008: 12). Die Förderung der Mehrsprachigkeit allgemein in Deutschland, wie auch in der Europäischen Union insgesamt, wird folglich nicht in Frage gestellt[22] sondern sogar durch offensive Bekenntnisse zum Erhalt von Mehrsprachigkeit (Schlussfolgerungen des Rates vom 22. Mai

[21] In der Bundesrepublik wurde das Angebot einer herkunftssprachlichen Beschulung in einigen Bundesländern bereits in den 60er Jahren ausgebaut, um den Kindern der damaligen Gastarbeiter eine Rückkehr in ihre Heimat zu ermöglichen. Spätestens seitdem sich Ende der 1980er Jahre abzeichnete, dass der überwiegende Teil der in Deutschland lebenden ehemaligen Gastarbeiter und ihrer Familien nicht in die Herkunftsländer zurückkehren würde, wurde die Zielsetzung allerdings verändert. Seitdem soll der Herkunftssprachenunterricht nicht mehr in erster Linie auf eine mögliche Rückkehr in das Ursprungsland vorbereiten, sondern den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund ermöglichen, die Familiensprache auch im Bereich der konzeptionellen Schriftlichkeit zu lernen.

[22] Esser (2009) sowie Söhn (2005) kommen aufgrund von Metaanalysen der Daten vorliegender Studien zu der Erkenntnis, dass die Förderung in der Herkunftssprache keine positiven Effekte auf die Verbesserung der Kenntnisse in der deutschen Sprache habe, daher also unbedeutend sei. Dagegen argumentieren Gogolin/Roth (2008), dass die Tatsache, dass kein negativer Effekt nachzuweisen sei, bereits ein Gewinn für die Mehrsprachigkeit bedeute.

2008 zur Mehrsprachigkeit Amtsblatt Nr. C 140 vom 06/06/2008 S. 0014 - 0015) normativ gestützt. Es wird angestrebt, allen Schülerinnen und Schülern bis zum Ende der Klasse 10 Kenntnisse in drei Sprachen zu vermitteln, die Muttersprache eingeschlossen. Zu diesem Zweck wurde das europäische Portfolio der Sprachen entwickelt. Dieses wird bis dato zumeist im Fremdsprachenunterricht angewendet, könnte jedoch, so Bainski (2008: 27) in „eine Sprachlernkonzeption der Förderung von Mehrsprachigkeit integriert werden" und damit die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler einbeziehen. Neben dem Nutzen der verbesserten Sprachkenntnisse im familiären Bereich und für den Erwerb des Deutschen werden Sprachkompetenzen in Migrantensprachen auch als positiv für den Arbeitsmarkt gewertet, wie die Expertise zum Nutzen von Migrantensprachen (2008) zeigt. Im Fokus dieser für das BMBF erstellten Studie stehen Berufsfelder, für die Kenntnisse in einer Herkunftssprache von besonderer Bedeutung sind. Zudem unterstreicht das BAMF die Bedeutung von bestimmten Qualitätsmerkmalen, denen herkunftssprachlicher Unterricht genügen muss, damit er sich positiv auf die Sprachentwicklung bilingual lebender Kinder oder Jugendlicher auswirken kann. Um dies zu erreichen und um Mehrsprachigkeit als Ressource für Deutschland und Europa im globalen Wettbewerb nutzen zu können, sollte er an den Europäischen Referenzrahmen für Sprachen angepasst, mit den Methoden modernen Sprachunterrichts und individuellen Lernens unterrichtet sowie stärker als bisher mit dem Regelunterricht verzahnt werden (BAMF 2008a: 62).

In Bremen wird, sowohl was die Anzahl der vorgehaltenen Sprachen wie auch die Verbreitung der Angebote im Stadtgebiet anbelangt, ein besonders umfangreiches Angebot für den Herkunftssprachenunterricht im Grund- und Sekundarschulbereich vorgehalten. Es wird realisiert, sobald 12 Schülerinnen und Schüler Bedarf anmelden. In den Grundschulen handelt es sich um ein zusätzliches Angebot zur Förderung der Herkunftssprache. In der Sek. I und II werden Herkunftssprachen sowohl als freiwillige zusätzliche Angebote sowie als zweite Fremdsprache realisiert. Darüber hinaus wurde inzwischen ein „Bericht für Mehrsprachigkeit in Bremen" zur Vorlage für die Bildungsdeputation am 17.02.2011 erarbeitet, dem der Entwurf für ein „Konzept für Mehrsprachigkeit in Bremen" zu entnehmen ist. In dieser Expertise benannte Sprachförderangebote im schulischen Bereich werden in der Deputationsvorlage ebenso angesprochen wie die Notwendigkeit von mehr mehrsprachigem pädagogischem Personal in den entsprechenden Einrichtungen. Dort heißt es auch, dass geprüft werden solle, „ob das Angebot in den Herkunftssprachen verbessert werden könne" (ebd.: 7).

Handlungsempfehlungen für Bremen

24. **Die im Schulentwicklungsplan 2008 angekündigte Evaluation des Herkunftssprachenunterrichts sollte dringend umgesetzt werden, um die Qualität des Unterrichts und damit nicht nur seine Akzeptanz bei den Eltern, sondern auch seine Nutzung für arbeitsmarktbezogene Ziele der Jugendlichen zu steigern. Bremen könnte mit einer umfassenden Evaluation des Herkunftssprachenunterrichts zumindest der hier vertretenen größten Migrantensprachen eine Vorreiterrolle im Bundesländervergleich spielen.**

25. **Bildungspläne für die Herkunftssprachen als zweite Fremdsprachen liegen vor. Dies gilt nicht für den sonstigen herkunftssprachlichen Unterricht. Um seine Qualität und Akzeptanz zu steigern, wird empfohlen auch für dieses freiwillige Angebot Bildungsplänen zu entwickeln. Diese würden erheblich zur Orientierung an verbindlichen Standards beitragen und Erfolgskontrollen ermöglichen.**

26. Aus den Erfahrungen mit dem Programm zweisprachiger Alphabetisierung „KOALA“ (NRW) leiten wir auch für den herkunftssprachlichen Unterricht in der Sek. I ab, dass koordinierte Sprachkonzepte zu besseren Ergebnissen zumindest in der Herkunftssprache führen. **Daher empfehlen wir -auch in Übereinstimmung mit den Empfehlungen des Nationalen Integrationsplans und des Bundesweiten Integrationsprogramms- die Inhalte des herkunftssprachlichen Unterrichts thematisch an den Deutschunterricht zu koppeln. Hier ist eine enge Kooperation zwischen den Lehrkräften des Deutschen und denen der Herkunftssprachen unerlässlich**.

27. Für den Primarbereich lässt sich aus den vorliegenden Evaluationsergebnissen zu KOALA vorsichtig folgern, dass dieses Konzept zu für beide Sprachen größeren Lernfortschritten führt als ein additiver Unterricht in der Herkunftssprache. Da Bremen sich für eine Ausweitung des Herkunftssprachenangebotes entschieden hat und hier den Anspruch an eine qualitative Verbesserung formuliert, sollten Alternativen zur jetzigen Praxis in Bremen in Erwägung gezogen werden. Für Bremen bietet sich grundsätzlich zwei Alternativen zur Erprobung bilingualer Modelle unter Berücksichtigung der größten Migrantensprachen an: a.) die Einführung je einer KOALA-Klasse für Türkisch und Russisch als Modellversuche an zwei ausgewählten Schulstandorten oder b.) die Einführung von bilingualen Zweigen in ausgewählten Grundschulen (eine Klasse pro Jahrgang). Wir favorisieren das KOALA-Konzept, da dieses sich in den Evaluationen als eindeutig zielführend im Hinblick auf die Leistungen in der Herkunftssprache erwiesen hat, während das Hamburger Modell der zweisprachigen Klassen sehr voraussetzungsreich und zugleich im Hinblick auf den ´Output´ weniger eindeutig ist. Aber auch die Umsetzung des KOALA-Konzepts ist abhängig von dem Vorhandensein qualifizierter Lehrerinnen und Lehrer und deren Interesse an einer Weiterentwicklung einer Didaktik des zweisprachigen Unterrichts. Für die Modelle liegen entsprechende didaktische Materialien sowie Erfahrungen mit der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung vor, auf die für eine Umsetzung in Bremen relativ unaufwändig zurückgegriffen werden könnte.

28. Den Vorschlag von Bainski (2008: 27) sowie auch des Berichts „Konzept für Mehrsprachigkeit in Bremen“ (17.02.2011) aufnehmend, wird angeregt, die Herkunftssprachen, deren Kenntnis über die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zertifiziert werden müsste (dies ist in Bremen bereits angedacht) in ein europäisches Portfolio der Sprachen einzubeziehen und damit die diesbezügliche Sprachlernkonzeption in die Förderung von Mehrsprachigkeit zu integrieren. Auch hier könnte Bremen mit seinem „Konzept für Mehrsprachigkeit in Bremen“ als Grundlage bundesweit Vorreiterfunktion einnehmen.

29. Wenn im Bremer Konzept für Mehrsprachigkeit vorsichtig angeregt wird, zu prüfen, „ob eine mehrsprachige Beschilderung in öffentlichen Gebäuden, zumindest in einzelnen häufig vorkommenden Migrantensprachen, realisierbar und sinnvoll ist“ und sogar mit besonderem Bezug zu den Herkunftssprachen die Empfehlung an öffentliche Institutionen ergeht, „Mehrsprachigkeit zu betonen“, so soll hier im Sinne einer interkulturellen Schulentwicklung, die sich auch in der materiellen Ausstattung des Schulgebäudes äußert (z.B. durch mehrsprachige Literatur in der Schulbibliothek sowie den Zugang aller zu einem interkulturellen Jahreskalender) nachdrücklich empfohlen werden, die zentrale Beschilderung in den Bremer Schulgebäuden der mehrsprachigen Schülerinnen- und Schüler sowie Elternschaft anzupassen. Dies sollte als generelle Empfehlung an alle Schulen ergehen, denn

der Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt ist nicht nur ein Aspekt der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in Stadtteilen mit hohen Anteilen einer Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Eine solche mehrsprachige Beschilderung ist zugleich funktional im Hinblick auf die Orientierung von Eltern und Kindern in der Schule und ein Symbol der Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt.

III.5 Interkulturelle Kooperation zwischen Kita-Eltern-Schule

Nach Sichtung der internationalen Forschungsliteratur kommen Schwaiger und Neumann (2010: 64) hinsichtlich des Verhältnisses von familiärer Sozialisation und Schulerfolgs von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, zu dem Schluss, „dass sich das schulische Engagement von Eltern auf allen Altersstufen positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt". Effektiv seien dabei aktive Unterstützungsformen der häuslichen Lernaktivitäten und die Bereitstellung einer lernförderlichen Umgebung innerhalb der Familie im Gegensatz zur passiven Formen (z.B. Nutzung von Elterngesprächen und Elterninformationen durch Lehrerinnen und Lehrer). Untersuchungen bestätigen allerdings wiederholt, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund aufgrund von Sprachbarrieren, kultureller Distanz zur Institution Schule und mangelndem Bezug zu den Lehrkräften weniger engagieren als Eltern ohne Migrationshintergrund, wobei erstere auf Anfrage durchaus bereit sind, aktiv in der Schule mitzuarbeiten (vgl. Gogolin/Neumann/Roth 2003; Kröner 2009; Westphal 2009). Es sind nicht nur sprachliche Barrieren, die den Austausch mit Erzieherinnen und Erziehern und Lehrkräften erschweren. Eltern vermissten teilweise eine interkulturelle Offenheit gegenüber ihren familiären Hintergründen und Wünschen und somit eine unvoreingenommene Beratung durch die Lehrerinnen und Lehrer (vgl. auch Blickenstorfer 2009; sowie Westphal 2009). Um eine aktive Mitwirkung von Eltern mit Migrationserfahrung zu erreichen, muss sich Elternarbeit folglich „an den Erwartungen, Rechten und Pflichten der Eltern orientieren und nicht daran, wie es oft zu beobachten ist, was die deutsche Schule von den Eltern erwartet" (Keltek 2007: 25). In dieser Erkenntnis steigt die Zahl der unterstützenden Elternbildungsprogramme gerade für Eltern mit Migrationshintergrund stetig an. Im Vordergrund steht dabei die verbesserte Interaktion zwischen Lehrpersonen und Eltern mit Migrationshintergrund, wobei besonders der Kontakt zu Müttern mittels direkter Ansprachen aufgebaut werden soll (ebd.: 61), die Vernetzung der Eltern z.B. durch mehr Aktivitäten mit und in der Schule (ebd.: 59) sowie Sprachkurse zur Überwindung der Sprachbarrieren (ebd.: 64f.). Eine Voraussetzung für die erfolgreiche Elternarbeit erfordert dabei Kontinuität und langfristige Ansprechpartnerinnen und -partner, zu denen Vertrauen aufgebaut werden kann (vgl. Keltek 2007; sowie Kröner 2009). Komplexe und intensive Projekte existieren primär im vorschulischen Bereich. Schulbegleitende Programme sind dagegen vergleichsweise einfach aufgebaut (vgl. BAMF 2009: 58). Zudem sind die einzelnen Projekte unzureichend aufeinander abgestimmt. Hier besteht Handlungsbedarf, denn die Autorinnen und Autoren sehen die Gefahr einer gegenseitigen Behinderung der einzelnen Projekte, weshalb sie für eine stärkere Vernetzung und Koordination der unterschiedlichen familienbezogenen Angebote in einer Kommune plädieren. Es gilt „Programme zu entwickeln, die aufeinander abgestimmt die Kinder und ihre Familien über die einzelnen Entwicklungsphasen hinweg unterstützen können" (BMBF 2009: 62). Als Beispiel für aufeinander aufbauende Projekte werden Griffbereit und Rucksack genannt

Handlungsempfehlungen für Bremen

In Bremen werden die Projekte HIPPY (bereits seit 15 Jahren), Rucksack, „Mama lernt Deutsch“ und eine Bremer Innovation, das „Familienorientierte Integrationstraining“ (FIT) durchgeführt. Daneben gibt es vereinzelt spezielle Spielkreise für Eltern mit Migrationshintergrund und (ehrenamtliche) Sprachmittlerinnen und -mittler an einzelnen Grundschulen. Damit wird deutlich, dass Bremen durchaus über sinnvolle, teilweise selbst entwickelte, meist aber an anderen Orten bereits erprobte und teilweise auch evaluierte Ansätze interkultureller Konzepte zur Elternbildung und zur Zusammenarbeit mit Eltern vor allem im Elementarbereiche und (nur vereinzelt) in der Grundschule verfügt, diese aber nicht bzw. nur unzureichend aufeinander aufbauen bzw. miteinander verzahnt sind.

30. **Wir empfehlen, aufbauend auf den Erfahrungen von TransKiGs und vor dem Hintergrund der zu entwickelnden gemeinsamen Bildungspläne von Elementar- und Primarbereich, einen institutionalisierten und verbindlich formulierten Austausch zwischen Elementar- und Primarbereich über erfolgreiche Kooperationsmodelle mit Eltern mit und ohne Migrationshintergrund sowie die Möglichkeiten und Grenzen der Übertragung diesbezüglicher Projekte vom Elementar- auf den Primarbereich zu implementieren, der auch der Vernetzung dieser beiden Institutionen im Hinblick auf die interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern dient. Projekte wie das Hamburger „Fly“ oder das Zürcher „ElzuKi“ bieten inhaltliche und systematische Anregungen für ähnliche Projekte an der Schnittstelle zwischen Kindertagesstätte und Schule in Bremen.**

31. **Im Bremer Schulentwicklungsplan 2008 wird die Übergangsberatung von der Grundschule in die Sekundarstufe I als -von Seiten der Schule- verpflichtende, individuelle und sich auf sehr unterschiedliche Aspekte (von der Einschätzung der Begabungen, Interessen und Schwächen des Kindes bis hin zu dem Angebotsprofil der aufnehmenden Schule) beziehende Beratung der Eltern definiert (SfBW 2008: 78). Hierfür sollen die Lehrerinnen und Lehrer, so der Bremer Schulentwicklungsplan 2008, in Fortbildungen zu „Elternberatung“ weitergebildet werden. Vor dem Hintergrund vielfach nicht adäquat kommunizierter gegenseitiger Erwartungen von Eltern mit Migrationshintergrund und Lehrerinnen und Lehrern empfehlen wir, diese Fortbildungen in breitem Umfang und ganz explizit als „Kooperation mit und Beratung von Eltern im interkulturellen Kontext“ durchzuführen. Aufgrund der Wichtigkeit der guten Kooperation mit Eltern sollte das Thema der interkulturell sensiblen Elterngespräche auch in der ersten und zweiten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung einen deutlich größeren Raum als bislang einnehmen.**

32. **Um Eltern mit wenig Deutschkenntnissen den Kontakt zur Grundschule zu erleichtern und den notwendigen Informationsfluss zu sichern, wird hier empfohlen, in Übereinstimmung mit dem „Bremer Konzept für Mehrsprachigkeit“ die Informationspolitik stärker und offensiver auf Mehrsprachigkeit anzulegen. Hierzu gehört die Einführung mehrsprachiger Elternbriefe, für die Vorlagen durch Herkunftssprachenlehrerinnen und -lehrer der SfBW erarbeitet und den Schulen zentral zur Verfügung gestellt werden könnten sowie die Vermittlung von mehrsprachigen Informationen zur Schule an den Informationstagen der Schulen für Eltern der neuen Schülerinnen und Schülerjahrgänge. Hier wäre es z.B. möglich, an diesen Tagen mit Hilfe engagierter fremdsprachiger und Eltern mit Migrationshintergrund derzeitiger Schülerinnen- und Schülerjahrgänge Infotische (temporäre Sprachpavillions) für die an der Schule am stärksten vertretenen Sprachen einzurichten, die als solche gekennzeichnet sind und an denen**

Eltern ein niedrigschwelliges Angebot für einen ersten Austausch über die Erfahrungen mit der Schule nutzen könnten. Als äußerst hilfreich wird das System der Sprachmittlerinnen und -mittler beurteilt, das bereits vereinzelt umgesetzt wird. Dies sollte deutlich ausgebaut und in die Breite gebracht werden. Damit verbunden wäre auch eine Qualifikation der Sprachmittlerinnen und -mittler (verbunden mit einer Zertifizierung) im Hinblick auf Aspekte von Mediation und Gesprächsführung.

III.6 Interkulturelle Aspekte und sprachliche Bildung am Übergang Schule-Beruf/ Studium

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine duale Berufsausbildung ist eine entscheidende Weichenstellung in der Bildungsbiographie junger Menschen, denn hier wird der künftige Berufs- und Lebensweg nachhaltig bestimmt. Die Chancen für eine berufliche Integration vergrößern sich dabei durch eine abgeschlossene Berufsausbildung wesentlich. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund haben deutlich größere Schwierigkeiten im Übergang Schule-Beruf als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.[23] Ihre Einmündungschancen in eine berufliche Ausbildung liegen seit Jahren unter denen von Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Das liegt u.a. daran, dass junge Migrantinnen und Migranten die allgemeinbildenden Schulen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund mit niedrigeren Schulabschlüssen und schlechteren Schulnoten verlassen. Ein nicht zu unterschätzender Einfluss auf die geringen Zugangschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zur Berufsausbildung geht aber auch von den Selektionsprozessen der Betriebe bei der Vergabe der Ausbildungsplätze aus (z.B. Rekrutierungsstrategien und Vorbehalte von Betrieben und Verwaltungen, Unterbewertung interkultureller Kompetenzen) (vgl. Granato 2009: 117f.). Auch Ausbildungsabbrüche sind häufiger bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund als bei denjenigen ohne. Eltern sind wichtige Begleiter im Prozess der Berufsorientierung. Aufgrund fehlender Kenntnisse des deutschen Berufsausbildungssystems können Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder jedoch häufig nicht bei der Ausbildungsplatzsuche unterstützen. In verschiedenen Studien wurde nachgewiesen, dass für diese Kinder und Jugendlichen die Lehrerinnen und Lehrer oder anderes pädagogisches Personal der Schule als beratende Instanzen bei diesem wichtigen Übergang wichtiger sind als Beratungsinstitutionen bzw. Informationsveranstaltungen (vgl. Kuhnke/Reißig 2007: 47f; siehe auch Heyer u.a. 2010 und Kucharz u.a. 2009: 152ff.) Aus diesen Ergebnissen kann zusammenfassend gefolgert werden, dass eine verbindliche Ansprechperson, die über die institutionellen Zuständigkeiten hinaus solange da ist, bis eine gute Lösung, im besten Fall, ein Ausbildungsplatz gefunden ist, Ziel führend für eine adäquate Begleitung der Jugendlichen an dem Übergang Schule-Beruf ist. Vor diesem Hintergrund gewinnen Unterstützungs- und Beratungsangebote, die die Orientierungs-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit beim Übergang Schule-Beruf stärken, für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Bedeutung. Die dargestellten Forschungsergebnisse verweisen zum einen auf den höheren Unterstützungsbedarf von Jugendlichen mit Migrationshintergrund am Übergang Schule-Beruf durch Dritte und auf die Notwendigkeit einer stärkeren Zusammenarbeit der Institutionen mit Migranteneltern an diesem integrationspolitisch besonders wichtigen Übergang. Als hilfreiche Ansätze, die im Nationalen Integrationsplan (2007) explizit für die Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund benannt werden, zeigen sich u.a. individuelle Begleitungskonzepte (auch Mentoring genannt), die häufig mit erfolgreichen Vorbildern arbeiten.

[23] Dies gilt in verschärfter Form für die Benachteiligung jugendlicher Flüchtlinge beim Zugang zur Ausbildung und zum Arbeitsmarkt, die von ihrer unsicheren Aufenthaltssituation abhängt und sich je nach Rechtsstatus weiter ausdifferenziert.

Bremen ist ein Bundesland, dessen Ausbildungsangebot auch sehr stark von Schülerinnen und Schülern aus dem Umland wahrgenommen wird. Daher sind die Daten zum Übergangsmanagement der Jugendlichen von der Schule in eine Berufsausbildung sehr differenziert zu betrachten. Eine Reanalyse der Daten der integrierten Ausbildungsberichterstattung der statistischen Ämter des Bundes und der Länder macht deutlich, dass in Bremen ein mit 30% substantieller, überdurchschnittlich hoher Anteil der Einsteiger in beruflicher Bildung in das berufliche Übergangssystem übergeht (Hessisches Statistisches Landesamt 2010: 8 und eigene Berechnungen). Vor dem Hintergrund der eingangs formulierten hohen sozialen Koppelung von Migration und Bildungsbeteiligung ist davon auszugehen, dass sich bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund der Übergang Schule-Beruf noch problematischer gestaltet. Auch wenn differenziertere Analysen noch ausstehen, erscheint eine Verbesserung dieser Situation dringend geboten. Eine Verbesserung der Berufsfähigkeit und Berufsorientierung sowie ein professionelleres Management des Übergangs in Regelinstitutionen in interkultureller Perspektive ist in Bremen daher von besonderer Bedeutung. Aktuell scheinen Ansätze zur kooperativen Arbeit in Bremen bereits gut verankert zu sein. Sie bilden einen zentralen Referenzpunkt für die Reflexion und Gestaltung der kommunalen Kooperationspraxen im Übergang Schule-Beruf. In diesem Zusammenhang sind die Bremer Vereinbarungen für Ausbildung und Fachkräftesicherung 2011 bis 2013 zu nennen, die von einem großen Kreis an Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen sowie der Senatorin für Bildung und Wissenschaft, der Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales, der Senatorin für Finanzen und der Agenturen für Arbeit Bremen und Bremerhaven im Dezember 2010 unterschrieben wurden. Hier verpflichten sich die Partnerinnen und Partner der Bremer Bildung und Beschäftigung, ihren Beitrag zur Berufsorientierung und zum Übergang Schule-Beruf zu leisten und ihre jeweiligen Beiträge aufeinander abzustimmen und zu beziehen. Die Unterzeichnerinnen und Unterzeichner sehen in den kommenden zwei Jahren die Notwendigkeit einer gemeinsamen Zielsetzung bei der Steigerung von Angeboten an dualen Ausbildungsplätzen und der Minimierung der Anzahl von Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen. In der gemeinsamen Vereinbarung ist die Zielgruppe der Jugendlichen mit Migrationshintergrund explizit benannt, die für eine duale Ausbildung gezielt angesprochen und noch stärker gewonnen werden soll. Neben dem Berufswahlpass, dem Bremer Qualitätssiegel „Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung“, dem Projekt FörMig-SUS, der Einrichtung der Werkschulen, Ansätzen einer integrierten Sprachförderung in der Berufsausbildung sowie verschiedenen Mentoring- und Netzwerk-Programmen verfügt Bremen über eine Vielzahl von Maßnahmen und guten Vernetzungs- und Kooperationsansätzen zwischen den relevanten Akteurinnen und Akteuren in diesem Bereich. Akteurinnen und Akteure der abgebenden und aufnehmenden Bildungs- und Ausbildungssysteme haben eine gemeinsame Verantwortung für jeden einzelnen Jugendlichen im Übergangsprozess. Hier wird in Bremen bereits - ganz im Sinne des Projektes der Freudenberg-Stiftung „Ein Quadratkilometer Bildung“ - ein Paradigmenwechsel vollzogen, bei dem Bildungs- und Berufswegplanung als ein kontinuierlicher Entwicklungsprozess verstanden wird, der nicht an einzelnen Bildungsabschnitten endet. Mit den Lokalen Bildungslandschaften wird in Bremen eine Infrastruktur geschaffen, die den Aufbau eines zusammenhängenden Bildungs- und Betreuungsraums unter explizitem Einbezug der Berufs- und Studienorientierung im interkulturellen Kontext ermöglicht. Interkulturell reflektierte Berufsorientierung bedeutet eine sichtbare Öffnung der Schule für außerschulische kompetente Partnerschaften mit Migrantenselbstorganisationen oder (Integrations-)Maßnahmen, die die besonderen Bedürfnisse von jungen Migrantinnen und Migranten erkennen und sich darauf spezialisiert haben. Sie bieten den Schulen Qualifizierung und Unterstützung bei der Ausrichtung ihrer Berufsorientierung für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Die für ein effektives Übergangsmanagement Schule-Beruf mit der Ermittlung entsprechenden Handlungsbedarfs

benötigte regionale Datenbasis (Übergangs- und Verlaufsdaten von Schülerinnen und Schülern an den allgemein- und berufsbildenden Schulen) wird gerade im Rahmen des Aufbaus eines Bremer Bildungsmonitorings erarbeitet.

Handlungsempfehlungen für Bremen

33. **Wir empfehlen, in den Kriterienkatalog des Qualitätssiegels für Schulen mit vorbildlicher Berufsorientierung einen Indikator aufzunehmen, der danach fragt, ob eine systematische Berücksichtigung interkultureller Aspekte in den unterschiedlichen konzeptionellen Ansätzen und Methoden schulischer Berufsorientierung stattfindet. Darüber hinaus soll Cultural Mainstreaming als Dimension bei allen Maßnahmen, Projekten und Entscheidungen zur schulischen Berufsorientierung die unterschiedliche Situation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund einbezogen und beachtet werden. Schule hat dann die Verantwortung dafür, dass sich die interkulturelle Dimension der Berufsorientierung auch in dem Schulprofil niederschlägt. Im Vordergrund der Anstrengungen zur interkulturellen Berufsorientierung sollten darüber hinaus Maßnahmen der Personalentwicklung und Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrern stehen. Inhalte zum Thema sollten verbindlich in die Fortbildungskonzepte der Schulen aufgenommen werden.**

34. Die Einsatzmöglichkeiten für den Berufswahlpass werden in den Evaluationen zielgruppenspezifisch beschrieben. **Daher empfehlen wir eine Differenzierung des Berufswahlpasses zu gewährleisten, damit der Einsatz in allen Lerngruppen den gewünschten Erfolg hat. Wird der Berufswahlpass als Instrument der kontinuierlichen Dokumentation des individuellen Kompetenzgewinns gesehen, dann wird eine Modifizierung und Verbesserung des Berufswahlpasses unter Berücksichtigung des Deutschen als Zweitsprache als unabdingbar gesehen. Ferner müssen die Schülerinnen und Schüler an die selbstständige Bearbeitung von Aufgaben des Berufswahlpasses schrittweise herangeführt sowie intensiv und prozessbegleitend beraten werden,** damit die im Berufswahlpass formulierten Aufgaben lösbar sind. **Des Weiteren sollen Lehrerinnen und Lehrer angehalten werden, die Vorlagen und Arbeitsblätter den jeweiligen Erfordernissen und Potenzialen im Hinblick auf die Sprachkenntnisse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutsch und nach Möglichkeit auch in den jeweiligen Familiensprachen (gedacht als zusätzliche interkulturelle Kompetenzen, die es transparent zu machen gilt) anzupassen**. Mit Hilfe von zusätzlichen Arbeitsblättern können Kompetenzen, die aus Erfahrungen mit Migration (Mehrsprachigkeit, kulturelle Übersetzungsleistungen etc.) resultieren, in den Berufswahlpass integriert werden. Empfehlenswert ist an dem bereits entwickelten Portfolio Interkulturelle Kompetenz anzuknüpfen, weil dieser in bestehende Berufsorientierungspraxen flexibel übertragbar ist. Bei dem Einsatz des Portfolios Interkulturelle Kompetenz handelt sich um keine Sonderaktion, sondern um einen Ansatz einer integrativen Didaktik, die in den Lernalltag zur Berufsorientierung eingebettet ist und auf spezifische Zielgruppen differenziert reagiert. Die Einführung des Portfolios muss wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden. Bedarf besteht an einer systematischen Überprüfung, zum einen hinsichtlich der Frage, ob mit dem Konzept des Portfolios die gesetzten Ziele erreicht werden konnten und ob die Sicherung der Nachhaltigkeit von Ergebnissen und Erkenntnissen gewährleistet ist. Die Implementierung des Berufswahlpasses in der Schule, der durch die Arbeitsblätter des Portfolios Interkulturelle Kompetenz angereichert wird, muss durch Fortbildungsangebote des LIS und einer Begleitung der flächendeckenden Etablierung des Instruments Berufswahlpass an den Schulen unterstützt werden.

35. **Maßnahmen zur Berufsorientierung an Schulen müssen Eltern mit Migrationshintergrund zielgruppenspezifisch einbeziehen und ihr Unterstützungspotential umfassend stärken**. **Ein einziger Elternabend und das Verteilen von Flyern reichen dafür nicht aus. Wir empfehlen Fortbildungen zu Elterngesprächen, die sich mit der sprachlich-kulturellen und sozialen Heterogenität der Eltern- und Schülerschaft und deren Einfluss auf Einstellungen zu und Erfahrungen mit Schule auseinander setzen. Zur Unterstützung der Zusammenarbeit von Schule und Eltern sind Schulen auf ein qualifiziertes und umfassendes Unterstützungssystem angewiesen und daher müssen externe Kooperationspartnerinnen und -partner (u.a. organisiert in Migrantenselbstorganisationen) als muttersprachliche Fachleute herangezogen werden**. Entscheidend ist, dass die Eltern die Informationen verstehen und ihr Informationsbedürfnis zum Thema Schule-Ausbildung-Beruf angemessen erfüllt wird. Ob das Angebot angenommen wird, hängt also stark von den Einzelpersonen und Kooperationspartnerinnen und -partnern vor Ort ab. Daher muss das regionale Netzwerk ausgebaut und institutionalisiert werden und es müssen seitens der Schulen Kontakte zu Migrantenorganisationen, Gemeinden, Integrationsfachdiensten intensiviert werden.

36. Die Richtlinie zur Arbeits- und Berufsorientierung in der Sekundarstufe I verpflichtet sich dem Ziel, tradierter Geschlechterrollen in der schulischen Berufsorientierung aufzuweichen. **Möchte die Schule die Orientierungs-, Bildungs- und Identitätsprozesse von Schülerinnen und Schülern im Bezug auf die Dimension Arbeit und Beruf unterstützen und begleiten, dann müsste aus unserer Sicht die Richtlinie um den Aspekt der Verschränkung geschlechtlicher und ethnischer Differenzierungen auf dem Arbeitsmarkt ergänzt werden**. Prozesse der Herstellung geschlechtlich und ethnisch segmentierter Ausbildungs- und Beschäftigungsmärkte und die damit verbundenen Schwierigkeiten sollten im Hinblick auf die berufliche Situation von jungen Migrantinnen und Migranten in die Berufsorientierung integriert werden. Die Reflektion und Bearbeitung gesellschaftlich vorgegebener Geschlechterrollen, die von der ethnischen Zugehörigkeit überlagert werden, ist notwendig, wenn es darum geht, neue Wege und Chancen beruflicher Orientierung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund aufzuzeigen.

37. Für den Bereich der Öffentlichen Verwaltung verfügt Bremen über ein recht umfangreiches Fortbildungsangebot zur Interkulturellen Öffnung und zu Interkulturellen Trainings, das für den privatwirtschaftlichen Sektor als vorbildlich gelten kann. **Die komplette Planung, Steuerung und Außendarstellung der Verwaltung oder Organisation von Betrieben muss sich auch an Jugendlichen mit Migrationshintergrund orientieren und Zugangsprobleme für diese Zielgruppe aus dem Weg räumen. Wenn die Vertreterinnen und Vertreter der Wirtschaft ihre Bereitschaft erklären, an individuellen Beratungsangeboten für Jugendliche mit Migrationshintergrund aktiv mitzuwirken, wie es in der achten Verabredung zur Konzentration und Verbesserung der Ausbildungsbertaung der Bremer Vereinbarung festgehalten wird, dann muss auch die interkulturelle Handlungskompetenz von in der Beratung tätigen Personen sichergestellt werden. Kritisch kann formuliert werden, dass in den Bremer Vereinbarungen ein Punkt fehlt, der ein besonderes Augenmerk auf Aktivitäten legen sollte, die auf das Einstellungsverhalten von Unternehmen abzielt. Angesichts der formulierten Zielvereinbarung, die Lebenssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund gezielt zu berücksichtigen, sollte die Interkulturelle Öffnung der an der Vereinbarung involvierten Institutionen und Betriebe verstärkt gefordert und durch das Angebot entsprechender Fortbildungsmaßnahmen unterstützt werden**.

38. Vor dem Hintergrund der positiven Evaluationsergebnisse zu Mentoring-Programmen sprechen wir uns dafür aus, die in Bremen bereits an einigen Stellen erfolgreich praktizierten Konzepte von Patenschaften zu erweitern. Wir empfehlen den Ausbau von individuellen Beratungs- und Begleitungsangeboten bzw. den Ausbau eines umfassenden Mentoring-Systems, welches die für die Schülerinnen und Schüler anstehenden Berufs- bzw. Studienorientierungen angemessen vorbereitet und insbesondere die Jugendlichen mit Migrationshintergrund bei ihrer Suche nach Ausbildungsplatz- oder Studienplatz intensiv, langfristig, kontinuierlich und zielgerichtet unterstützt. Hierbei muss sowohl die Frage der pädagogischen Qualifikation beteiligter Mentorinnen und Mentoren sowie der gezielten Rekrutierung von Mentoren und Mentorinnen mit Migrationshintergrund in den Blick genommen werden. Es müssen gemeinsame Qualifizierungsstandards ausgearbeitet werden, welche garantieren, dass die Angebotsqualität der Programme den pädagogischen Anforderungen genügt. Unabdingbar ist hier für Mentoren und Mentorinnen mit genauso wie ohne Migrationshintergrund die Vermittlung der interkulturellen Handlungskompetenz in Beratungssituationen. Das Qualifizierungskonzept des MiCoach-Projektes, das sich als erfolgreich und effektiv erwiesen hat, könnte eine erste Grundlage für die Entwicklung eines umfassenden, auf spezifische Zielgruppen ausgerichteten Qualifizierungsprogramms sein.[24] Weiter halten wir es für sinnvoll, die existierenden Mentoring- und Coaching-Projekte, die im Kontext von Schule arbeiten, entweder durch eine zentrale Anlaufstelle in der Bremer Bildungsbehörde oder am LIS zu registrieren und zu koordinieren. Zu denken wäre etwa an die Entwicklung gemeinsamer Qualitätsstandards für die Durchführung entsprechender schulnaher Coaching- und Mentoring-Projekte, die durch eine Zertifizierung gesichert wären. Analog zum Qualitätssiegel Berufsorientierung könnte ein Qualitätssiegel „Vorbildliches Mentoring-/Coaching-Projekt“ vergeben werden, wenn Voraussetzungen vorliegen wie die Sicherstellung einer fachlichen Qualifizierung der Mentoren und Mentorinnen und eine Dokumentation des Mentoring-/Coaching-Prozesses (diese Kriterien wären erweiterbar).

39. Auch unabhängig von der Etablierung des Projektes Lernen vor Ort ist es wichtig, um den Umbau auf eine migrationssensible und -gerechte Berufsbildung zu schaffen und die vorhandenen Ressourcen hierfür optimal zum Einsatz zu bringen, die aktuellen Initiativen und Ansätze in Bremen auch überregional zu bündeln und aufeinander abzustimmen. Zur Koordinierung ist eine Austauschplattform erforderlich, die den notwendigen Überblick über einschlägige Initiativen verschafft, Zielperspektiven entwickelt, die vielfältigen Akteurinnen und Akteure auf ein gemeinsames Vorgehen orientiert und Maßnahmen systematisch auswertet.

III.7 Interkulturelle Professionalisierung des pädagogischen Personals

Für den adäquaten Umgang mit Heterogenität ist es notwendig, neben unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen und Lernvoraussetzungen auch unterschiedliche sprachliche und soziokulturelle Voraussetzungen reflektieren, einschätzen und berücksichtigen zu können. Denn gerade der Anspruch an Lehrerinnen und Lehrer, der im Bremer Schulentwicklungsplan 2008, dem Entwicklungsplan Inklusion 2010 und dem Schulgesetz 2009 an ihre Fähigkeit gestellt wird,

[24] Weil die Aufgaben der Mentorinnen und Mentoren sich nach dem individuellen Bedarf der Jugendlichen richten, können auch folgende Bereiche Themen einer Qualifizierung und einer die Mentorentätigkeit begleitenden Fortbildung sein: Soziale Kompetenz im Umgang mit Jugendlichen, Phasenmodell der Berufswahlreife, Erstellung von Bewerbungsunterlagen, Lernbegleitung.

individuelle Lernprozessen initiieren, moderieren und begleiten zu können, fordert von ihnen eine gute Kenntnis der lebensweltlichen und sprachlichen Bedingungen und Voraussetzungen der Kinder, die mit in den Unterrichtsalltag einfließen. Im Hinblick auf Interkulturelle Bildung und Interkulturelle Kompetenz finden sich im Schulentwicklungsplan 2008 verschiedentlich Hinweise darauf, dass hier Handlungsbedarf gesehen wird. Die damit verbundenen Entwicklungsziele bleiben jedoch zunächst sehr vage: „Die allgemeine schulische Vermittlung interkultureller Kompetenzen hat das Ziel, gesellschaftliche Integration im ´Kleinen´, Zwischenmenschlichen, im Alltag zu unterstützen“ (SfBW 2008: 52). Es eröffnet sich viel Interpretations- und Handlungsspielraum zur inhaltlichen, methodischen und konzeptionellen Präzisierung dieses Entwicklungsziels. Der Hinweis darauf, dass die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Bremen „den angehenden Lehrerinnen und Lehrern neben der fachlichen Qualifikation fundierte interkulturelle Kompetenzen vermitteln“ (ebd.) soll, verweist auf die Notwendigkeit, die Lehrerinnen und Lehrer für die im Entwicklungsziel angesprochene Vermittlungsaufgabe zu qualifizieren, vernachlässigt aber die Frage der Nach- und Weiterqualifizierung von bereits im Schuldienst tätigen Lehrerinnen und Lehrern zu diesem wichtigen Kompetenzbereich. Diesen Aspekt berücksichtigt jedoch das Bremer „Konzept zur Förderung von mehr Migrantinnen und Migranten im Lehramt und im Bereich der sozialen Arbeit“ (2009) und fordert interkulturelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Das in diesem Konzept wiedergegebene Verständnis von Interkultureller Kompetenz, steht in enger Übereinstimmung mit dem wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs, wenn Interkulturelle Kompetenz als „eine spezifische Form der professionellen pädagogischen Handlungskompetenz“ beschrieben wird, deren Bestandteil u.a. „die Aneignung von Wissen über gesellschaftliche Erfahrungen mit Wandlungsprozessen durch Migration sowie über Geschichte und Entstehungsbedingungen unterschiedlicher Kulturen“ ist. Verwiesen wird in diesem Kontext auch auf die Relevanz eines Verständnisses einer „reflektierten interkulturellen Bildung“, mit der „die Einsicht in die Wandelbarkeit von Kulturen und die individuelle Aneignung von kulturellen Ausdrucksformen“ verbunden ist. Als „wichtiger, wenn nicht der wichtigste Bereich interkultureller Kompetenz“ wird neben dem Wissenserwerb „die Reflexion über Einstellungen“ betrachtet, bei der es darum gehe „die persönliche Einstellung zu kulturellen Ausdrucksformen, die Erfahrung und das Erleben von interkultureller Befremdung in einem pädagogischen Kontext kritisch zu reflektieren und vor dem Hintergrund der Beschäftigung mit der eigenen (kulturellen) Sozialisation zu entschlüsseln. Interkulturelle Kompetenz beinhaltet also neben Elementen des Wissenserwerbs vor allem solche der Selbsterfahrung und -reflexion (vgl. SfBW 2008: 19). Im Konzept wird auch die Relevanz der Fortbildung von bereits im Dienst stehenden Lehrerinnen und Lehrern zu diesem Aspekt betont.

Zentraler Bestandteil einer Interkulturellen Öffnung von Schule und einer interkulturell kompetenten Bildungsförderung ist somit die entsprechende Ausbildung des gesamten Personals (Bainski 2005: 15; BMBF 2008a: 29; BAMF 2010: 49), das mit den entsprechenden interkulturellen Kompetenzen ausgestattet werden muss. Der Einsatz dieser Kompetenzen ist wiederum maßgeblich davon beeinflusst, ob die Zielsetzung der Interkulturellen Öffnung als Leitungsaufgabe wahrgenommen wird oder einzelnen engagierten Lehrerinnen und Lehrern überlassen bleibt. Eine umfassende Interkulturelle Öffnung, wie sie in dem hier vorgelegten Konzept dargelegt wird, muss von der Schulleitung gewünscht und gesteuert sein, damit sie institutionell verankert wird. Damit ist Interkulturelle Öffnung auch Teil der Personalentwicklung, der Orientierung an einer Normalität der kulturell pluralen Schülerschaft und einen wichtigen Teil des Qualitätsmanagements von Schulen dar (vgl. Fischer 2006: 21ff. in Mecheril u.a. 2010: 90).

III.7.1 Interkulturelle Kompetenz und Umgang mit Deutsch als Zweitsprache in allen drei Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung

Zusammenfassend kann für die Bremer Maßnahmen zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenz bei (angehenden) Lehrkräften durch Aus- und Fortbildung festgestellt werden, dass das Element der Interkulturellen Bildung und Kompetenz sowie (noch eingeschränkt) der Umgang mit Deutsch als Zweitsprache bereits derzeit in der ersten Phase der Ausbildung relativ gut etabliert ist und zukünftig noch stärker etabliert sein wird.[25] Allerdings besteht hier -insbesondere im Hinblick auf die verpflichtenden Studienanteile zu Deutsch als Zweitsprache im Vergleich mit anderen Bundesländern (siehe Tabelle im Anhang)- deutlicher Nachbesserungsbedarf. Für die zweite Phase der Ausbildung sind erste Bestrebungen erkennbar, das Thema und entsprechende Unterstützungsangebote fester als bisher zu etablieren. Allerdings ist das Thema Interkulturelle Bildung und Umgang mit Mehrsprachigkeit hier bislang nur auf fakultativer Basis (DaZ, IP) verankert. In der dritten Phase der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird -abgesehen von dem bereits implementierten Konzept der Sprachberaterinnen und Sprachberater- besonderer Handlungsbedarf deutlich, denn Bremen verfügt hier nicht über ein ausgewiesenes System, eine zentrale, thematisch explizit ausgewiesene Anlaufstelle der Weiterqualifikation sowie ein transparentes und umfassenderes Fortbildungsprogramm zu diesem Themenbereich für bereits im Beruf stehende Lehrerinnen und Lehrer bzw. Schulleitungen, die sich auf den Weg einer Interkulturellen Schulentwicklung machen wollen. Nicht erkennbar ist darüber hinaus eine inhaltliche Verzahnung der Ausbildungsinhalte in allen drei Phasen der Bremer Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. Dass hier Handlungsbedarf auch von Seiten der Bildungsbehörde diagnostiziert wurde, wird im Senatsbeschluss „Konzept zur Förderung von mehr Migrantinnen und Migranten im Lehramt und im Bereich der Sozialen Arbeit“ (2009: 30) deutlich, in dem es abschließend heißt: „Für die Zukunft erscheint es nun dringend erforderlich, Forschungen, Handlungsstrategien und Maßnahmen aufeinander abzustimmen, um Synergieeffekte zu erreichen. Dazu gehört die stärkere Zusammenarbeit zwischen den Ressorts und den Institutionen ebenso wie die Festlegung klarer Zuständigkeit und die Möglichkeit der Bündelung von Rückmeldungen und Informationen. Denn nur durch aufeinander abgestimmte Maßnahmen über einen längeren Zeitraum hinaus sind nachhaltige Erfolge zu erreichen.“

Handlungsempfehlungen für Bremen

40. Zur nachhaltigen Implementierung von Interkulturellen Schulentwicklungsprozessen reichen die Fortbildungsmöglichkeiten der Schulleitungen und Lehrerinnen- und Lehrerkollegien in Bremen offensichtlich nicht aus. Benötigt werden Expertinnen und Experten, die den Schulen auf dem Weg zur Interkulturellen Öffnung auf allen Ebenen der Schulqualitätsentwicklung zur Seite stehen. Mit den Sprachberaterinnen und Sprachberatern ist ein Qualifikations- und Unterstützungssystem etabliert worden, dass zielführend zu sein verspricht im Hinblick auf die Umsetzung eines durchgängigen Sprachförderkonzepts an Bremer Schulen. Wir empfehlen, aufgrund der unmittelbaren Verknüpfung von Interkultureller Bildung und Deutsch als Zweitsprache diejenigen Sprachberaterinnen und Sprachberater, die Interesse haben, sich über die im Rahmen ihrer Zusatzqualifikation vermittelten interkulturellen Inhalte hinaus mit Fragen der interkulturellen Öffnung von Schule zu beschäftigen, in dieser Hinsicht intensiver und differenzierter auszubilden und auch als Beraterinnen und Berater eines Interkulturellen Öffnungsprozesses von Schule einzusetzen. Vorbild eines solchen Aufgabenprofils einer ausgewählten Gruppe besonders motivierter Sprachberaterinnen und Sprachberater wären die

[25] So die Planung der von mir geleiteten universitätsinternen Arbeitsgruppe „Umgang mit Heterogenität in der Schule“, die aktuell ein Konzept zu der festen Verankerung eines Moduls zur Interkulturellen Bildung, Deutsch als Zweitsprache und Inklusiven Pädagogik erarbeitet, das zum Wintersemester 2012 umgesetzt werden soll.

QUIMS-Beauftragten. Ihr Einsatz vor Ort dürfte dann aber nicht pauschal auf 2 Stunden festgelegt werden sondern müsste sich -analog zu Hamburg- am konkreten Unterstützungsbedarf der Schulen orientieren. Diese speziell ausgebildeten Begleiterinnen und Begleiter des Interkulturellen Schulentwicklungsprozesses würden denjenigen Schulen zur Seite gestellt, die konkrete Ideen für ein Interkulturelles Schulentwicklungskonzept mit Vorstellungen zu Ziel- und Leistungsvereinbarungen mit der SfBW vorlegen können.

41. **Das LIS sollte zunächst eine systematische Bestandsaufnahme seines und der Angebote anderer mit ihm kooperierender Akteure zum Thema „Interkulturelle Bildung/Interkulturelle Kompetenz“ vornehmen. Auch sollte die Inanspruchnahme von Fort- und Weiterbildungsangeboten zum Thema „Interkulturelle Bildung/Interkulturelle Kompetenz“ beim LIS und in den Schulen einer quantitativen und qualitativen Evaluation unterzogen werden. Dabei sollte ein Hinweis auf den „Umgang mit Heterogenität“ noch nicht als thematisch im Bereich der Interkulturellen Bildung ausgewiesen bewertet werden. Im Anschluss sollte ein Fortbildungskonzept entwickelt werden, das sich z.B. an den Modulen des QUIMS-Projektes orientieren könnte. Ebenfalls wird empfohlen einen institutionell verankerten, regelmäßigen Austausch mit der bereits seit vier Jahren tätigen und über entsprechende Erfahrungen verfügender Leitung der Hamburger Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung zu implementieren. Voraussetzung wäre mindestens die Benennung einer/eines hauptamtlich Fachverantwortlichen für diesen Bereich im Bremer Landesinstitut für Schule.**

42. In Anlehnung an das Hamburger Konzept wird darüber hinaus dringend die Einrichtung eines „Kompetenzzentrums Interkulturelle Schulentwicklung am LIS“ in Bremen empfohlen. Der Senatsbeschluss zu mehr Migrantinnen und Migranten im Lehramt (2009) beinhaltet eine Auflistung von Leistungen des LIS im Hinblick auf eine interkulturelle Professionalisierung von Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrerinnen und Lehrern, die keine Entsprechung in dem tatsächlichen Angebot und der angemessenen Ausstattung des Instituts mit dem entsprechend qualifizierten Personal und Struktur findet. In weiten Teilen verharrt das Programm, wie gezeigt werden konnte, in einer auf die Zielgruppe der Migranten und ihren Förderbedarf ausgerichteten Pädagogik und stellt keine Verknüpfung zu dem an anderer Stelle als Schwerpunkt ausgewiesenen Thema der Inklusion dar. Ebenfalls nicht speziell ausgewiesen ist das Thema im Organigramm des LIS, in dem zwar eine Expertengruppe für DaZ benannt wird, nicht aber für Interkulturelle Bildung. Auch auf den Internet-Seiten des LIS-Bremen finden sich keine entsprechenden Hinweise. Vor dem Hintergrund, dass in dem als vorbildlich vorgestellten Modell QUIMS einer Gesamtkonzeption Interkultureller Öffnung von Schule alle Schulen auf eine zentrale Steuerungs- und Beratungseinheit zurückgreifen können, um sich in Fragen der Interkulturellen Öffnung beraten und unterstützen zu lassen, verweisen wir nachdrücklich auf die wichtige Rolle, die das LIS hier als Kompetenzzentrum spielen müsste. Dabei wäre es mit entsprechenden Kapazitäten auszustatten, die einer solchen Schlüsselaufgabe im Bereich der Schulentwicklung angemessen wäre. Modellhaft hat Hamburg mit der Einrichtung einer Beratungsstelle für Interkulturelle Erziehung am dortigen Landesinstitut für Schule gezeigt, wie eine Beratungsstelle für Schulen zum Thema Interkulturelle Erziehung ausgestattet und verankert sein könnte (Senatsdrucksache Interkulturelle Erziehung 2006: 2f.). Kernstück ist die Leitung mit zwei Mitarbeitenden, die auch vor Ort beraten und Seminare, Fachforen, Schulungen leiten können, ein großes Netzwerk an außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partnern, die über die Homepage der Beratungsstelle bekannt gegeben werden sowie eine gut aufgebaute und gepflegte Web-Site. Das für Bremen vorgeschlagene Kompetenzzentrum „Interkulturelle Bildung“ sollte in einem ständigen institutionell verankerten Austausch mit dem Verantwortlichen für Interkulturelle Projekte der SfBW und den Professuren für Interkulturelle Bildung und Deutsch als Zweitsprache an der Universität Bremen stehen, die Mitglieder einer Steuerungsgruppe „Interkulturelle Öffnung des Bremer Schulsystems“ wären. Dieses Kompetenzzentrum und die Steuerungsgruppe würden auch die Funktion einer moderierenden Schnittstelle zur Koordination der Inhalte Interkultureller Bildung und Deutsch als Zweitsprache in allen drei Phasen der Lehrerausbildung übernehmen. Damit würde auch der Empfehlung einer Verzahnung aller drei Phasen zu diesem Themenbereich im Konzept „Mehr Migrantinnen und Migranten im Lehramt und im Bereich der sozialen Arbeit“ (2009) gefolgt.

III.7.2 Gewinnung und Einsatz von mehr pädagogischem Personal mit Migrationshintergrund

Forschungsbefunde aus dem anglo-amerikanischen Raum, in dem die Bearbeitung des Themas schon eine längere Tradition hat als in Deutschland verweisen darauf, dass es einen kausalen Zusammenhang geben könnte zwischen dem Einsatz von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund oder aus ethnischen Minoritäten und der Verbesserung des Lernklimas für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder aus ethnischen Minderheiten. Der positive Einfluss bezieht sich etwa auf die Verringerung der Angst vor Stereotypisierung (Stereotype Threat) und die Steigerung der Lernfähigkeit und -leistung der entsprechenden Schülerschaft. In Tests wurde

ermittelt, dass Lehrerinnen und Lehrer ethnischer Minderheiten darüber hinaus realistischere Leistungserwartungen an ihre Schülerschaft mit gleichem ethnischem Hintergrund aufweisen, dies wirke sich positiv auf deren Leistung aus (Erwartungseffekte). Für die USA, Großbritannien und die Schweiz wird festgestellt, dass ein interkulturell sensibler Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität vorwiegend denjenigen Lehrkräften gelinge, die selbst aus einem solchen Kontext kommen oder in der Familie damit befasst sind (Cunningham/Hargreaves 2007: 28; vgl. auch Leask u.a. 1996; Edelmann 2008). Schließlich wird festgestellt, dass in Klassen mit Lehrenden aus ethnischen Minoritäten das Klima der Wertschätzung kultureller Vielfalt häufig höher ist (Cunningham/Hargreaves 2007).[26] Eine aktuelle Studie aus Deutschland, die mit qualitativen und quantitativen Methoden ausschließlich Lehrende mit Migrationshintergrund befragte (Georgi/Ackermann/Karakaş 2010)[27], verweist auf die potentielle Übertragbarkeit der Befunde aus dem anglo-amerikanischen Raum auf den deutschen Kontext. Die Idee, dass „die interkulturelle Kompetenz und damit die Unterrichtsqualität in Schulen mit hohem Migrantenanteil […] durch eine größere Zahl von Migrantinnen und Migranten in der Lehrerschaft […] verbessert“ werden könnte (Nationaler Integrationsplan 2007: 117) findet in Deutschland inzwischen auf bildungspolitischer Ebene uneingeschränkten Zuspruch und es werden konkrete Handlungserfordernisse zur Steigerung des Anteils von Lehrerinnen und Lehrern mit Zuwanderungsgeschichte entwickelt. Die Kultusministerkonferenz und Migrantenorganisationen betonten in ihrer 2010 veröffentlichten gemeinsamen Erklärung die Notwendigkeit der Erhöhung des Anteils von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Im Bundesweiten Integrationsprogramm (2010) werden daher folgende Maßnahmen zur Steigerung des Anteils an Lehrkräften mit Migrationshintergrund empfohlen: Kompetenzen und Potentiale von Lehrkräften mit Migrationshintergrund benennen und fördern, ihre spezifischen Ressourcen nutzen, Zugangsbarrieren zum Lehramtsstudium abbauen, Studienabbrecherquote verringern, Image des Lehrerberufs verbessern und Informationen zum Berufsbild bereitstellen, Beratungs- und Orientierungsangebote durchführen, Netzwerke auf- und ausbauen, Einstellungskorridore gewähren. Empfohlen wird schließlich die Entwicklung eines umfassenden Ansatzes zur Steigerung des Anteils von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund sowie umfassendere Forschung u.a. zu Studienwahl, Studium und Erfahrungen im Lehrberuf bei Personen mit Migrationshintergrund (BAMF 2010: 108).

In Bremen wurde im Februar 2009 diesbezüglich -ausgelöst durch einen Antrag der Fraktion SPD und Bündnis 90/Die Grünen- politischer Handlungsbedarf[28] erkannt und auf der Basis bereits bestehender Maßnahmen sowie neuer Ansätze das bereits erwähnte umfassende „Konzept zur Förderung von mehr Migrantinnen und Migranten im Lehramt und im Bereich sozialer Arbeit“ erarbeitet, das in der Breite seiner Anlage bundesweit einmalig ist.[29] Dieses Konzept ist mittlerweile Senatsbeschluss. Im Januar 2011 wurde der aktuelle Sachstand zu diesem Senatsbeschluss dem Wissenschaftsausschuss berichtet. Der umfassende Ansatz setzt an bei der frühzeitigen Werbung in weiterführenden Schulen für das Lehramtsstudium, bezieht hochschulrechtliche Maßnahmen für die gezielte und stärkere Rekrutierung von Lehramtsstudierenden unter den Abiturientinnen und Abiturienten ebenso ein wie

[26] vgl. auch den Überblick über empirische Befunde zu Lehrenden mit Migrationshintergrund bzw. aus ethnischen Minoritäten im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum bei Strasser/Steber (2010).

[27] In der bundesweiten Studie wurden 44 qualitative und 198 quantitative Interviews mit Lehrenden mit Migrationsgeschichte durchgeführt und ausgewertet (Georgi/Ackermann/Karakaş 2010).

[28] Auch in dem bereits erwähnten Papier von Kita Bremen GmbH (2009) heißt es hierzu konkret: „Die Gewinnung von kompetenten Fachkräften mit Migrationshintergrund muss dabei als konkretes Ziel formuliert und mit einem wirksamen Nachwuchsprogramm hinterlegt sein“.

[29] An der Erarbeitung des Konzepts beteiligt waren: Vertreterinnen und Vertreter der senatorischen Behörden für Bildung und Wissenschaft und für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales unter Beteiligung von Vertreterinnen und Vertreter der Universität Bremen, der Hochschule Bremen und des Landesinstituts für Schule.

Maßnahmen zur Unterstützung im Studium sowie im Referendariat und reicht bis zu Überlegungen für eine vereinfachtere Anerkennung ausländischer Lehramtsabschlüsse für einen Zugang zum Referendariat oder in den Schuldienst.

Handlungsempfehlungen für Bremen

43. **Empfohlen wird eine umfassende, quantitativ und qualitativ zu erhebende Situationsanalyse um zu ermitteln, ob die Annahmen über die Gründe des niedrigen Anteils von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund, die sich auf die unterschiedlichen (Aus-)Bildungsphasen beziehen, richtig sind. Dazu gehört -analog zu der Bremer Regionalstudie zum Studienverlauf von Lehramtsstudierenden- eine Erhebung des Anteils von Referendarinnen und Referendaren im Bremer Vorbereitungsdienst und ihrer Erfahrungen mit der Betreuung im Studienseminar und vor Ort in den Schulen. Da rechtliche Vorgaben (Persönlichkeitsschutz) eine Frage nach dem Migrationshintergrund bei der Bewerbung um Aufnahme in den Vorbereitungsdienst in Bremen verhindern, sollte durch eine unabhängige wissenschaftliche Institution eine Vollerhebung bei allen Referendarinnen und Referendaren sowie bei den Lehrerinnen und Lehrern in Bremen, bei der auch Unterstützungsbedarfe sowie Erfahrungen mit Diskriminierung abgefragt werden würden, durchgeführt werden, bevor entsprechende Maßnahmen zur Veränderung und Verbesserung der Aus- und Fortbildung in der zweiten und dritten Phase unter diesem Aspekt entwickelt werden.**

44. **Hinsichtlich der Unterstützung der Wissenschaftssprache Deutsch für Lehramtsstudierende mit Deutsch als Zweitsprache wäre auf der Basis des anhaltenden Nachfrage des Angebotes bei der Zielgruppe anzuregen, die auf Projektbasis durchgeführte Maßnahme in Kooperation mit der Universität Bremen als kostenfreies Regelangebot für Lehramtsstudierende für die nächsten 5 Jahre zu implementieren.**

45. **Zu empfehlen ist darüber hinaus, ergänzend zum Schülercampus, die Einrichtung eines Netzwerkes der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, das als Kooperationspartnerinnen und -partner im Hinblick auf den Zugang zur Zielgruppe, ihrer Qualifikation und auch im Hinblick auf die Entwicklung innovativer Projekte zur Implementierung Interkultureller Bildung in der Schule sowie alle Ebenen der Lehrerausbildung und -fortbildung eine Schlüsselposition einnehmen kann.** Dies zeigt die Erfahrung aus NRW, wo aktuell ca. 350 Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte in dem Netzwerk organisiert sind.

46. Angesichts der niedrigen Abiturientenquoten unter den Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und des wissenschaftlich wie auch politisch begründbaren Ziels, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an den Schulen Bremens einzustellen, sind Maßnahmen zur kurzfristigen Erhöhung des Anteils an Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund grundsätzlich zu begrüßen. Jedoch wird -was den erleichterten Zugang zum Studium anbelangt- die Beachtung der überzeugend formulierten rechtlichen Vorbehalte in dem Rechtsgutachten von Fehling und Arnold (2010) gegenüber einer gemeinsamen Quote für bilinguale (bildungsinländische) Studienbewerberinnen und -bewerber mit den ausländischen Studienbewerberinnen und -bewerbern empfohlen.[30] **Eine Regelung, die das Ziel hat, Studienbewerberinnen und -bewerber mit Migrationshintergrund zusätzliche Möglichkeiten beim Zugang zum Studium zu eröffnen, müsste dem Gutachten zufolge eine eigene Quote für**

[30] Vorbehalt ist hier, dass grundsätzlich Ungleiches gleich behandelt würde, was verfassungswidrig wäre.

diese Gruppe einrichten, die sich auf das Merkmal Bilingualität stützen könnte.[31] Vor Umsetzung dieser Zielsetzung aus dem Senatsbeschluss „Konzept zur Förderung von mehr Migrantinnen und Migranten im Lehramt und im Bereich der sozialen Arbeit" sollten die damit verbundenen rechtlichen und praktischen Implikationen gründlich diskutiert und eine praktikabler Vorschlag für eine Regelung unter Mitwirkung aller Verantwortlichen für diesen Ausbildungsabschnitt entwickelt werden.

III.8 Schulqualität und Vernetzung im interkulturellen Schulentwicklungsprozess

Schul(miss)erfolg von Schülerinnen und Schülern ist, wie die Schulforschung festgestellt hat, maßgeblich von der Schulqualität abhängig. Aus der Fachliteratur lässt sich erkennen, dass die Qualität einer Schule in erster Linie an den fachlichen Leistungsresultaten in den Bereichen Lesen, Schreiben und Rechnen von Schülerinnen und Schülern abgelesen wird. Dem zweiten Qualitätsstandard einer guten Schule nach, muss es der Schule gelingen, durch die soziale Herkunft bedingten Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern weitgehend auszugleichen (vgl. Rüesch 1999: 18). Um den Begriff der Schulqualität zu präzisieren, benennt Rüesch vier Qualitätsfelder, die in wechselseitiger Beziehung zueinander stehen. Die zentrale pädagogische Einheit stellt die *Schulklasse* als Feld der unmittelbaren Lernbedingungen und Unterrichtsprozesse dar. Die Ebene der Schulklasse ist durch die nächsthöhere organisatorische Ebene des *Schulhauses* und dessen Organisationskultur bedingt. Die dritte Organisationsebene bezieht sich auf das (geographische, soziale und politische) *Schulumfeld*. Das vierte Qualitätsfeld bildet die *Beziehung der Schule zum Elternhaus* (vgl. ebd.: 19ff.). „Die Lernbedingungen im Klassenzimmer stehen in einer direkten, Aspekte der Organisationskultur im Schulhaus und der Rahmenbedingungen im Schulumfeld in einer indirekten Beziehung zum Lernen der Schülerinnen und Schüler" (Rüesch 2001: 24). Diese vier Felder der Schulqualität können auch als ein Spielraum von Interventionsmöglichkeiten und Innovationsprozessen zur Qualitätssicherung und -verbesserung innerhalb der Einzelschule betrachtet werden (vgl. Rüesch 1999: 21).

In Bremen konnten durch ein fünfjähriges Interventionsprojekt *„Schule macht sich stark"* (SMS), an dem sechs Bremer Schulen in kritischer Lage beteiligt waren, intensive und systemische Fortschritte im Hinblick auf die erreichten Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler (gemessen an der Verringerung der Sitzenbleiberquote und der verbesserten Leistungen im Lesen und in Mathematik) erzielt werden sowie Schulabbrüche und das Verlassen der Schule ohne Abschluss fast vollständig verhindert werden. Fortschritte wurden auch verzeichnet im Hinblick auf die Lehrerinnen und Lehrer, die über eine verbesserte Unterrichtsentwicklung und stärkere kollegiale Kooperation berichteten. Insgesamt hat das Projekt zur Stabilisierung der Schulen und zur Verbesserung des Schulklimas beigetragen. Selbstkritisch merken die Autorinnen und Autoren des SMS-Abschlussberichtes jedoch an, dass es im Rahmen der Interventionen trotz des hohen Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund von durchschnittlich 45% nicht gelungen ist, ein umfassendes Konzept der

[31] Dabei wäre zu definieren, welche Art von Bilingualität und in welcher Qualität diese nachzuweisen wäre, um eine zu allgemeine Gültigkeit (z.B. für alle deutschen Muttersprachlerinnen und -sprachler, die Englisch als Leistungskurs absolviert haben) auszuschließen. Dabei kann nicht grundsätzlich davon ausgegangen werden, dass die muttersprachlich erworbenen Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund diesem Anspruch genügen können, selbst wenn sie Angebote herkunftssprachlichen Unterrichts in der Schule wahrgenommen haben (vgl. Kristen/Dollmann 2009). Hier ist also nicht nur zu prüfen, ob die anvisierte Zielgruppe mit der Regelung auch tatsächlich erreicht wird, sondern auch, ob die Anforderung von C1 des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen nicht eine zu hohe Hürde darstellt.

Sprachstandsdiagnostik als Basis für die Sprachförderung zu entwickeln. Zwar wurden durch die Kooperation mit dem BLK-Konzept Förmig SUS Sprachförderkurse angeboten, diese stellten jedoch nur eine punktuelle und additive Förderung für bestimmte Schülergruppen dar. Auch der „Bereich der interkulturellen Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer sowie einer wirklichen Akzeptanz der kulturellen und ethnischen Vielfalt der Schulen bleiben eher unzureichend adressiert“ (SfBW 2009: 34).[32] Auch wurde der Aspekt des Umgangs mit der sozio-kulturellen und sprachlichen Heterogenität der Schülerschaft sowie der Zusammenarbeit mit Eltern im Projekt noch zu wenig thematisiert. Somit hat das Projekt nicht die Chance genutzt, den Schulentwicklungsprozess für eine Reflexion über den Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt an den Schulen oder gar eine Interkulturelle Öffnung der beteiligten Schulen zu nutzen. Dieser Kritikpunkt wird auch von der Projektevaluation als Schwäche des Ansatzes bewertet.[33] Die Schwerpunktsetzung des SMS-Programms auf die Weiterqualifizierung des Lehrpersonals und Entwicklung von Kooperationsstrategien im Kollegium deutet zwar auf die Anfänge einer systematischen Entwicklung hin, ist aber aufgrund ihrer thematischen Ausrichtung und aufgrund der Nichtberücksichtigung des unmittelbaren Schulumfelds dennoch als eine auf innerschulische Prozesse reduzierte Maßnahme zu betrachten.

Bei der lokalen Vernetzung, die im SMS-Projekt noch nicht angedacht ist, setzt der neue Ansatz des Projektes *Lernen vor Ort* an. Lernen vor Ort ist als Bestandteil eines gleichnamigen Bundesprogramms eine lokale Vernetzungsstrategie, mit deren Hilfe eine lokale Bildungslandschaft aufgebaut werden soll, die dazu beitragen soll, dass die Strukturen vor Ort vor allem für bildungsbenachteiligte Gruppen verbessert werden, so dass diese „mittelfristig höhere Bildungsabschlüsse und mehr Bildungsbeteiligung erreichen können“ (SfBW 2010: 1). Die erste Projektgruppe des Projektes „Lernen vor Ort“ wurde 2010 im Quartiersbildungszentrum des Stadtteils Gröpelingen etabliert. Sie soll Anlaufstelle sein für alle im weitesten Sinne lokal für Bildung Verantwortlichen und neben kohärenten Strukturen auch verbesserte Übergänge zu kommunalen Strukturen außerhalb des Stadtteils, z.B. Hochschulen und Universitäten, entwickeln. Neben niedrigschwelligen Informationsangeboten für die Bürgerinnen und Bürger sollen sie auch aufsuchende und intervenierende Begegnungen im Bildungsbereich entwickeln.[34] Die Arbeit ist grundsätzlich dem Prinzip der Interkulturellen Öffnung verpflichtet.

[32] Vermutlich, weil diese Zielsetzung im Konzept von SMS auch gar nicht vorgesehen war.

[33] Wie schon vorher beschrieben, wurde versucht, die sprachliche Vielfalt durch außerschulische Sprachförderung auf die sprachliche Vielfalt der Schülerschaft mit Migrationshintergrund ansatzweise zu berücksichtigen. Welche konkreten Projekte in der einzelnen Schule durchgeführt wurden, ist dem Abschlussbericht nicht zu entnehmen.

[34] SfBW: Deputationsvorlage Nr. G 82/17 für die Sitzung der Deputation für Bildung am 12.08.2010

Handlungsempfehlungen für Bremen

47. **Angesichts des großen Anteils an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im gesamten Stadtgebiet Bremen mit überdurchschnittlichen Anteilen in einzelnen Stadtteilen und der stets gegenwärtigen multikulturellen Realität für alle Schülerinnen und Schüler in der Stadt sollte jede Fortsetzung oder Übertragung der Erkenntnisse und Strukturen von Großprojekten (wie z.B. SMS) zur Schul- und Unterrichtsentwicklung und damit zur Steigerung von Schulqualität auf neue Standorte den Aspekt der Interkulturellen Öffnung als Querschnittsdimension immer prominent berücksichtigen. Hierbei könnte sinnvoll auf Konzepte und Materialien von QUIMS zurückgegriffen werden. Dabei müssten die verschiedenen Handlungsebenen *Schulklasse, Schulhaus und Schulumfeld* innerhalb einer Schule - vom Unterricht der einzelnen Lehrperson über die Zusammenarbeit in Lehrteams bis hin zur Verankerung der Schule in ihrem Quartier- deutlich mehr Berücksichtigung finden. Dies setzt allerdings voraus, dass der kompetente Umgang mit ihnen auch über ein entsprechendes Fortbildungsprogramm angeeignet werden könnte. Hier wären dringend entsprechende verbindliche und der Zentralität des Themas angemessen mit Fachpersonal ausgestattete Strukturen im Bremer Landesinstitut für Schule zu schaffen.**

48. **Bezug nehmend auf die sporadische Erwähnung von Aspekten interkultureller Bildung im Orientierungsrahmen Schulqualität von 2007 (vgl. dazu Kapitel IV.4 der Langfassung der Expertise) wird empfohlen, auch im Hinblick auf die schrittweise Einführung der Inklusiven Schule sowie die hier offen gelegten Handlungsbedarfe zur Interkulturellen Öffnung von Schule, diesen fragmentarischen Bezug zu migrationsbezogenen Veränderungen in Schule und interkulturellen Aspekten durch eine übergeordnete Zieldimension „Interkulturelle Bildung" zu ersetzen, die Interkulturelle Öffnung in allen Qualitätsdimensionen widerspiegeln würde.**

49. **Das Projekt Lernen vor Ort mit dem zentralen Akteur des „Quartiersbildungszentrums" könnte als Bremer Variante des Quadratkilometer Bildung ausgebaut werden. Im Gegensatz zu dem Quadratkilometer Bildung verfügt das Projekt jedoch derzeit noch nicht über eine angemessene, langfristige Perspektive. Dies wäre, angesichts des biographischen Ansatzes des Projektes jedoch unbedingt erforderlich, um langfristige Effekte überhaupt messbar zu machen. Eine Verknüpfung von Lernen vor Ort mit dem vorgeschlagenen Modellprojekt zur Implementierung von durchgängiger Sprachbildung und Interkultureller Schulentwicklung wird als sinnvoll und Synergie herstellend beurteilt (s.o). Insofern würde es sich anbieten, das Modellvorhaben an Lernen vor Ort anzugliedern und mit dessen Strukturen zu vernetzen. Ein wichtiger Baustein des Projektes ist die differenzierte qualitative und quantitative, Prozess begleitende Evaluation der Bildungslandschaft, so dass Probleme und Perspektiven der Implementierung identifiziert werden und für die Ausweitung des Konzeptes auf andere Stadtteile nutzbar gemacht werden können.**

50. **Mit dem breiten inklusiven Ansatz der der Konzeption der Regionalen Bildungslandschaft Gröpelingen zugrunde liegt, bietet sich die Möglichkeit, Bremen ein Bildungsleitbild zu geben, das Inklusion nicht nur auf sonderpädagogischen Förderbedarf beschränkt, sondern eine interkulturelle Öffnung des gesamten Systems anstrebt.**

51. **Im Vergleich zwischen dem Aufgabenprofil des Quartiersbildungszentrums Gröpelingen und den ReBUZ zeigen sich bei den Themen Koordinierungsaufgaben im Hinblick auf spezifische**

Bildungsförderangebote, der Schullaufbahnberatung, temporärer Bildung und Einzelfallberatung sowie Netzwerkarbeit Überschneidungen, die auch schon im Schulentwicklungsplan 2008 (vgl. SfBW 2008: 66) angesprochen werden. Die Deputationsvorlage 2010 nimmt darauf nicht Bezug. Hier wäre zu überlegen, wie die gemeinsamen Aufgaben untereinander abgestimmt und koordiniert werden und auch im Hinblick auf die Unterstützung interkultureller Schulentwicklungsprozesse (in Verbindung mit inklusionspädagogischen Zielsetzungen) erweitert werden könnten.

IV. Abschließende Betrachtung

Die hier vorgelegte Expertise hat in ihrer Langfassung mit einer detaillierten Situationsanalyse offen gelegt, an welchen Punkten und inwiefern Bremen bereits strukturell und inhaltlich die Voraussetzungen für einen umfassenden Interkulturellen Schulentwicklungsprozess bietet, wo zwar Maßnahmen und Konzepte geplant jedoch noch nicht umgesetzt sind und wo noch Lücken im Hinblick auf eine umfassende interkulturelle Schulentwicklung in Bremen bestehen. Mit dem flächendeckenden Einsatz von Sprachberaterinnen und -beratern an allen Bremer Schulen werden gute Grundlagen im Hinblick auf die Bereitstellung einer Infrastruktur und Know-How für die Unterrichtsentwicklung unter den Bedingungen von Deutsch als Zweitsprache geschaffen. Noch steht hier jedoch die systematische Einbeziehung des Elementarbereiches z.B. durch obligatorische Kooperationen sowie die ebenfalls flächendeckende Versorgung des berufsbildenden Bereiches aus. Ebenfalls fehlt ein verbindendes, durchgängiges Sprachkonzept, auf dessen Grundlage die Institutionen ihre je spezifischen Ausrichtungen entwickeln müssten. Interkulturelle Kooperation mit Eltern sollte nicht in vereinzelter Projektform durchgeführt werden, sondern selbstverständlich in die Erziehungs- und Bildungsarbeit von Schule als Aufgabe von allen integriert werden. Hier gibt es an den Schulen deutlichen Handlungsbedarf, auch im Hinblick auf Standards z.B. im Umgang mit den Herkunftssprachen. Das „Konzept für Mehrsprachigkeit in Bremen“ sollte mit seiner Offenheit für die Wertschätzung und Berücksichtigung von Migrantensprachen auch für Schulen handlungsleitend sein.

Mit dem Projekt „Lernen vor Ort“ und den „Lokalen Bildungslandschaften“, die bereits konzeptionell verankert eine interkulturelle Ausrichtung aller darin gebündelten Maßnahmen und Projekte vorsehen, sind gute Grundlagen für die damit verbundenen interkulturellen Schulentwicklungsprozesse in dem eingegrenzten lokalen Raum gelegt. Dies ist insofern ermutigend, als frühere Großprojekte wie SMS oder TransKiGs diese Chance der grundlegenden Neuorientierung auf die sprachlich-kulturelle Pluralität der Stadtgesellschaft Bremen nicht genutzt haben. Dies gilt auch für ein anderes, unter der Beteiligung von Bremen entwickeltes Instrument, den „Berufswahlpass“. Zwar wurde parallel in Bremen an seiner Modifikation im Hinblick auf die Berücksichtigung interkultureller Kompetenzen und spezifischer Sprachfähigkeiten gearbeitet, ein allgemeiner Transfer dieser Modifikation in den „Berufswahlpass“ fand jedoch nicht statt. Im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung wurde in Bremen ein kohärentes Konzept der Steigerung des Anteils von Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund entwickelt, dessen Erfolg sich in den nächsten Jahren anhand der Neuzugänge zum Vorbereitungsdienst erweisen muss. Noch großer Handlungsbedarf besteht in der interkulturellen Ausrichtung der Erzieherinnen- und Erzieher sowie Referendariatsausbildung und in einem Fortbildungskonzept für alle Lehrerinnen und Lehrer zur Interkulturellen Öffnung von Schule. Als dringendes Erfordernis wird die Umsetzung eines Modellprojektes mit langfristiger Perspektive zur Verknüpfung von Schule mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren im größeren regionalen Zusammenhang gesehen. Ebenfalls dringend erforderlich scheint die Einrichtung eines Kompetenzzentrums Interkulturelle Bildung am

Landesinstitut für Schule, das zentraler Ausgangspunkt für neue Impulse Interkultureller Schulentwicklung sein müsste. Hier liegen durch QUIMS und die Hamburger Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung gute und ganz konkrete Beispiele zur Orientierung vor. Grundsätzlich werden für Bremen: die Entwicklung von gemeinsamen Qualitätsstandards für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache wie auch der Herkunftssprachen (GERS), der Aufbau einer Evaluationsinfrastruktur, die obligatorische Vernetzung von Bildungsprojekten mit außerschulischen Akteurinnen und Akteuren, die Bereitstellung von angemessenen Ressourcen auf der Basis transparenter Ziel-Leistungsvereinbarungen als essentiell für die erfolgreiche Implementierung einer interkulturellen Schulentwicklung betrachtet.

V. Literaturverzeichnis

Auernheimer, Georg (2004): Drei Jahrzehnte Interkulturelle Pädagogik ? eine Bilanz. In: Karakaşoğlu, Yasemin, Lüddecke, Julian (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Bildung. Münster/New York/Müchen/Berlin: Waxmann. S. 17-29.

Auernheimer, Georg (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske+Budrich, S. 45–58.

Bainski, Christiane (2005): Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim, München: Juventa Verlag. S. 25-39.

Bainski, Christiane (2008): Nach PISA und IGLU. Anforderungen an Sprachlernkonzepte im Elementar- und Primarbereich. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache.Weinheim, München: Juventa Verlag, S. 25-39.

Becker, Rolf/Tremel, Patricia (2006): Auswirkungen vorschulischer Kinderbetreuung auf die Bildungschancen von Migrantenkindern. Soziale Welt, 57(4). S. 397-418.

Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (2008): Umsetzung Volksschulgesetz Qualität in multikulturellen Schulen.

Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (2007): Umsetzung Volksschulgesetz Handreichung Sprachförderung in der Schulprogrammarbeit – mit Fokus auf Deutsch für alle und Deutsch als Zweitsprache Handreichung für Schulen, die in ihrem Schulprogramm «Sprache» als pädagogischen Schwerpunkt setzen wollen.

Binder, Hans-Martin/Tuggener, Dorothea/Trachsler, Ernst (2002): „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“. Externe Evaluation. Kurzfassung des Schlussberichtes.

Blickenstorfer, Radmila (2009): Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, Sara/ Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration uns schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 69-88.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2007): Nationaler Integrationsplan Arbeitsgruppe 3 "Gute Bildung und Ausbildung sichern, Arbeitsmarktchancen erhöhen". Abschlussbericht der Arbeitsgruppe 3.Bonn.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Perspektive Berufsabschluss. Eine Perspektive des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. (URL: http://www.perspektive-berufsabschluss.de/_media/BMBF_PBA_NEWSL_III.pdf; Zugriff am 7.01.2011).

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2008a): Sprachliche Bildung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Vorschläge zur Weiterentwicklung. Ergebnisbericht der Arbeitsgruppen des Bundesweiten Integrationsprogramms nach § 45 Aufenthaltsgesetz im Handlungsfeld sprachliche Bildung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung, Paderborn.

Cunningham, Mark/Hargreaves, Linda (2007): Minority Ethnic Teachers’ Professional Experiences. Evidence from the Teacher Status Project. Research Report RR853. (URL: http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR853.pdf; Zugriff: 02.07.2010).

Deutsches Pisa-Konsortium (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland - Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster: Waxmann.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2011): Bericht "Konzept für Mehrsprachigkeit in Bremen", Vorlage für die Bildungsdeputation am 17.02.2011. Ein unveröffentlichtes Dokument.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2011): „Lernen vor Ort" bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft. Ziele und aktueller Stand in den Handlungsfeldern, 31. Januar 2011. Ein unveröffentlichtes Dokument.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010): Bericht zum Konzept zur Förderung von mehr Migrantinnen und Migranten im Lehramt und im Bereich der sozialen Arbeit, Vorlage zur Sitzung des Ausschusses für Wissenschaft und Forschung am 19. Januar 2011.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2009): Bremer Schulgesetzte 2009. Schulentwicklung im Land Bremen. (URL: http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/Fassung1.pdf; Zugriff: 1.11.2010).

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2008): Bremer Schulentwicklungsplan 2008. Ergebnisse der Arbeit des Fachausschusses „Schulentwicklung" der Deputation für Bildung, Bremen.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft (2010): Deputationsvorlage Nr. G 82/17 für die Sitzung der Deputation für Bildung am 12.08.2010

Dietz, Sandra/ Lisker, Andrea (2008): Sprachstandsfeststellung und Sprachförderung im Kindergarten. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, (URL: http://www.dji.de/bibs/Sprachstandsfeststellung_Dietz_Lisker.pdf; Zugriff: 30.12.2010).

Edelmann, Doris (2008): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Berlin, Münster, Wien, Zürich, London: LIT Verlag.

Ehlich, Konrad/ Bredel, Ursula/ Garme, Brigitta/ Komor, Anna/ Krumm, Hans-Jürgen/ McNamara, Tim/ Reich, Hans H./ Schnieders, Guido/ van den Bergh, Huub/ ten Thije, Jan D. (2007): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bildungsforschung Band 11; (URL: http://www.bmbf.de/pub/ bildungsreform_band_elf.pdf; Zugriff: 30.06.2010).

Eickhorst, Annegret (2007): Interkulturelles Lernen in der Grundschule : Ziele - Konzepte – Materialien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Esser, Hartmut (2009): Der Streit um die Zweisprachigkeit: Was bringt die Bilingualität? In: Gogolin, Ingrid/ Neumann, Ursula (Hrsg.), Streitfall Zweisprachigkeit. Wiesbaden: VS-Verlag, 69-88.

Fischer, Veronika (2006): Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse. In: Fischer, V./Springer, M./Zacharaki, I. (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 11-30.

FörMig Berlin (2009): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. Sprachförderung als gemeinsame Aufgabe von Kita, Schule, Eltern und außerschulischen Partnern. Abschlussbericht (01.09.2004 – 31.08.2009). – Berlin (unveröffentlicht).

Förmig Bremen (SuS) (2009): Modellprogramm Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG. Förderung von Sprachkompetenz und Selbstwirksamkeit (SuS). Abschlussbericht. – Bremen (unveröffentlicht).

Fried, Lilian (2004): Expertise zu Sprachstandserhebungen für Kindergartenkinder und Schulanfänger. Eine kritische Betrachtung, erstellt im Rahmen des Projektes „Schlüsselkompetenz Sprache - Bundesweite Recherche zu Maßnahmen und Aktivitäten im Bereich der sprachlichen Bildung und Sprachförderung in

Tageseinrichtungen für Kinder“. München: Deutsches Institut für Jugendforschung.

Fritschi, Tobias/ Oesch, Tom (2008): Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Eine ökonomische Bewertung langfristiger Bildungseffekte bei Krippenkindern. Bertelsmann Stiftung (Hrsg.); (URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-7A514EE3-53DCF8AE/bst/BASS-Studie081216.pdf; Zugriff: 28.10.2010).

Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2009): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden.

Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2009): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden.

Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden.

Gasteiger-Klicpera, Barbara/Knapp, Werner/Kucharz, Diemut (2010): Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag´ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Pädagogische Hochschule Weingarten. (URL: http://www.ph-weingarten.de/zep/Projekte/Abschlussbericht_Sprachfoerderung_Landesstiftung_PH_Wein garten.pdf; Zugriff: 1.11.2010).

Georgi, Viola/Ackermann, Lisanne/Karakaş, Nurten (2011): Lehrende mit Migrationshintergrund in Deutschland: Eine empirische Untersuchung zu Bildungsbiographie, professionellem Selbstverständnis und schulischer Integration. Forschungsbericht (in Vorbereitung), Stand 15.08.2010

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Mariane (2006): Einführung in die interkulturelle Pädagogik**.** Reihe: Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Bd. 9.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit-The Bilingualism Controversy. Münster.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (Hrsg.) (2005): Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Münster u. New York: Waxmann.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/ Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. BLK- Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 107.

Gomolla, Mechtild (2008): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem: Theorie, Forschungsergebnisse und Handlungsperspektiven. In: DOSSIER der Heinrich-Böll-Stiftung zur Tagung "Schule mit Migrationshintergrund"; (URL: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1495.asp; Zugriff: 04.11.2010).

Gomolla, Mechtild (2007): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Welche Integrationskonzepte sind erfolgversprechend? Zusammenfassung zentraler Thesen des Vortrags auf der Fachtagung „Das Kind im Mittelpunkt: Begabungen fördern – Ist die ‚Gemeinsame Schule’ der richtige Weg?“, veranstaltet von der SPD-Fraktion im Niedersächsischen Landtag am 1. März 2007, in der Evangelischen Fachhochschule Hannover (URL: http://www.spd-landtag-nds.de/web/binary.jsp?nodeId=9070&binaryId=8053&disposition=inline; Zugriff: 1.11.2010)

Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz.

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

Granato, Mona (2009): Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. 3. Überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 103- 124.

Handschuck, Sabine/ Schröer, Hubertus (2003): Qualitätsmanagement in München: Vom instrumentellen

Gebrauch zur strategischen Orientierung. In: Landeshauptstadt München – Sozialreferat/Jugendamt (Hg.): Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationssozialarbeit. München, S. 5-18. (URL: http://www.muenchen.de/cms/prod1/mde/_de/rubriken/Rathaus/85_soz/06_jugendamt/99_veroeffentlichungen/pdf/doku_offen_fuer_qualitaet.pdf; Zugriff: 20.06.2010).

Herwartz-Emden, Leonie/ Schurt, Verena/ Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hessisches Statistisches Landesamt (2010): Ergebnisse der integrierten Ausbildungs-berichterstattung nach Ländern. (http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Publikationen/Fachveroeffentlichungen/BildungForschungKultur/Ausbildungsberichterstattung,property=file.pdf, Zugriff: 01.02.2011)

Heyer, Robert/Bandorski, Sonja/Karakaşoğlu, Yasemin/Palentien, Christian (2010): Bedeutung der Beratung durch Lehrer an den Schulübergängen für Eltern und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund. In: Bellenberg, G./Höhmann, K./Röbe, E. (Hrsg.): Übergänge (Arbeitstitel). Friedrich Jahresheft 2011 [im Druck].

Kneuper, Daniel (2010): Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund im Land Bremen. Vortrag am 26.10.2010 in Bremen.

Knigge, Michael / Leucht, Michael (2010): Soziale Disparitäten im Spracherwerb. In: Köller, Olaf/ Knigge, Michel / Tesch, Bernd (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Überprüfung der Erreichung der Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss für Deutsch und die erste Fremdsprache in der neunten Jahrgangsstufe. Münster: Waxmann. S.185-202.

KMK (2006): Bericht „Zuwanderung". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006.

KMK (2007): „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit". Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2008): Grünbuch – Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme. Brüssel.

Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Kristen, Cornelia/Dollmann, Jörg (2009): Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft. Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. Wiesbaden.

Kröner, Stephan (2009): Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund in Schulen. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg.

Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. (= Lernen für Europa, 10). Münster: Waxmann.

Kucharz, Diemut / Bohl, Thorsten/Eisnach, Kristina/ Fink, Christina/Müller, Caroline (2009): Evaluation einer Bildungslandschaft. Eine Studie zur Entwicklung und Akzeptanz der Bildungsoffensive Ulm. Schul- und Unterrichtsforschung; Band 8.

Kuhnke, Ralf/ Reißig, Birgit (2007): Schülerinnen und Schüler auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Kommunalen Schulabsolventenstudie in den Städten Leipzig, Halle, Jena und Frankfurt (Oder). Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.). (URL: http://www.dji.de/bibs/564_8616_Leipzig_Halle_Jena_Frankfurt.pdf; Zugriff: 22.12.2010).

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg/ FÖRMIG (2009): Sprachförderung und Mehrsprachigkeit im Elementar- und Primarbereich. Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und

Schulentwicklung. – Hamburg.

Landesinstitut für Schule Bremen (2010): Ziel- und Leistungsvereinbarung Schuljahr 2010/2011 zwischen der Senatorin für Bildung und Wissenschaft und dem Landesinstitut für Schule, Bremen.

Leask, Marilyn/Turner, Sheila / Turner, Tony (1996): Recruiting Science Teachers from Ethnic Minority Groups: selection for initial teacher education, in: Re-search in Sci-en-ce & Tech-no-logical Education, Vol. 14, Issue 1, May 1996, S. 5-20.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2006II). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts: Wochenschau. S.218-234.

Lüdtke, Ulrike/Kallmeyer, Kirsten (2007): Kritische Analyse ausgewählter Sprachstandserhebungsverfahren für Kinder vor Schuleintritt aus Sicht von Linguistik, Testtheorie, Mehrsprachigkeitsforschung und Sprachdidaktik. Die Sprachheilarbeit 25, 6. S. 261-278.

Mächler, Stefan (2008): „Qualität in multikulturellem Schulen (QUIMS)“ - Ein langfristiges Programm zur Verbesserung der Chancengleichheit. (URL: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1488.asp; Zugriff: 04.11.2010).

Mecheril, Paul (2002): Kompetenzlosigkeitskompetenz. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen.

Mecheril, Paul/Castro Varela, Maria/Dirim, İnci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim

Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. VS Verlag für Sozialwissenschaften (Wiesbaden). 3., aktualisierte Auflage. Reihe: Schule und Gesellschaft – Band4.

Niessen/Huddleston (2010): European Union: European Commission, Handbook on Integration for Policy Makers and Practitioners, April 2010.

Piontek, Regina (2008): Abschlussbericht des Projektes „Förderung von Sprachkompetenz und Selbstwirksamkeit. Ein unveröffentlichtes Dokument.

Presse und Informationsamt der Bundesregierung (2007): Nationaler Integrationsplan – Neue Wege, neue Chancen. Berlin. (URL: http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf; Zugriff: 16.12.2010).

Programmträger Modellprogramm FÖRMIG (2009): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FÖRMIG - Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms. Abschlussbericht 2009. unveröffentlicht.

Reich Hans H./Roth, Hans-Joachim (2004): HAVAS 5 - Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen, Hamburg: Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Roth, Hans-Joachim (2008): Verfahren zur Sprachstandfeststellung - ein kritischer Überblick. In: Bainski, Christiane u. Marianne Krüger-Potratz (Hrsg.): Handbuch Sprachförderung. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft. 22-41.

Rohlfs, Carsten (2011a): Bildungseinstellungen. Zu den subjektiven Bedeutungen von Schule und formaler Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern an den Schulen in benachteiligter Lage. (in Vorbereitung)

Rohlfs, Carsten (2011b): Bildungseinstellungen. Schule und formale Bildung aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (im Druck).

Rüesch, Peter (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur

Qualitätssicherung. Im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Schröer, Huberts (2007): Interkulturelle Orientierung und Öffnung: Ein neues Paradigma für die soziale Arbeit. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 3/2007. S. 80-91.

Schwaiger, Marika/ Neumann, Ursula (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA (Berlin), der Hauptstelle RAA NRW (Essen) und Integration Central (Weinheim), Hamburg.

Schwippert, Knut/Klinger,Thorsten/Gogolin, Ingrid (2009): Evaluation im Modellprojekt FÖRMIG: Alles unter Kontrolle? Universität Hamburg, Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft.

Sliwka, Anne (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: OECD (2010): Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge. Centre for Educational Research and Innovation. OECD: Paris.

Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. AKI-Forschungsbilanz 2. Berlin: WZB (Referat 3)

Stamm, Margrit (2009): Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz, durchgeführt an der Universität Fribourg-CH; (URL: http://www.fruehkindliche-bildung.ch/fileadmin/documents/forschung/Grundlagenstudie_FBBE_-_Finalversion__edit_13032009_.pdf; Zugriff: 28.10.2010).

Straub, Jürgen (2007): Kompetenz. In: Straub/Weidemann/Weidemann (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart, S. 35-47.

Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Edition Suhrkamp.

Wiltzius, Martine (2011): Diversity Management an Grundschulen? Möglichkeiten und Grenzen einer Unternehmensstrategie im schulischen Umfeld. Ein modellhafter Vergleich zwischen Bremen und Luxemburg, Bremen Januar 2011 (eingereicht).

VI. Anhang

VI.1 Mitglieder des Sachverständigenrats

- **Prof. Dr. Mechtild Gomolla** ist Interkulturelle Bildungsforscherin an der Helmuth Schmidt Universität Hamburg, Universität der Bundeswehr Hamburg; Schwerpunkt Schulentwicklung, internationaler Vergleich im Hinblick auf Schulentwicklung, Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung. Aktuell Forschung und Publikation zur Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.
- **Prof. Dr. Ursula Neumann** ist Interkulturelle Bildungsforscherin mit dem Schwerpunkt sprachliche Bildung und mitverantwortlich für das Projekt FörMig an der Universität Hamburg, ehemalige Ausländerbeauftragte des Senats, Mitglied und stellvertretende Vorsitzende des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration, langjährig erfahren in wissenschaftlichen Politikberatung.
- **Marita Müller-Kraetzschmar** ist Verantwortliche des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, das in Fragen von Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderkonzepten sehr weitreichende Maßnahmen und Standards in einem konsistenten Sprachförderkonzept entwickelt hat und umsetzt.
- **Carolina Monfort-Montero, M.A.** ist die Projektleiterin des Qualifizierungsnetzwerks für Migrantinnen und Migranten (Q.net) der Arbeiterwohlfahrt Kreisverband Bremen e.V. Carolina Monfort-Montero ist Mitglied des Facharbeitskreises berufsbezogenes Deutsch, in dessen Rahmen eine Broschüre zur Sprachförderung im Rahmen von Berufsausbildung erstellt wurde. Sie ist Mitglied im Bremer Rat für Integration.
- **Prof. Dr. Gülschen Sahatova** ist Sprachwissenschaftlerin, Sprachvergleichsforscherin, Expertin für den Bereich Mehrsprachigkeit, Herkunftssprachenunterricht. Gülschen Sahatova ist Professorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Bremen.
- **Prof. Dr. Michael Windzio** ist Sozialforscher am Institut für empirische und angewendete Soziologie an der Universität Bremen, unter anderem zum Themengebiet Migration, Bildung und Stadtforschung. Michael Windzio führt Schülerbefragungen (auch im Auftrag der Behörde) in Bremen durch.

VI.2 Sitzungstermine des Sachverständigenrats

- Öffentliche Auftaktveranstaltung mit Teilnahme einiger SVR-Mitglieder am 26.11.2010
- Erster Sitzungstermin mit dem SVR am 21.12.2011 in der Bremer Bildungsbehörde
- Zweiter Sitzungstermin mit dem SVR am 22.01.2011 in der Bremer Bildungsbehörde

VI.3 Module der QUIMS-Schulmodelle

Modul 1: Verstärkung der Leistungsförderung Die Leistungen der Schulkinder lassen sich verbessern durch hohe Erwartungen der Lehrpersonen, die Einführung wirksamer Unterrichtsmethoden für heterogene Klassen (z.B. das „kooperative Lernen“, ein individuelles Fördern sowohl der leistungsschwachen und wie auch der leistungsstarken Kinder, eine gute Zeitnutzung im Unterricht, eine integrierte Zusatzförderung im Teamteaching (statt segregierter Stütz- und Fördermaßnahmen), den Einsatz von Lernmedien (insbesondere auch comuterunterstütztes Lernen).
Modul 2: Verstärkung der Sprachförderung Die Kompetenzen der Schulkinder in der Sprache lassen sich verbessern, wenn der Deutschunterricht sowohl für Lernende mit Deutsch als Erstsprache wie auch für solche mit Deutsch als Zweitsprache produktiv ist, wenn der Deutsch-Input über Kontakte zu Deutschsprachigen (z.B. Freiwillige oder Partnerklasse) und über Mediennutzung (Bücher, Hörkassetten, Computer-Lernprogramme) verstärkt wird, wenn die vorhandene Mehrsprachigkeit im Unterricht für die Sensibilisierung und für Vergleiche zwischen verschiedenen Sprachen genutzt wird, wenn der Zusatzunterricht in „Deutsch für Fremdsprachige“ und in „Heimatlicher Sprache und Kultur“ (für die in einer Schule am meisten gesprochenen Sprachen) mit dem Schulprogramm koordiniert ist.
Modul 3: Angepasste Lernbeurteilung und Förderplanung Das individuelle Fördern und das Entwickeln der Potenziale von Kindern in stark heterogenen Klassen verlangt nach Verfahren und Instrumenten, die den momentanen Lernstand (insbesondere auch den Sprachstand) erfassen und die individuelle Planung nächster Lernschritte ermöglichen. Dazu gehören der Einsatz von Beobachtungsbögen und Lernberichten sowie Verfahren des Einzugs der Schulkinder, Eltern und Fachkräfte in die Lernbeurteilung und Förderplanung. Durch fundierte Gesamtbeurteilungen können in Zeugnissen, bei Zuteilungen in Sonderklassen und in die Oberstufe bisher häufig zu pessimistische Einschätzungen von Kindern aus unteren sozio-ökonomischen Schichten und aus Migrantenfamilien vermieden werden.
Modul 4: Einbezug und Mitwirkung der Eltern Niederschwellige und mehrsprachige Angebote zur Information und zur „Weiterbildung“ insbesondere von schulfernen Eltern (z.B. Deutschkurse für Mütter, Kurse oder Praxisberatung zum Thema „Wie unterstütze ich mein Kind beim Lernen?“) sowie der Einsatz von Elternräten und/oder Mediatorinnen und Mediatoren aus den größten Sprachgruppen tragen dazu bei, dass die Eltern das Lernen ihrer Kinder besser unterstützen können und damit den Schulerfolg ihrer Kinder positiv beeinflussen.
Modul 5: Schul- und familienergänzende Lernanregungen Der Erwerb von kognitiven und sprachlichen Kompetenzen lässt sich erfolgreich fördern, wenn Schulen dafür sorgen, dass Eltern und Kinder vor- und nebenschulische Lernangebote nutzen oder dass solche geschaffen werden, wenn sie fehlen. Solche Lernangebote sind beispielsweise Spielgruppen, ein zweijähriger Besuch des Kindergartens, lern fördernde Freizeitangebote der Schule (Mittagstische, Freizeitkurse, Tagesschulen) und von Privaten (Vereine, Familienpartnerschaften, …), Einsatz von Schulsozialarbeitenden.
Modul 6: Schulkultur der Anerkennung In der Schule kommen Menschen mit unterschiedlichem sozialem, sprachlichem, kulturellem und religiösem Hintergrund zusammen. Das Zusammenleben, ein positiver respektvoller Umgang mit Unterschieden und ein gewaltfreies Lösen von Konflikten wollen gelernt sein. Eine Schule kann dies fördern; unter anderem durch die Einführung von Regeln des Zusammenlebens, durch gezieltes Arbeiten mit gemischten Lerngruppen, durch interkulturelle Unterrichts- und Schulprojekte, durch das Einüben gewaltfreier Konfliktlösungen, durch Mitsprache und Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler und Eltern, auch der sozial benachteiligten Minderheiten.

Tabelle 1:
Sechs thematische Module der Interkulturellen Schulentwicklung in QUIMS-Schulmodellen (nach Gomolla 2005: 167 und Binder/Tuggener/Trachsler 2002: 19f.)

VI.4 Herkunftssprachenunterricht – Praxis in ausgewählten Bundesländern

Bundesland	Angebotene Sprachen	Schulform des Angebotes	Lehrplan vorhanden	Prüfungs-/Versetzungsrelevant	Zielgruppe
Nordrhein-Westfalen[35]	Je nach Bedarf, in den am meisten gesprochenen Herkunftssprachen	Primarstufe: (Klassenbildung bei mind. 15 SuS, zusätzlich 5 Wochenstunden) Sekundarschule (Klassenbildung bei mind. 18 SuS, Anrechnung als Fremdsprache möglich) jahrgangsübergreifend und schulübergreifend möglich	*Nein – oder nicht über das Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW zugänglich*	Obligatorische Sprachprüfung (sprachliche und soziokulturelle Fähigkeiten) am Ende der Sekundarstufe 1 nach den Verfahrensregeln für die Sprachprüfung der Pflichtfremdsprachen oder Wahlpflichtfremdsprachen	SuS mit Migrations-hintergrund
Niedersachsen[36]	Schuljahrgänge 1 bis 4 im Rahmen der finanziellen, personellen und organisatorischen Möglichkeiten: Albanisch, Arabisch, Bosnisch, Farsi, Griechisch, Italienisch, Japanisch, Kroatisch, Kurdisch-Kurmanci, Mazedonisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Serbisch, Spanisch, Türkisch (weitere Sprachen auf Antrag).	Primarstufe als reguläres Unterrichtsfach, Sekundarstufe als bilinguale Arbeitsgemeinschaft oder als Arbeitsgemeinschaft mit mehrsprachigem oder begegnungssprachlichem Schwerpunkt in der jeweiligen Herkunftssprache, als Wahlpflicht- oder Pflichtunterricht, wenn hierfür curriculare Vorgaben, ggf. auch aus anderen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, vorliegen. Eine Herkunftssprache kann nur dann Abiturprüfungsfach sein, wenn für sie Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung vorliegen.	Kernucurriculum Herkunftsprachlicher Unterricht 1-4, für *Sek. I und II über das Niedersächsische Kultusministerium nicht vorhanden oder nicht zugänglich*	Noten in den Herkunftssprachen, die als Wahlpflichtunterricht oder als Pflichtunterricht angeboten werden oder gemäß Nrn. 7 und 8 an deren Stelle treten, sind versetzungs- und abschlusswirksam. Schülerinnen und Schüler des Sek I können am Ende des Sekundarbereichs I eine Sprachprüfung in der Herkunftssprache ablegen. Eine mindestens gute Leistung in der Sprachprüfung kann eine mangelhafte Leistung in einer Fremdsprache ausgleichen.	Primarstufe: SuS mit Migrations-hintergrund Sekundarstufe: alle Schülerinnen und Schüler
Hessen[37]	Arabisch (Marokko), Bosnisch, Griechisch, Italienisch, Kroatisch, Portugiesisch, Serbisch,	Primarstufe, Schule für Lernhilfe: Jahrgang 1-2 : 1-2 WS, Jahrgang 3-4: 3-4 WS Weiterführende Schulen: Jahrgang 5-6: 3-4 WS Hauptschule und Schule für Lernhilfe: ab	Teil des Rahmenplans Grundschule, *Sek. I und II über das Hessische*	Nein.	SuS mit Migrations-hintergrund

[35] *Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (2009): Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte, insbesondere im Bereich der Sprachen*. [URL: http://www.schulministerium.nrw.de/ BP/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf.]

[36] *Niedersächsisches Kultusministerium (2008): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1 – 4 – Herkunftsprachlicher Unterricht.* [URL: http://db2.nibis.de/1db/cuvo /datei/ kc_08_herk_unterr_nib.pdf.]
Niedersächsisches Kultusministerium (2005): Erlass, Integration und Förderung von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache. [URL: http://www.nibis.de/nli1/ikb/erlasse/SVBL%2009-05%2019.08-475.pdf.]

[37] *Hessisches Kultusministerium: Unterricht in der Herkunftssprache*. [http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?rid=HKM_15/HKM_Internet/sub/723/723208d0-5024-a611-f3ef-ef91921321b2,,22222222-2222-2222-2222-222222222222.htm.]

	Spanisch und Türkisch	Jahrgang 7 Angebot als Wahlunterricht und als zweite Fremdsprache, sofern die personellen, sächlichen und organisatorischen Voraussetzungen gegeben sind.	*Kultusministerium nicht vorhanden oder nicht zugänglich*		
Hamburg[38]	Bosnisch, Chinesisch, Stadtteilschule: Farsi, Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Spanisch und Türkisch Gymnasium: Italienisch, Polnisch, Portugiesisch, Türkisch	Vorschule (freiwillig), Primarschule (zusätzliches Fach, freiwillig), Stadtteilschule und Gymnasium (zusätzliches Fach oder zweite oder dritte Fremdsprache)	Bildungspläne für Herkunftssprachlichen Unterricht	Je nach Organisationsform, auf der Grundlage von Rahmenplänen erteilter Herkunftsprachenunterricht ist zeugnis- und versetzungsrelevant und kann die zweite oder dritte Fremdsprache ersetzen. Herkunftssprachlicher Unterricht unter Aufsicht der zuständigen Behörde, der als Zusatzangebot von Honorarkräften außerhalb des Unterrichts in Hamburger Schulen erteilt wird, ist nicht versetzungsrelevant. Muttersprachlicher Ergänzungsunterricht, der von den Konsulaten organisiert und außerhalb des regulären Unterrichts in Hamburger Schulen erteilt wird, ist ebenfalls nicht versetzungsrelevant.[39]	SuS mit „lebensweltlich geprägten Sprachfähigkeiten“ in der jeweiligen Sprache
Berlin[40]	Polnisch, Russisch, Türkisch	Grundschule (auch als bilinguale Schulen oder Schulen mit Kooperationsklassen), Sekundarstufe I und II (als zweite und dritte Fremdsprache)	Lehrpläne, in denen jeweils die einzelnen Sprachen behandelt werden	Versetzungsrelevant wenn reguläre Fremdsprache	Nicht nur SuS mit Migrationshintergrund

Tabelle 2: Herkunftssprachenunterricht – Praxis in ausgewählten Bundesländern (eigene Zusammenstellung)

[38] *Behörde für Schule und Berufsbildung: Hamburger Bildungspläne für alle Schulstufen.* [URL: http://www.hamburg.de/bildungsplaene.]

[39] *Bürgerschaft der freien und Hansestadt Hamburg: Drucksache 19/6002,* Schriftliche Anfrage des Abgeordneten Ties Rabe (SPD) vom 23.04.10 und Antwort des Senats, Betr.: Muttersprachlicher Unterricht. [http://www.tiesrabe.de/uploads/media/196002.pdf]

[40] *Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung*: *Bildung für Berlin. Berlin spricht viele Sprachen* - Wegweiser für die Fremdsprachenwahl in der Grundschule und den weiterführenden Schulen. Schuljahr 2009/2010. [URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/besondere_paedagogische_konzepte/sprachen_lernen/fremdsprachen_berliner_schule.pdf?start&ts=1295348180&file=fremdsprachen_berliner_schule.pdf].
Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung: Rahmenlehrpläne. [URL: http://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/lehrplaene/index.html].