

BERICHT
„ZUWANDERUNG“

(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006)

Einleitung

Die demografische Entwicklung zeigt, dass der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an der Gesamtschülerschaft derzeit in manchen Ländern ein Drittel und mehr beträgt und weiter wächst. Zu beachten ist hierbei der Unterschied zu den statistischen Werten, die bisher lediglich Schülerinnen und Schüler mit ausländischer Staatsbürgerschaft erfassen, nicht aber diejenigen mit deutscher Staatsbürgerschaft, die aber gleichwohl aus zugewanderten Familien kommen. Die Umsetzung der Beschlüsse der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003 und vom 22.09.2005 wird spätestens ab 2008 zu einer verbesserten und einheitlichen Datenlage führen.

Die Integration der Kinder in Schule und Gesellschaft ist eine der wichtigsten Aufgaben der Bildungspolitik in den kommenden Jahren.

Die Beschlüsse und Befunde der letzten Jahre zur Bildungspolitik markieren den Weg zukünftiger Integrationsarbeit im Bildungsbereich. Beispielhaft werden seit dem Zeitpunkt des ersten KMK-Berichts „Zuwanderung“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002) genannt:

- PISA 2000 - Zentrale Handlungsfelder (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 17./18.10.2002)

Das deutsche Bildungswesen und der Dialog mit den Muslimen (Konferenz der Kultusministerkonferenz zusammen mit der Körber-Stiftung in Weimar am 13./14.03.2003)

Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.04.2003 zu den IGLU-Ergebnissen

- Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003)

Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004; Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004)

Stärkung und Weiterentwicklung des Gesamtzusammenhangs von Bildung, Erziehung und Betreuung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004; Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004)

Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004)

Vereinbarung über Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004)

Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004)

Stellungnahme der Kultusministerkonferenz vom 03.11.2005 zu den Ergebnissen des zweiten Ländervergleichs von PISA 2003

Gemeinsamer Bildungsbericht der Kultusministerkonferenz und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Bildung in Deutschland“ vom 2.6.2006 mit dem Schwerpunkt „Bildung und Migration“

Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003. (vorgestellt am 15.05.2006)

Die im ersten KMK-Bericht „Zuwanderung“ vom 24.05.2002 dargestellten Ziele und Problemlagen haben sich nicht wesentlich verändert, sind aber nach den seither veröffentlichten Befunden präzisiert worden. So bildet vor allem die Kumulation von Migrationshintergrund und geringem Sozialstatus des Elternhauses nachweislich das Bildungsrisiko schlechthin. Insofern kann Schule allein dieses Risiko nicht vermindern. Die erfolgreiche Integration von Kindern und Jugendlichen bleibt eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe.

Dabei dürfen die Sorgen und Ängste derjenigen nicht außer Acht gelassen werden, die sich von den zuwanderungsbedingten Veränderungen in ihrem Umfeld überfordert fühlen und negative Konsequenzen für ihre eigene Lebensführung befürchten.

Ziel muss deshalb eine Kultur der Anerkennung und des gleichberechtigten Miteinanders sein, wobei das Fundament die im Grundgesetz festgelegten Rechte und Pflichten sind. Kulturelle Unterschiede müssen ernst genommen und ausgehalten werden, die Zugewanderten müssen sich mit der aufnehmenden Gesellschaft auf gleicher Augenhöhe begegnen können.

Integration erfordert Anstrengungen nicht nur von den Migrantinnen und Migranten, sondern auch von der aufnehmenden Gesellschaft. Die Bereitschaft, sich Zugewanderten und den mit der Migration verbundenen Integrationsprozessen zu öffnen, betrifft Menschen und Institutionen. Eine erfolgreiche Integration bedarf der Unterstützung von Seiten der Politik, der Wirtschaft, der Medien, der Wissenschaft, der Kirchen sowie der Vereine und Verbände.

Das Zuwanderungsgesetz war ein wichtiger Schritt. Es stellt die gesetzliche Grundlage für die Integration von Neuzuwanderern dar, unabhängig davon, ob sie als Ausländerin und Ausländer oder als Spätaussiedlerin und Spätaussiedler ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland finden. Durch das veränderte Staatsangehörigkeitsrecht wird die Zahl von Kindern und Jugendlichen mit ausländischem Pass in den Bildungseinrichtungen weiter abnehmen, weil zunehmend Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutsche Staatsbürger sind. Obwohl also diese Kinder und Jugendlichen derzeit statistisch nicht mehr gesondert erfasst werden, bleiben die grundlegenden Fragen von Integration und Partizipation für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bestehen.

In den Bildungseinrichtungen finden Integrationsbemühungen inzwischen unter veränderten Bedingungen statt. Der folgende Zwischenbericht benennt und beschreibt im Wesentlichen diejenigen Maßnahmen der Länder, auf die seit dem KMK-Bericht „Zuwanderung“ von 2002 in besonderer Weise fokussiert wird. Neben erfolgreichen Maßnahmen werden auch kritische Punkte und offene Aufgaben benannt.

Zur Situation:

Es muss langfristig davon ausgegangen werden, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in unterschiedlichen Ausprägungen von Mehrsprachigkeit und in unterschiedlichen kulturellen Umgebungen aufwachsen und leben. Einerseits gibt es Kinder, die in ihren Familien mit zwei - manchmal sogar mit weiteren - Sprachen aufwachsen und diese Mehrsprachigkeit mit in die Bildungseinrichtungen bringen. Andererseits gibt es aber auch Kinder, die nur mit der Herkunftssprache der Familie aufwachsen und Deutsch nur sehr eingeschränkt beherrschen, bis hin zu denen, die völlig ohne deutsche Sprachkenntnisse neu zuwandern (sog. Seiteneinsteiger). Allen ist gemeinsam, dass sie ihre Identität in mehreren kulturellen Räumen entwickeln oder neu definieren müssen.

Die nationalen und internationalen Vergleichstudien haben dem deutschen Bildungssystem mehrfach bescheinigt, die Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht ausreichend zu entwickeln. Da sich eine dauerhafte schulische, soziale und berufliche Integration dieser Kinder und Jugendlichen im Wesentlichen über Bildung und Erziehung vollzieht, haben in den Ländern diejenigen Maßnahmen Priorität, die geeignet erscheinen, alle Kinder und Jugendlichen so zu fördern, dass sie möglichst gute Schulleistungen und entsprechende Schulabschlüsse erreichen.

Der Kompetenz in der Sprache Deutsch messen die Länder deshalb den zentralen Stellenwert zu. Altersgemäße Sprachkompetenz ist und bleibt entscheidend für Wissenserwerb und Kommunikationsfähigkeit, und diese beiden Fähigkeiten sind unabdingbare Voraussetzungen für erfolgreiche Integration in Schule, Beruf und Gesellschaft.

Mit erweiterten Ganztagsangeboten im Primär- und Sekundarbereich gehen die Länder neue Wege, um allen Kindern mehr Bildungschancen zu eröffnen und Eltern die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu erleichtern. Auch wenn die Organisationsformen und Maßnahmen variieren, verfolgen die Länder gleiche oder ähnliche Ziele: Durch mehr unterrichtliche und ergänzende Förderangebote sowie Angebote zur sinnvollen Freizeitgestaltung sollen der Schulerfolg und die sozialen Kompetenzen verbessert werden. Dies nützt insbesondere auch Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und sozial Benachteiligten.

Einen weiteren wichtigen Baustein zu erfolgreicher Integration können Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund leisten, weil sie wichtige Vermittlerfunktionen übernehmen können. Sie haben oftmals einen leichteren Zugang zu Schülerinnen und Schülern ihres Kulturkreises und deren Familien und können so die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus nachhaltig stärken. Deshalb sollte geprüft werden, ob und wie Aufbaustudiengänge oder geeignete Weiterbildungsmaßnahmen für bereits pädagogisch qualifizierte Zuwanderinnen und Zuwanderer für den Einsatz im hiesigen Schulsystem eingerichtet werden können.

Zusätzlich unternehmen einige Länder Anstrengungen, die Aus-, Fort- und Weiterbildungsangebote der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte auch unter dem Gesichtspunkt der Integration zu erweitern.

In einigen Ländern hat sich inzwischen der politische Wille deutlich akzentuiert, auch die Gleichbehandlung unterschiedlicher Religionen zu fördern. Hier sind insbesondere die Versuche zu benennen, in Zusammenarbeit mit Religionsgemeinschaften islamischen Religionsunterricht als ordentliches Unterrichtsfach einzuführen. Im Sinne der angestrebten Gleichbehandlung besteht Konsens - auch mit den christlichen Kirchen -, dass islamischer Religionsunterricht in deutscher Sprache auf der Grundlage der länderspezifischen Regelungen zum Religionsunterricht erfolgen soll.

Im Folgenden sind die Entwicklungen in den Ländern seit 2002 aufgeführt und erläutert sowie daraus resultierende Perspektiven und Wünsche aufgeführt.

Bildungsstudien/Befunde

PISA 2003

PISA 2003 befragte die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler zu ihrer Wahrnehmung von Schule und Unterricht sowie zu Merkmalen der familiären Umgebung. Damit wurde untersucht, inwieweit Merkmale der sozialen und kulturellen Herkunft mit Unterschieden in der Kompetenz und in der Bildungsbeteiligung verbunden sind. Für Deutschland ist diese Fragestellung besonders interessant, da 22,2 % der fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Migrationshintergrund stammen. Bei der Verteilung der Familien mit Migrationshintergrund sind die Länder allerdings unterschiedlich stark betroffen. In den östlichen Ländern haben weniger als 10 % der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund. In den westlichen Ländern liegen die Werte zwischen 17 und 36 %.

Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden in der PISA-Studie 2003 (anders als 2000) in drei Gruppen differenziert:

die Schülerinnen und Schüler, die im Ausland geboren und mit ihren Eltern zugewandert sind (Gruppe der Zuwanderer)

die Schülerinnen und Schüler, die in Deutschland geboren wurden, deren Eltern aber beide aus dem Ausland stammen (Gruppe der ersten Generation)

die Schülerinnen und Schüler aus Familien, in denen ein Elternteil im Ausland geboren wurde (Gruppe mit einem in Deutschland geborenen Elternteil)

Zur Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben ist die Beherrschung der deutschen Sprache unabdingbar. Auf der Grundlage der Benutzung der deutschen Sprache lassen sich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in drei Gruppen einteilen:

die Schülerinnen und Schüler, die im Alltag vorwiegend Deutsch sprechen (sog. „Deutschsprachige“, ca. 50 %)

die Schülerinnen und Schüler, die im Alltag eine andere Sprache genauso häufig anwenden wie Deutsch (sog. „Mehrsprachige“, ca. 30%)

die Schülerinnen und Schüler, die im Alltag häufiger eine andere Sprache als Deutsch anwendet (sog. „Fremdsprachige“, ca. 10-16 %).

Die PISA-Studie ergab für die o.g. Gruppen folgende Ergebnisse:

Die Schülerinnen und Schüler aus Familien, in denen nur ein Elternteil im Ausland geboren wurde, weisen unter allen Jugendlichen mit Migrationshintergrund in allen Ländern das höchste Kompetenzniveau auf.

Deutlich größere Abstände zu Jugendlichen ohne Migrationshintergrund weisen die Schülerinnen und Schüler auf, deren Eltern beide aus dem Ausland stammen.

Das niedrigste durchschnittliche Kompetenzniveau weisen die Schülerinnen und Schüler auf, die in Deutschland geboren wurden (Gruppe der ersten Generation).

Die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die im Alltag vorwiegend Deutsch sprechen, schneiden deutlich besser ab als die Gruppe der „Mehrsprachigen“ oder der „Fremdsprachigen“.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, welche Rolle gute Kenntnisse der Unterrichtssprache für den Kompetenzerwerb von Jugendlichen mit Migrationshintergrund spielen. Die Anwendung der deutschen Sprache im Alltag setzt sich nicht automatisch bei Länge der Aufenthaltsdauer durch, wenn - wie es am Sprachverhalten z.B. türkischer oder russischer Jugendlicher erkennbar ist - in der eigenen größeren peer-group ausschließlich die Herkunftssprache benutzt wird.

In Staaten, die bei der PISA-Studie ein höheres Kompetenzniveau erzielen, ist die Kopplung der Kompetenz mit Merkmalen der sozialen Herkunft deutlich geringer. Der Weg zur Verringerung der Kopplung besteht in der konsequenten Förderung des unteren Leistungsbereiches. Relativ viele Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in ihren bei der PISA-Studie gezeigten Leistungen auf den unteren Kompetenzstufen einzuordnen. Andererseits lassen sich viele Jugendliche mit Migrationshintergrund (vor allem in der Gruppe der Zuwanderer) auch in den oberen Kompetenzstufen finden. Das verdeutlicht, dass der Migrationshintergrund nicht zwangsläufig mit einem niedrigen Kompetenzniveau verbunden sein muss.

Sprachkompetenz ist die wesentliche Voraussetzung für den Schulerfolg. Die Differenzierung der Herkunftsgruppen zeigt, dass die Bereitschaft zu Aneignung und Gebrauch der deutschen Sprache je nach kultureller Herkunft durchaus verschieden ist und damit unterschiedliche Strategien zur Sprachförderung und Integration erforderlich sind.

Die Kultusministerkonferenz sieht als zentrale Arbeitsbereiche nach PISA 2003, aufbauend auf den Initiativen der Länder in der frühkindlichen Bildung und der vorschulischen Sprachförderung, folgende Handlungsfelder an:

Verbesserung des Unterrichts zur gezielten Förderung in allen Kompetenzbereichen, insbesondere in den Bereichen Lesen, Geometrie und Stochastik

Frühzeitige gezielte Förderung von Kindern und Jugendlichen, die aus sozial schwierigem Umfeld stammen oder einen Migrationshintergrund haben, und gezielte Ausgleichsmaßnahmen bei ungünstigen Entwicklungen in der Bildungsbiografie

Weiterentwicklung der Lehreraus- und -fortbildung insbesondere im Hinblick auf den Umgang mit Heterogenität, eine Verbesserung der Diagnosefähigkeit und eine gezielte Unterstützung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Als konkretisierende Folgemaßnahmen in den zentralen Arbeitsbereichen wurden im Februar 2005 die folgenden festgelegt:

Erarbeitung eines flexibel im Unterricht einzusetzenden Aufgabenpools für die Fächer Deutsch und Mathematik unter besonderer Berücksichtigung der Schwerpunktbereiche Lesen, Geometrie und Stochastik

Bereitstellung von Fortbildungskonzeptionen und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung, vor allem für die Bereiche Lesen, Geometrie und Stochastik

Konzepte und Materialien für Deutsch (Lesen und Schreiben) als Aufgabe aller Fächer

Sprachstandsdiagnosen und Sprachförderung im vorschulischen Bereich und in Zusammenarbeit zwischen vorschulischem Bereich und Schule

(Konzeption von) Fortbildungen zur allgemeinen Lerndiagnostik und zur fachlichen Diagnostik (einschl. IT-gestützter Maßnahmen).

Wenn auch alle diese ergänzenden Maßnahmen zu den sieben Handlungsfeldern nach PISA 2000 implizit auch der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund dienen, so soll hier vor allem auf die spezifischen Erfordernisse dieser Gruppe fokussiert werden.

Zum Arbeitsfeld „Frühzeitige Förderung von Migranten und sozial Benachteiligten“ hat das Land Hessen die Federführung übernommen und bisher drei Tagungen mit der KMK-Arbeitsgruppe der Migrationsreferentinnen und -referenten der Länder durchgeführt. Im Zuge dieser Arbeitstreffen wurden einige Eckpfeiler für verbesserte schulische Voraussetzungen für Schulanfängerinnen und -anfänger sowie entsprechende Handlungserfordernisse erörtert und formuliert.

Der am 02.06.2006 vorgelegte erste gemeinsame Bildungsbericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung mit dem Schwerpunkt „Bildung und Migration“ sowie die PISA-Zusatzauswertung 2003 zur Migration verdeutlichen erneut, dass insbesondere die bereits hier geborenen Jugendlichen der 2. Generation ein besonders hohes Bildungsrisiko haben.

Die daraus resultierenden Folgerungen der Kultusministerkonferenz für die Bildungsanstrengungen der Länder betonen erneut die Notwendigkeit systematischer Förderung vom Elementarbereich bis zu möglichst hohen Bildungsabschlüssen, die Entwicklung geeigneter Diagnoseverfahren, Einbeziehung der Eltern und die Erhöhung des Migrantenanteils in den Lehr- und Erziehungsberufen.

Nach den Befunden von Gogolin/Neumann u.a. liegt die Vermutung nahe, dass diese Jugendlichen keine elaborierte sprachliche Sozialisation in ihrer Erstsprache hatten und insofern keine ausgeprägte Spracherwerbskompetenz entwickelt haben, gepaart mit der Erfahrung von unsicheren und geringeren Zukunftschancen auf dem Arbeitsmarkt.

Befunde der DESI - Studie in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund

DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) hat zu Beginn und zum Ende des Schuljahres 2003/04 die Lernprozesse, die schulischen und familiären Bedingungen und den Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch in den 9. Jahrgangsstufen untersucht.

Schülerinnen und Schüler mit deutscher Muttersprache haben im Fach Deutsch deutlich höhere Leistungen gezeigt als Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache.

In den Englischleistungen liegen die Gruppen viel enger beieinander. Die Englischleistungen mehrsprachig aufgewachsener Schülerinnen und Schüler liegen sogar geringfügig über dem Mittelwert der Deutschsprachigen.

Die soziale Herkunft hat mit Blick auf die Kompetenzen in der Fremdsprache weniger Einfluss. Die hohe Kohärenz mit der sozialen Herkunft zeigt sich bei DESI vor allem im Fach Deutsch.

IGLU

Die Internationale Grundschulleseuntersuchung sieht Deutschland im oberen Drittel aller Teilnehmerstaaten und damit deutlich über dem Mittelwert. Dennoch ist auch hier ein enger Zusammenhang zwischen den Kompetenzen (Leseverständnis, mathematisch-naturwissenschaftliche Kompetenz) der Kinder und ihrer sozialen Herkunft nachgewiesen, allerdings in wesentlich geringerem Maße als bei PISA.

Im Vergleich der Leistungen der Kinder mit und ohne Migrationshintergrund haben vor allem beim Leseverständnis die Kinder, deren Eltern im Ausland geboren wurden, deutlich geringere Kompetenzen. Familien mit Migrationshintergrund gehören zudem häufiger einer niedrigen Sozialschicht an, so dass hier zwei Merkmale negativ kumulieren.

Ergebnisse aus den Vergleichsarbeiten Grundschule (VERA) 2005

Am 27. und 29. September 2005 schrieben im Rahmen des Projektes VERA mehr als 300.000 Schülerinnen und Schüler der vierten Klassenstufe in sieben deutschen Ländern Vergleichsarbeiten in den Fächern Mathematik und Deutsch. In Mathematik wurden die Teilbereiche Arithmetik, Geometrie und Sachrechnen, in Deutsch der Bereich Lesen getestet.

Anhand der Unterscheidung in „Deutsch dominant“ vs. „Deutsch nicht-dominant“ wird bei VERA der Sprachherkunft Rechnung getragen. Dabei entspricht „Deutsch nicht-dominant“ zweisprachigen Schülerinnen und Schülern, bei denen - unabhängig von Nationalität und Geburtsort - Deutsch nicht die hauptsächlich gesprochene Sprache ist (vgl. Helmke & Reich, 2001). Mit dieser Unterscheidung soll dem Sachverhalt Rechnung getragen werden, dass ein Teil der Schülerschaft zwar in Deutschland geboren ist, aber nicht in erster Linie Deutsch spricht bzw. nicht in Deutschland geboren ist, jedoch hauptsächlich Deutsch spricht. Hierbei wird - anders als bei PISA 2000 - davon

ausgegangen, dass die Sprachbeherrschung vermutlich stärker mit der vorherrschenden Familiensprache zusammenhängt als mit dem Geburtsort eines „nicht-deutschen“ Elternteils.

Bei VERA zeigen sich bedeutsame Unterschiede zwischen Kindern mit Deutsch als dominanter und Kindern mit Deutsch als nicht-dominanter Sprache sowohl in Mathematik als auch in Deutsch. Insbesondere im Leseverständnis kann infolge des hohen Anteils von Kindern mit nicht auswertbarer Leistung von einem substantiellen Unterschied zu Kindern, deren dominante Sprache Deutsch ist, gesprochen werden.

Die Ergebnisse bestätigen die Vermutung, dass Merkmale der Sprach- und Sozialherkunft für Schülerinnen und Schüler bereits in der Klassenstufe vier mit erheblichen Leistungsunterschieden gekoppelt sind (vgl. Schwippert, Bos & Lankes, 2003), wenngleich nicht mit so hohen Disparitäten wie bei den 15-Jährigen (vgl. IGLU).

Bildungsziele der Länder für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund

Alle Länder nennen Integration als wichtiges Ziel für das schulische Lernen, betonen aber übereinstimmend, dass damit nicht Adaption gemeint ist, sondern eine Integration unter Wahrung der Identität und kulturellen Orientierung. Insbesondere interkulturelle Kompetenz und die Verbesserung der Bildungsbeteiligung sollen gefördert werden und so zu gegenseitigem Respekt und Achtung aller an der Erziehung und Bildung Beteiligten führen. Einige Länder haben explizite Integrationskonzepte entwickelt.

Zur Annäherung an diese Ziele wird übereinstimmend die Entwicklung von altersgerechter Sprachkompetenz vor allem in der Sprache Deutsch als prioritär gesehen, um erfolgreiche Bildungslaufbahnen ermöglichen zu können. Durchgängige Sprachförderung und die Begleitung individueller Bildungsbiographien können helfen, die Kinder und Jugendlichen in ihrer Entwicklung zu stützen, insbesondere an den Übergängen vom Elementar- zum Primarbereich, von einer Schulstufe zur nächsten und am Übergang zur beruflichen Ausbildung. Darüber hinaus haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einen besonders guten Zugang zur Mehrsprachigkeit.

Maßnahmen

Vorschulische Förderung

Alle Länder haben in den letzten vier Jahren die gesetzlichen Grundlagen für eine vorschulische Frühförderung in der Sprache Deutsch geschaffen oder bereiten diese entsprechend vor.

Dies betrifft insbesondere die Vorverlegung des Schulanmeldetermins und damit verbundene Sprachstandsfeststellungen sowie die Einrichtung von Sprachfördermaßnahmen für schulpflichtig werdende Kinder, die noch nicht über die für einen Schulbesuch notwendigen deutschen Sprachkenntnisse verfügen. Dazu werden Screening-Verfahren, informelle Verfahren, eine detaillierte Förderdiagnostik, die auch

die Herkunftssprache mit einbezieht, oder neu entwickelte Verfahren eingesetzt, z.T. bereits für 4-Jährige. Sofern in den Ländern nicht die Kultusministerien selbst für die vorschulische Erziehung und Förderung zuständig sind, haben sich dazu enge interministerielle Kooperationen entwickelt.

Für die Sprachförderung im letzten Jahr vor Schulbeginn wurden nahezu in allen Landeshaushalten Mittel eingestellt. Die vorschulischen Sprachfördermaßnahmen, die sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Schulen stattfinden, dauern in der Regel zwischen sechs und zwölf Monaten.

In einigen Ländern ist die Zurückstellung vom Schulbesuch aus sprachlichen Gründen bei gleichzeitiger Verpflichtung zum Besuch eines Sprachkurses oder bei nicht erfolgreichem Ergebnis der vorschulischen Sprachförderung möglich. Andererseits können Kinder bei erfolgreichem Spracherwerb gegebenenfalls auch noch nachträglich in das laufende erste Schuljahr eingeschult werden. In der Mehrheit der Länder ist die verspätete Einschulung allein aus sprachlichen Gründen nicht zulässig.

Etliche Länder haben in den letzten vier Jahren einen Erziehungs- und Bildungsplan für die Kindertageseinrichtungen entwickelt, in dem unter anderem die sprachliche Entwicklung und Förderung vom Kleinkindalter bis zum Grundschulalter kontinuierlich verfolgt wird. Einige Länder führen dies bis ins Grundschulalter hinein fort.

Es wurde begonnen, Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte in den Bereichen Diagnostik und Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache fortzubilden. Solche Aus- und Fortbildungsmodule gilt es weiterzuentwickeln und verbindlich zu verankern.

Mit den genannten Maßnahmen zur Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich und zur besseren Verzahnung von Elementar- und Primarbereich sind wesentliche Erkenntnisse der nationalen und internationalen Studien aufgegriffen und in wichtige Handlungsschritte umgesetzt worden. Diesen Prozess gilt es konsequent und zügig weiter zu verfolgen. Die daraus resultierenden Erfahrungen sind auszuwerten und für weitere Entscheidungen zu nutzen.

Durch Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005 wurde das Arbeitsfeld „Sprachstandsdiagnosen und Sprachförderung im vorschulischen Bereich und in Zusammenarbeit zwischen Vorschule und Grundschule“ als eines der vorrangigen Arbeitsbereiche festgelegt. Dazu stehen die Länder in einem intensiven Arbeitskontakt.

Schulische Förderung

Alle Länder haben über die allgemein gültigen schulrechtlichen Regelungen hinaus für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besondere rechtliche Rahmenbedingungen als wichtige Voraussetzung für die schulische und gesamtgesellschaftliche Integration geschaffen.

Der Förderung der deutschen Sprache, der Mehrsprachigkeit, dem interkulturellen Lernen und dem Erreichen qualifizierter Schulabschlüsse kommt in den Ländern herausragende Bedeutung zu.

Für Schülerinnen und Schüler mit nicht hinreichenden Deutschkenntnissen sehen die Länder flächendeckend Fördermaßnahmen vor, die sowohl als gesonderter Förderunterricht als auch durch differenziertes Fördern innerhalb des Unterrichts umgesetzt werden.

Für die Förderung in der deutschen Sprache stehen den Schulen in der Regel zusätzliche Lehrerstunden zur Verfügung, die im jeweiligen Landeshaushalt etatisiert sind.

Die Dauer und Intensität der Förderung in der deutschen Sprache ist in den Ländern unterschiedlich geregelt. Intensivmaßnahmen haben in der Regel einen Umfang von bis zu zwei Jahren. Dazu werden beispielsweise individuelle Förderpläne, Förderberichte, Sprachlerntagebücher, Evaluations- und Controllingverfahren oder die Arbeit mit dem Portfolio genutzt.

Eine zusätzliche Förderung in der 1. üblichen Fremdsprache für Seiteneinsteiger ist nur in zwei Dritteln der Länder vorgesehen. In den meisten Ländern gibt es aber Prüfungen zur Anerkennung der Muttersprache als Ersatz für eine Fremdsprache.

Die im KMK-Bericht „Zuwanderung“ vom 24.05.2002 formulierte Notwendigkeit der Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit sowie die durchgängige Verknüpfung von Sprachlernen und Sachlernen bleiben als wichtige Aufgaben weiterhin bestehen.

Curriculare Vorgaben

Die im Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 vereinbarten Handlungsfelder zur Weiterentwicklung der curricularen Vorgaben und Empfehlungen im Hinblick auf die interkulturelle und sprachliche Bildung wurden sowohl für Kindertageseinrichtungen wie auch für Schulen konkretisiert.

Im Rahmen von Lehr-/Rahmenplanreformen wurden interkulturelle Aspekte als Aufgabe von Schule definiert, aus der sich Kriterien für die Schulentwicklung und die Überprüfung von Schulqualität ergeben.

Für den Bereich „Deutsch als Zweitsprache“ und teilweise auch für den Muttersprachlichen Unterricht wurden in einigen Ländern Lehrpläne, Rahmenpläne oder Handreichungen entwickelt, die den sich aus den PISA-Ergebnissen ergebenden Anforderungen und der Kompetenzorientierung gerecht werden.

Intensiv wird in den Ländern an der Förderung der frühkindlichen Sprachentwicklung und an der durchgängigen Sprachförderung (z.B. BLK-Programm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund - FörMig“) in allen Schularten weitergearbeitet.

Notwendig ist, die Bildungsressource Zwei- und Mehrsprachigkeit und die sprachliche Bildung als Gesamtheit aller Bestandteile (muttersprachliche Bildung, herkunftssprachliche Bildung, fremdsprachliche Bildung) stärker in allen Bildungsgängen aufzugreifen, zu verzahnen und curricular zu verankern. Die Förderung von Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ist auf die Vermittlung von fundierten Deutschkenntnissen angewiesen und nutzt das Sprachenpotenzial der Schülerinnen und Schüler zum Aufbau der interkulturellen Kompetenz.

Berufsbildung

Von entscheidender Bedeutung für die gesellschaftliche und berufliche Stellung ist ein erfolgreicher Übergang von der Schule in das Erwerbsleben. Hier unternehmen die Länder große Anstrengungen, um auch die Ausbildungsfähigkeit und die Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu verbessern.

In fast allen Ländern gibt es gesonderte Maßnahmen für den Übergang von der Schule in den Beruf. Dabei gibt es auch spezielle Projekte nur für Jugendliche mit Migrationshintergrund an der Schnittstelle Schule - Berufsausbildung. Ein Schwerpunkt dieser Maßnahmen liegt auf der Förderung der deutschen Sprachkompetenz.

Die Notwendigkeit von frühen berufsorientierenden Maßnahmen hat Eingang in die pädagogischen und curricularen Regelungen der Sekundarstufe I gefunden. Durch die Zusammenarbeit von Schulen mit der Wirtschaft, mit Kammern und Verbänden erweitern sich die beruflichen Perspektiven auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Für Jugendliche, die im Anschluss an die allgemeine Schulpflicht keinen Ausbildungsplatz finden und keine weiterführende Schule besuchen, sowie für Jugendliche, die direkt aus dem Ausland kommen und berufsschulpflichtig sind, besteht in der Regel die Möglichkeit, an berufsvorbereitenden Maßnahmen teilzunehmen.

Insbesondere die Zusammenarbeit von berufsbildenden Schulen mit der Arbeitsagentur bzw. der örtlichen ARGE und Einrichtungen der Jugendhilfe hilft Jugendlichen durch Qualifizierungsmaßnahmen, ihre Berufs- bzw. Ausbildungsaussichten zu verbessern.

Muttersprachlicher Unterricht (Unterricht in der Herkunftssprache)

Es gibt sowohl Forschungsergebnisse, die zeigen, dass eine gute Beherrschung der Muttersprache die Spracherwerbskompetenz generell fördert (vgl. Gogolin, Reich u.a.), als auch Ergebnisse, die dem widersprechen (vgl. Esser). Es ist jedoch unstrittig, dass der Muttersprachliche Unterricht einen wichtigen Beitrag zur kulturellen Identität von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und zur Mehrsprachigkeit leistet.

Im Zuge der verstärkten Deutschförderung und insgesamt beschränkter Ressourcen wird zunehmend in den Ländern eine Übernahme des Mutter- oder Herkunftssprachenunterrichts durch die Konsulate oder zumindest eine Mischfinanzierung angestrebt. Gleichwohl ist eine Zertifizierung und Qualitätsentwicklung dieses Unterrichts, der einen wichtigen Beitrag zum generellen Ziel der Mehrsprachigkeit und zur interkulturellen Bildung leisten kann, wünschenswert. Staatliche Lehr- oder Rahmenpläne für diesen Unterricht können eher Qualitätsstandards vermitteln, an die allerdings der Konsulatsunterricht nicht gebunden werden kann.

Elternarbeit

Eltern als wichtige Partner im institutionellen Bildungs- und Erziehungsprozess zu sehen, hat einen höheren Stellenwert im Bewusstsein aller am Bildungswesen Beteiligten erlangt. Das schließt auch Familien mit Migrationshintergrund ein. Von zentraler Bedeutung ist die Stärkung der Erziehungskompetenz und des Bildungsinteresses von

Migrantenfamilien im Spannungsfeld von Tradition und veränderten Sozialisationsanforderungen. Voraussetzung für das Gelingen der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist das konstruktive Zusammenwirken von Bildungseinrichtungen und Eltern. Die Mitwirkung dieser Eltern in Elternvertretungen ist nur in einigen Ländern rechtlich verankert.

In vielen Ländern gibt es Deutsch- und Integrationskurse für Eltern von unterschiedlichen Anbietern. Diese Angebote helfen nachhaltig mit, bei den Eltern Schwellenängste abzubauen, ein stärkeres Interesse an Bildung und Schule zu entwickeln und ihnen zu ermöglichen, die Bildungslaufbahn der Kinder aktiv zu begleiten.

Über Eltern können weitere Partner insbesondere aus Migrantenorganisationen gewonnen werden, die sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten an Förder- und Integrationsmaßnahmen beteiligen.

Die Intensivierung der Elternberatung im Hinblick auf spezielle schulische und außerschulische Fördermöglichkeiten und Bildungsangebote für Schülerinnen und Schüler, aber auch für die Eltern selbst, ist noch stärker in den Fokus zu rücken. Ein wertvolle Hilfe leisten dabei die Lehrkräfte für den Muttersprachlichen Unterricht. In fast allen Ländern gibt es inzwischen in die gängigen Herkunftssprachen übersetzte Broschüren und Informationen sowie zunehmend auch Übersetzungshilfen bei persönlichen Gesprächen und Elternabenden. Hierfür kann das Bewusstsein an manchen Schulen vor Ort aber noch geschärft werden.

Netzwerke

Aktuelle Veröffentlichungen zur Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland verweisen auf die öffentliche Gesamtverantwortung für eine ‚Bildung für alle‘ (Zwölfter Kinder- und Jugendbericht). Demzufolge gewinnt Bildung als Gemeinschaftsaufgabe ihre Bedeutung unter anderem daraus, dass es nur auf der Grundlage eines partizipativen Bildungskonzepts möglich ist, herkunftsbedingte ungleiche Ausgangsbedingungen auszugleichen und alle Kinder und Jugendliche für die Herausforderungen der Zukunft zu qualifizieren.

Zur Beurteilung der Wirksamkeit der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Verantwortungsträger kann als Indikator herangezogen werden, inwieweit eine Kompetenzerweiterung der Kinder und Jugendlichen und auch ihrer Familien erreicht werden kann.

Unter dem Oberbegriff „Förderung von jungen Migrantinnen und Migranten“ wurden in den Ländern oder länderübergreifend vielfältige Netzwerke eingerichtet mit dem Ziel, die Bildungsqualität, die Bildungsbeteiligung und die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Die Zahl und die Größe der Netzwerke, die Anzahl der darin beteiligten Akteure und die Formen der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Verantwortungsträger variieren stark. Darüber hinaus gibt es große Unterschiede im Hinblick auf die Arbeitsthemen und die Menge der Arbeitsaufgaben, die die im jeweiligen Netzwerk Beteiligten zu bewältigen haben, sowie auf die Ziele, die damit jeweils verfolgt werden.

Nicht erfasst wurde bisher, inwieweit die Vernetzung der Arbeit der unterschiedlichen Akteure strukturell und personell gesichert ist, welcher Grad von Verbindlichkeit bei der Kooperation besteht und von welcher Qualität das Zusammenspiel der verschiedenen Bildungsangebote ist. Vor diesem Hintergrund stellen sich auch künftig Fragen hinsichtlich der Qualität, Quantität und Wirksamkeit von Netzwerken. Dies ist eine der Evaluationsaufgaben des BLK-Programms „FörMig“, an dem sich zehn Länder beteiligen.

Übersicht:

Arbeitsvorhaben	Arbeitsformen
<ul style="list-style-type: none"> • schulische Förderung allgemein, vorschulische und schulische Sprachförderung • Bildungsberatung, Schullaufbahnberatung, Migrationsberatung allgemein • Sprachstandsfeststellung, Lernstandsfeststellung • Berufsvorbereitung • Elternarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • „Runde Tische“, Multiplikatorensysteme, Arbeitsgruppen, Arbeitsstellen, Föderationen, • gemeinsame Entwicklung, Einrichtung und Bündelung von Präventions- und Integrationsmaßnahmen vor Ort, gemeinsame Erfüllung von „Aktionsplänen“, Umsetzung von Länderprogrammen • gemeinsame Projekte, Projekte besonders in sozialen Brennpunkten, gemeinsame Teilnahme an Modellprojekten, Teilnahmen an Förderprojekten, Mitgliedschaft in EU- Projekten

Einzelziele	Mitglieder von Netzwerken
<ul style="list-style-type: none"> • Integration junger Migrantinnen und Migranten allgemein • Prävention • Verbesserung des Sprachstands • Verbesserung des Schulerfolgs • Unterstützung der Lehrkräfte • Optimierung der Schullaufbahnberatung • berufliche Eingliederung junger Migrantinnen und Migranten (Arbeit und Ausbildung), Förderung der Ausbildungs- und Beschäftigungsbereitschaft von Betrieben • Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule • Unterstützung des örtlichen ehrenamtlichen Engagements von Migrantinnen und Migranten, Befähigung von Migrantinnen und Migranten, als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Bildungsberatung zu arbeiten • „Soziale Stadt“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Betreuungslehrkräfte, Beratungslehrkräfte, Multiplikatoren • Schulen - Eltern - Kindertageseinrichtungen - Grundschule • Schulaufsicht • Sozialämter • Jugendämter • Ausländerbehörden • Beratungsstellen • Institutionen, Verbände, Kammern, Gewerkschaften, Hochschulen, Stiftungen, Kommunen, Vereine, Kirchen, • Migrantenorganisationen • Betriebe • Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Ministerien

Religionsangebote in den Ländern

1. Religionsangebote und Ersatzangebote in den Ländern

Angebote für Schülerinnen und Schüler jüdischer, orthodoxer und sonstiger Bekenntnisse (etwa Buddhistisch) machen Baden-Württemberg, Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, das Saarland und Thüringen.

Alternativ oder darüber hinaus halten Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Bremen, Hamburg, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt "Ethik" bzw. „Werte und Normen" vor.

2. Angebote für muslimische Schülerinnen und Schüler in den Ländern

Integrationspolitisch relevanter sind Angebote für muslimische Kinder und Jugendliche. Ein dem (nach den länderspezifischen Regelungen) Religionsunterricht vergleichbares Angebot für Muslime gibt es derzeit in keinem Land, trotz Bezeichnung von Unterrichtsangeboten als „Islamischer Religionsunterricht" (Beispiele: Baden-Württemberg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz). Gleichwohl halten zahlreiche Länder an ihrem Vorhaben fest, regulären islamischen Religionsunterricht einzuführen. Allerdings müssen die Muslime dazu erst die Voraussetzungen von Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz erfüllen.

Die religiöse Bildung muslimischer Schülerinnen und Schüler gehört zum Auftrag der öffentlichen Schulen (Das gilt auf Grund der „Bremer Klausel" nicht für Berlin, Brandenburg und Bremen). Von ihr soll Signal Wirkung für die Integration dieser Kinder und Jugendlichen ausgehen.

Die Länder halten für muslimische Schülerinnen und Schüler (über die Informationen über den islamischen Glauben im Fach Ethik hinaus) die folgenden spezifischen Angebote vor:

Land	Angebot	Staatl. Angebot	Dauer (befristet / unbefristet)	Stufe (P, S I, S II)	Unterrichtssprache
BW	Schulversuch islamischem und alevitischem RU	ja	Ab 2006/07 auf vier Jahre befristet	P	Deutsch
Bayern	a) Islamische Unterweisung in Türkisch	a)ja b)ja	a) und b): dauerhaft	a) b)P, S I	a) Türkisch b)Deutsch
	b)Islamische Unterweisung in Deutsch				
	c) Islamunterricht in Erlangen	c)ja	c) nicht festgelegt	c) P, S I	c) Deutsch
Berlin	Islamischer und alevitischer RU	nein	Dauerhaft	P	Deutsch
Bremen	Modellversuch Islamkundeunterricht	ja	Befristet bis 2008	S I	Deutsch
Hamburg	„Integrierter Religionsunterricht für alle“	ja	Dauerhaft	P, S I, S II	Deutsch
Niedersachsen	Schulversuch „Islamischer RU“	ja	Befristet bis 31.07.2010	p	Deutsch
Nordrhein-Westfalen	a) Islamkunde im Rahmen von MU	a)ja b)ja	a) und b): unbefristet	P, S I	a) Türkisch, Arabisch, Bosnisch b)Deutsch
	b)Islamkunde als Schulversuch				
Rheinland-Pfalz	a) Erprobung Islamischer Religionsunterricht	a)ja b)ja	a)vorl.befristet bis 2008 b)dauerhaft	a)P b) P, S I	a) Deutsch b)Türkisch, Bosnisch, Arabisch
	b)islamkundl. Teile im MU				

Auch wenn die Angebote zur Erprobung von islamischem und/oder alevitischem Religionsunterricht in deutscher Sprache derzeit nicht die dem Art.7 GG gemäße Rechtsform haben, weil eine legitimierte anerkannte Religionsgemeinschaft als Partner nicht vorhanden ist, so handelt es sich doch inhaltlich in der Tat um Religionsunterricht. Zumindest sind sie ein pragmatischer Weg, um den muslimischen Schülerinnen und Schülern ein Stück religiöse Gleichberechtigung in staatlicher Verantwortung zu geben.

Aus-, Fort- und Weiterbildung

Zur Qualitätssicherung in der Lehrerbildung hat die Kultusministerkonferenz am 16.12.2004 die „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ beschlossen. Einer der curricularen Schwerpunkte der Bildungswissenschaften in der Lehrerbildung ist der Bereich Differenzierung, Integration und Förderung.

Im Kompetenzbereich „Erziehen - Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Erziehungsaufgabe aus“ werden Standards für die theoretischen und praktischen Ausbildungsabschnitte formuliert, die die interkulturelle Dimension der Erziehung berücksichtigen.

Inzwischen haben fast alle Länder Module zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Lehrerfort- und -Weiterbildung eingeführt.

Im Zuge der Neustrukturierung der Lehrerausbildung sind in fast allen Ländern bereits entsprechende Module in der Erstausbildung verankert worden oder befinden sich in Planung. Mehr als die Hälfte der Länder führt in diesem Bereich Weiterbildungen durch und die Mehrheit der Länder bietet Module zur Entwicklung und Stärkung der Diagnosefähigkeit an. In Basismodulen „Deutsch als Zweitsprache“ setzen sich die Lehramtsstudentinnen und -Studenten mit Fragen des Zweitspracherwerbs auseinander. In den Ländern sind diese Elemente teilweise obligatorisch, teilweise ein erweitertes fakultatives Angebot der Studieninhalte. Im Bereich der Lehrerfortbildung gibt es entsprechende Kurse.

Die interkulturelle Erziehung bildet einen wichtigen Schwerpunkt in der Aus-, Fort- und Weiterbildung für alle Berufe an Bildungseinrichtungen und Einrichtungen der Jugendhilfe. Die Heterogenität der Schüler- bzw. Kindergruppe als didaktische Herausforderung und interkulturelle Perspektiven von Bildung und Erziehung werden thematisiert

Perspektiven, Wünsche, offene Fragen

Erstmals werden 2006 in einigen Ländern die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz vom 08.05.2003 und vom 22.09.2005 zur Erfassung des Items „Migrationshintergrund“ in der Schulstatistik umgesetzt:

Neben der Staatsangehörigkeit wird statistisch erfasst:

- Geburtsland
- Jahr des Zuzugs (des Kindes) nach Deutschland
- Vorherrschende Familiensprache (sofern nicht Deutsch)
- Fakultativ: Geburtsland/-länder der Eltern
- Förderbedarf

Alle Studien weisen nach, dass die Familiensprache am ehesten Hinweise auf einen eventuellen Förderbedarf in der deutschen Sprache geben kann.

Nach Umsetzung dieser statistischen Erfassung aller Schülerinnen und Schüler ab spätestens 2008 kann erstmals ein fundierter Überblick „Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ gewonnen werden, der auch Eingebürgerte, Aussiedler und Staatenlose umfasst.

Die insbesondere von „Terre des hommes“ erneut geforderte Schulpflicht für Asylbewerber wird von den Ländern sukzessive umgesetzt, insbesondere nach Zuweisung zu einer Gemeinde.

Die Kultusministerkonferenz hat seit PISA 2000 mit den Ländern intensive Handlungsempfehlungen vereinbart und in der Folge präzisiert. Dabei liegt nach wie vor der Schwerpunkt auf dem Elementar- und Primarbereich, um für die Kinder mit Migrationshintergrund eine möglichst gute Basis für erfolgreiches Lernen zu schaffen.

Zu beachten ist allerdings, dass damit die folgenden Schulstufen nicht aus ihrer Förderverpflichtung entlassen werden können. Sowohl IGLU als auch VERA bescheinigen den Grundschulen in all ihrer Heterogenität im Prinzip eine gute individuelle Förderung auch der Kinder mit Migrationshintergrund und geringere Probleme mit der sozialen Disparität. Die großen Anstrengungen, die die Länder zur Förderung im frühen Kindesalter unternehmen, können bei den heute 15-Jährigen, also der PISA-Population, noch nicht „angekommen“ sein. Deshalb ist gleichermaßen ein Fokus auch auf die Sekundarstufe I zu richten. Dabei wird nicht verkannt, dass wegen der größeren Fächerung und der größeren Anzahl von Lehrkräften, die in einer Klasse unterrichten, die Abstimmung von Förderprozessen und -plänen durchaus schwieriger ist.

Die Entwicklung einer Didaktik der Mehrsprachigkeit und die Konzepte für die Sprachförderung im Fachunterricht, die seit langem postuliert werden, sind nicht oder nicht ausreichend entwickelt. Die neue Struktur der Lehrerbildung mit ihren verstärkten Didaktik- und Praxisanteilen sollte Anlass sein, diese Themen an den Hochschulen aufzugreifen.

Wünschenswert ist die Zertifizierung der Muttersprachen als Ausweis einer zusätzlichen Kompetenz der Schulabgängerinnen und Schulabgänger, zumindest soweit dafür ein europäischer Referenzrahmen entwickelt ist. Einige ausländische Vertretungen unterstützen dieses Bestreben.

Hilfreich wäre auch eine Fortbildungsoffensive für ausländische Lehrkräfte, um einen verstärkten Einsatz im Regelunterricht zu ermöglichen. Darüber hinaus sollte verstärkt dafür geworben werden, dass Abiturienten mit Migrationshintergrund vermehrt ein Lehramtsstudium ergreifen.

Die Frage der Wirkungsforschung aller Maßnahmen zur Verbesserung der Bildungsbeteiligung und des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist offen. Die bisherigen Studien untersuchen Teilkompetenzen zu ausgewählten Lernbereichen im kognitiven Bereich. Fragen der Motivation, der Partizipation und der Unterrichtsqualität sind noch eher peripher und auch schwieriger. Allerdings bleibt festzuhalten, dass gerade selbständiges Lernen, Partizipation und soziale Akzeptanz wesentliche Basis für den Schulerfolg aller Schülerinnen und Schüler sind. Kinder und Jugendliche, die unter bikulturellen Bedingungen aufwachsen, sind darauf in besonderem Maße angewiesen.

Anhang

Liste von Internetadressen der Länder mit Informationen zum Thema

Folgende Fundorte konnten festgestellt werden:

Bundesland	Fundstelle
Baden-Württemberg	http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/t5otdis8xahxlkfdgwr197kk9k19mqvuj/menu/1099670/index.html?ROOT=1075594 http://www.km-bw.de/servlet/PB/-s/t5otdis8xahxlkfdgwr197kk9k19mqvuj/menu/1140837/index.html?ROOT=1075594
Bayern	http://www.km.bayern.de/km/schule/schularten/allgemein/migrantenfoerderung/index.shtml
Berlin	http://www.berlin.de/sen/bjs/bildung/ http://www.lisum.de http://www.bebis.de http://www.efb-berlin.de/download/Sprachfoerderung-Massnahmen_web.pdf
Brandenburg	http://www.mbj.s.brandenburg.de
Bremen	http://www.bildung.bremen.de/sfb/aktuelles/v41_2002.pdf http://www.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depu/gl66.pdf http://www.bildung.bremen.de/sfb/behoerde/deputation/depu/g85_16.pdf
Hamburg	http://fhh.hamburg.de/stadt/Aktuell/nachrichten/2004/januar/2004-01-07-red-sprachtest.html
Hessen	http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=60439980-da5d-901e-76cd-97ccf4e69f28
Mecklenburg-Vorpommern	-
Niedersachsen	http://www.mk.niedersachsen.de/master/C610926_N421076_L20_D0_I579.html http://www.nibis.de
Nordrhein-Westfalen	http://www.bildungsportal.nrw.de/BP/Schule/Gleichstellung/Foerderung_von_Migranten/index.html
Rheinland-Pfalz	http://www.mbfj.rlp.de/sprachfoerderung/ http://www.mbfj.rlp.de/Wir ueber uns/publikationen/Bildung/sprachfoerderung.pdf www.leb.bildung-rp.de (dort „Verwaltungsvorschriften“)
Saarland	http://www.bildung.saarland.de/FruehDeutschLernen.pdf www.buergerdienste-saar.de <ul style="list-style-type: none"> • Lebenslagen • Spätaussiedler • Sprachförderung für Kinder und Jugendliche
Sachsen	http://www.sachsen-macht-schule.de
Sachsen-Anhalt	-
Schleswig-Holstein	http://landesregierung.schleswig-holstein.de/coremedia/generator/Aktueller_20Bestand/MBF/Information/Bildung/Sprachfoerderung.html
Thüringen	http://www.thueringen.de/de/tkm/schule/schulwesen/vorschriften/schulend/content.html