



ЕВРОПЕЙСКИ ПАРЛАМЕНТ PARLAMENTO EUROPEO EVROPSKÝ PARLAMENT EUROPA-PARLAMENTET
EUROPÄISCHES PARLAMENT EUROOPA PARLAMENT ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ EUROPEAN PARLIAMENT
PARLEMENT EUROPÉEN PARLAIMINT NA HEORPA PARLAMENTO EUROPEO EIROPAS PARLAMENTS
EUROPOS PARLAMENTAS EURÓPAI PARLAMENT IL-PARLAMENT EWROPEW EUROPEES PARLEMENT
PARLAMENT EUROPEJSKI PARLAMENTO EUROPEU PARLAMENTUL EUROPEAN
EURÓPSKY PARLAMENT EVROPSKI PARLAMENT EUROOPAN PARLAMENTTI EUROPAPARLAMENTET

STUDIE

Fachreferat Struktur- und Kohäsionspolitik

INTERKULTURELLE BILDUNG IN DER SCHULE

KULTUR UND BILDUNG

Juni 2008

DE



ЕВРОПЕЙСКИ ПАРЛАМЕНТ PARLAMENTO EUROPEO EVROPSKÝ PARLAMENT EUROPA-PARLAMENTET
EUROPÄISCHES PARLAMENT EUROOPA PARLAMENT ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ EUROPEAN PARLIAMENT
PARLEMENT EUROPÉEN PARLAIMINT NA HEORPA PARLAMENTO EUROPEO EIROPAS PARLAMENTS
EUROPOS PARLAMENTAS EURÓPAI PARLAMENT IL-PARLAMENT EWROPEW EUROPEES PARLEMENT
PARLAMENT EUROPEJSKI PARLAMENTO EUROPEU PARLAMENTUL EUROPEAN
EURÓPSKY PARLAMENT EVROPSKI PARLAMENT EUROOPAN PARLAMENTTI EUROPAPARLAMENTET

Generaldirektion Interne Politikbereiche der Union

Fachabteilung Struktur- und Kohäsionspolitik

KULTUR UND BILDUNG

INTERKULTURELLE BILDUNG IN DER SCHULE

STUDIE

IP/B/FWC/2006-169-Lot2-C01-SC02

11/06/2008

PE 405.392

DE

Diese Studie wurde vom Ausschuss für Kultur und Bildung des Europäischen Parlaments in Auftrag gegeben.

Das Dokument wird in folgenden Sprachen veröffentlicht:

- Original: EN.
- Übersetzungen: DE, FR.

Verfasserin:

Prof. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln*,
Deloitte Consulting, Brüssel

Zuständiger Beamter

Fachabteilung B: Struktur- und Kohäsionspolitik
Europäisches Parlament
B-1047 Brüssel
E-Mail: ipoldepb@europarl.europa.eu

Redaktionsschluss: Juni 2008

Die Studie ist im Internet unter folgender Adresse abrufbar:

<http://www.europarl.europa.eu/activities/committees/studies.do?language=de>

Brüssel, Europäisches Parlament, 2008.

Die in diesem Dokument geäußerten Ansichten sind ausschließlich vom Verfasser zu verantworten und entsprechen nicht unbedingt dem offiziellen Standpunkt des Europäischen Parlaments.

Nachdruck und Übersetzung sind - außer zu kommerziellen Zwecken - mit Quellenangabe gestattet, sofern der Herausgeber vorab unterrichtet und ihm ein Exemplar übermittelt wird.

* in Zusammenarbeit mit Sarah Rühle und Jan Matthias Threin, Forschungsassistenten, Universität zu Köln.



ЕВРОПЕЙСКИ ПАРЛАМЕНТ PARLAMENTO EUROPEO EVROPSKÝ PARLAMENT EUROPA-PARLAMENTET
EUROPÄISCHES PARLAMENT EUROOPA PARLAMENT ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΟΒΟΥΛΙΟ EUROPEAN PARLIAMENT
PARLEMENT EUROPÉEN PARLAIMINT NA HEORPA PARLAMENTO EUROPEO EIROPAS PARLAMENTS
EUROPOS PARLAMENTAS EURÓPAI PARLAMENT IL-PARLAMENT EWROPEW EUROPEES PARLEMENT
PARLAMENT EUROPEJSKI PARLAMENTO EUROPEU PARLAMENTUL EUROPEAN
EURÓPSKY PARLAMENT EVROPSKI PARLAMENT EUROOPAN PARLAMENTTI EUROPAPARLAMENTET

Generaldirektion Interne Politikbereiche der Union

Fachabteilung B: Struktur- und Kohäsionspolitik

Kultur und Bildung

INTERKULTURELLE BILDUNG IN DER SCHULE

STUDIE

Inhalt:

"Interkulturelle Bildung" ist ein pädagogischer Ansatz zur Herausbildung einer sensiblen Einstellung gegenüber ethnischen, kulturellen und religiösen Unterschieden zwischen den Menschen.

Gegenstand der vorliegenden Studie ist die Frage, wie interkulturelle Bildung und Erziehung in den Klassenzimmern ausgewählter EU-Länder - Frankreich, Deutschland, Ungarn, Italien und Vereinigtes Königreich - umgesetzt wird. Wie sich zeigte, findet ungeachtet der zunehmenden Vielfalt der Gesellschaften in der EU die interkulturelle Bildung im politischen Diskurs einiger Länder immer weniger Aufmerksamkeit.

IP/B/FWC/2006-169-Lot2-C01-SC02

PE 405.392

DE

ZUSAMMENFASSUNG

Gegenstand der Studie

Die interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule stellt seit etwa drei Jahrzehnten oder sogar noch länger, wenn wir die Debatten im Vorfeld der Einführung des Begriffs "interkulturelle Bildung" betrachten, ein wichtiges Thema politischer Diskussionen und Projekte innerhalb europäischer Organisationen und Institutionen dar. Grund dafür sind erstens die internationalen Migrationsbewegungen, die sich besonders nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkt haben, zweitens die historischen mehrsprachigen und multikulturellen Werte vieler europäischer Länder und Europas insgesamt, und drittens die Notwendigkeit, die schulische, außerschulische und informelle Bildung kulturell offener zu gestalten, damit Kinder, Jugendliche und Erwachsene zu Bürgern werden können, die sich der Vielfalt bewusst sind und sie zu schätzen wissen und die zum interkulturellen Dialog, nicht nur innerhalb Europas, sondern weltweit und ungeachtet der Herkunft, fähig sind. Bestandteil dieses interkulturellen Umdenkprozesses bei der Erziehung ist die Aufgabe, Schülern mit Migrationshintergrund zu helfen, ihren Weg in der Vorschul- und Schulbildung und in der Gesellschaft zu finden, indem eine spezielle Sprach- und Integrationsförderung sowohl in der Sprache des Aufnahmelandes (L₂) als auch in der jeweiligen Muttersprache (L₁) gewährt wird. Bei Anwendung auf den Pflichtschulunterricht ist die interkulturelle Erziehung ein transversaler Ansatz, der sich auf mehrere Themen und mehrere Aktivitäten außerhalb der Schule erstrecken kann, z. B. Austausch- und Partnerschaftsprogramme.

Die Europäische Kommission führt in regelmäßigen Abständen Erhebungen durch, um zu überprüfen, wie die Bildungssysteme der Mitgliedstaaten mit der interkulturellen Bildung oder ähnlichen Konzepten, wie z. B. multikulturelle bzw. antirassistische Gemeinschaftskunde oder Erziehung zur Wertschätzung der Vielfalt, umgehen. Die jüngste Veröffentlichung dieser Art ist „*Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa*“ (Eurydice, 2004). Sie enthält Informationen zu den offiziellen Strategien der EU-Mitgliedstaaten und beschreibt, welche Unterstützung Migrantenkinder konkret erhalten. Die Spannweite der nationalen Strategien reicht von spezifischen Hilfemaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund bis hin zu umfassenderen Ansätzen, bei denen die Lehrpläne der Allgemeinbildung interkulturelle Erziehung für alle oder Gemeinschaftskunde, Erziehung zur Wertschätzung der Vielfalt oder ähnliche Ansätze enthalten. Nach der Eurydice-Erhebung von 2004 wurde keine systematische Aktualisierung veröffentlicht. Über institutionelle Angebote liegen nur spärliche Informationen der Bildungssysteme einiger EU-Mitgliedstaaten vor, und nur für wenige Länder (Tschechische Republik, Niederlande, Vereinigtes Königreich, Norwegen, vgl. Eurydice 2004: 60-61) steht eine ältere oder neuere systematische Evaluierung der Umsetzung vorgesehener und erklärter institutioneller Konzepte im Bereich interkulturelle Erziehung (oder verwandter Ansätze) zur Verfügung.

Mit der vorliegenden Studie soll überprüft werden, ob und in welcher Weise sich einzelstaatliche politische Strategien verändert haben, ob interkulturelle Bildung (oder verwandte Ansätze) in der regulären Schulpraxis umgesetzt werden und ob Beispiele für bewährte Verfahren vorliegen, die sich weitergeben lassen. Die entscheidende Frage lautet, ob und wie auf europäischer Ebene konzipierte Strategien, in denen die Einbindung von Vielfalt, die Förderung der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Dialogs, die Integration von Zuwanderern und anderer kultureller Minderheiten sowie gleiche Bildungschancen für alle

Schüler und Studenten deutlich befürwortet werden, in nationalen Konzepten und in der täglichen pädagogischen Realität der Staaten der Europäischen Union ihren Widerhall finden. Diese Frage stellt sich, weil die Medien – in manchen Ländern dramatischer als in anderen – immer wieder über das Scheitern der Integration und über das niedrigere Bildungsniveau von Schülern mit Migrations- oder Minderheitenhintergrund im Vergleich zu einheimischen Schülern berichten. Dieser Umstand wird von mehreren Forschungsberichten der OECD bestätigt, vor allem nach den Ergebnissen der internationalen PISA-Erhebungen ab 2001. Nicht nur Parteien, sondern auch Einzelne stellen die Angemessenheit und Wirksamkeit der interkulturellen Erziehung immer wieder in Frage oder geben ihr die Schuld an einer Verschärfung des Partikularismus, meist ohne genau zu wissen, was sie bedeutet, ob und wo das Konzept überhaupt verwirklicht wurde oder ob eine empirische Beziehung zwischen der Umsetzung der interkulturellen Erziehung bzw. ähnlichen Konzepten und der Integration und dem Bildungsniveau von Migranten und Minderheiten vorhanden ist.

In der Studie bemühen sich die Verfasser, auf diese komplizierte Frage Antworten zu geben, indem sie einen Vergleich auf mehreren Ebenen anstellen: erstens zwischen den Verlautbarungen offizieller Grundsatzdokumente europäischer Organisationen und den Erklärungen in Grundsatzdokumenten einzelstaatlicher Regierungen; zweitens zwischen offiziellen nationalen politischen Strategien und Leitlinien und deren Umsetzung in ausgewählten Beispielen für bewährte Verfahren.¹ Drittens besteht eine weitere Vergleichsebene zwischen fünf Ländern, die für eine besondere Untersuchung in dieser Studie ausgewählt wurden: Deutschland, Frankreich, Vereinigtes Königreich (England), Italien und Ungarn. Diese Länder stehen für fünf unterschiedliche Arten des Umgangs mit interkulturellen Fragen oder generell mit der Vielfalt.

Ebenfalls in die Studie aufgenommen wurden, wie gewünscht, der aktuelle Stand der Umsetzung sowie die Wirkung europäischer Mobilitäts- und Austauschprogramme, die für die interkulturelle Erziehung an Schulen von Bedeutung sind (COMENIUS und ERASMUS). Andere in der Aufgabenstellung für die Studie genannte Programme erwiesen sich für das Thema der Studie als nicht signifikant, da sie sich auf die Einrichtung neuer Master-Studiengänge beziehen (ERASMUS MUNDUS) oder keine Daten zu ihrer Umsetzung vorliegen („Jugend in Aktion“ und „Europa für Bürgerinnen und Bürger“). Die beiden letztgenannten Programme wurden gerade erst aufgelegt, so dass es wahrscheinlich noch zu früh dafür ist, Beispiele für ihre Implementierung zu finden.

Als Forschungsansatz wurde die qualitative empirische, vergleichende Untersuchung gewählt. Dieser Ansatz ermöglicht eine eingehende Erkundung der Situation in den ausgewählten Ländern durch die Anwendung von Methoden wie der Analyse von Dokumenten, Befragungen von Experten sowie E-Mail-Fragebögen zu speziellen Themen oder für zusätzliche Auskünfte. Durch eine Kombination dieser Methoden und Informationsquellen wurden fünf Fallstudien erstellt. Wie jede qualitative Studie erhebt auch die vorliegende keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder statistische Repräsentativität. Mit der vergleichenden Methode lassen sich Unterschiede und Gemeinsamkeiten von nationalen politischen Strategien erkennen. Die Einholung der Meinung von Sachverständigen, die sich seit Jahren eingehend mit diesem Thema befassen, vermittelt Einblicke in die Unterschiede zwischen den geäußerten Absichten

¹ Die Umsetzung allgemeiner politischer Strategien und von Beispielen für bewährte Verfahren lässt sich aufgrund fehlender Evaluierungsberichte zu dieser Frage nicht für alle Mitgliedstaaten überprüfen. In Anbetracht der verfügbaren Zeit und des begrenzten Budgets konnte diese Aufgabe im Rahmen der vorliegenden Studie nicht ausgeführt werden.

und der praktischen Umsetzung, wobei Probleme und Widersprüche angesprochen und analysiert werden. Durch die Schilderung von Beispielen für bewährte Verfahren schließlich kann auf praktische Möglichkeiten der Realisierung von interkultureller Bildung (bzw. verwandter Konzepte) in konkreten nationalen Kontexten, unter bestimmten Gegebenheiten und als Reaktion auf bestimmte Erfordernisse hingewiesen werden.

Die fünf Länder wurden anhand folgender Kriterien ausgewählt: Deutschland, Frankreich und das Vereinigte Königreich (vor allem England) sind „alte“ Einwanderungsländer mit sehr unterschiedlichen Traditionen im Hinblick auf ihre Einwanderungspolitik, ihr Bildungssystem und ihre pädagogischen Ansätze. Italien ist ein vergleichsweise „neues“ Einwanderungsland. Ungarn ist der Europäischen Union erst vor kurzem beigetreten, und vor dem Land steht nicht so sehr die Frage der Einwanderung, sondern, wie bei allen Mitgliedstaaten Osteuropas, die der Integration nationaler ethnischer Minderheiten. Die fünf Fallstudien stellen die verschiedensten politischen und sozialen Situationen dar, die für einen aufschlussreichen Vergleich geeignet schienen, zugleich aber auch für die Herausarbeitung unterschiedlicher Arten von politischen Konzepten, die für viele der anderen EU-Mitgliedstaaten charakteristisch sind, wie die Ergebnisse bestätigen.

Haupterkenntnisse

Der Begriff „interkulturelle Bildung“ wird nicht in allen Mitgliedstaaten verwendet. Wie bereits bei Eurydice (2004: 58) festgestellt wird, verwenden die meisten Länder in ihrer Politik einen Ansatz, der die Vielfalt der Kulturen und/oder anderer Merkmale aufnimmt; Terminologie und Diskurs sind jedoch unterschiedlich. Bei den fünf Fallstudien haben nur Deutschland und Italien das Konzept der interkulturellen Bildung und Erziehung seit den 1990er Jahren ihr ihren gesamtpolitischen Leitlinien verankert. In beiden Ländern ist das Konzept der interkulturellen Bildung als transversaler Ansatz gedacht, der die meisten Themen abdeckt und sich an alle Schüler und Studenten richtet. Gleichzeitig wird die praktische Anwendung der interkulturellen Erziehung von Kommunalbehörden und Lehrern häufig missverstanden. So ist oft eine Förderung in der Sprache des Aufnahmelandes (L₂) sowie die soziale und pädagogische Integration von Migrantenschülern beabsichtigt, wenn Schulen und Lehrer für sich in Anspruch nehmen, für interkulturelle Bildung und Erziehung zu sorgen. Minderheitensprachen (L₁) sind an deutschen und italienischen Schulen theoretisch willkommen, doch in der Praxis werden die Muttersprachen von Migranten nur in geringem Maße unterrichtet. In der Lehrerbildung, die im Tertiärbereich erfolgt, werden interkulturelle Fragen bzw. solche der Vielfalt zwar häufig behandelt, jedoch sind sie nicht obligatorisch. Folglich besteht eine Kluft zwischen offizieller Politik, täglicher Praxis und der Praxis von Hochschulen, vor allem in der Lehrerbildung. Im deutschen Bildungssystem erfolgt die Auswahl der Schullaufbahn bereits zu einem frühen Zeitpunkt, und die frühkindliche Erziehung ist nicht für jedermann zugänglich, da sie nicht kostenlos gewährt wird. Italien besitzt ein integratives Schulsystem (Gesamtschulen, Sonderpädagogik in reguläre Schulen integriert) sowie ein gut entwickeltes System der frühkindlichen Erziehung, allerdings mit großen qualitativen Unterschieden zwischen dem Norden und dem Süden des Landes.

Frankreich und das Vereinigte Königreich haben seit mindestens zehn Jahren ihre Politik so geändert, dass interkulturelle Bildung (Frankreich) und multikulturelle bzw. antirassistische Erziehung (Vereinigtes Königreich) im allgemeinen Bildungsdiskurs nicht mehr erscheinen. In Frankreich ist die sprachliche und kulturelle Assimilierung – oft „Integration“ genannt – von Schülern mit Migrationshintergrund das Hauptziel. Hauptkonzepte sind Solidarität und Chancengleichheit für alle Schüler und Studenten. Im Vereinigten Königreich werden ethnische

Minderheiten in amtlichen Dokumenten hinsichtlich ihrer schulischen Leistungen erwähnt, jedoch nicht im Sinne der multikulturellen Erziehung. Zusätzliche Unterstützung beim Erlernen von Englisch als Zweitsprache wird als notwendig erklärt, doch fehlen oftmals die Mittel. Hauptkonzepte im Vereinigten Königreich sind nationaler Zusammenhalt und Gemeinschaftskunde, wozu die Vielfalt gehören sollte, die von Migranten oder ethnischen Minderheiten repräsentiert wird; gleichzeitig spielt die Glaubensfrage eine große Rolle. Im Gegensatz dazu ist die Religion in Frankreich (bereits seit den 1880er Jahren) vollkommen aus öffentlichen Institutionen ausgeschlossen, so dass sie auch in Bildungsfragen nicht im Vordergrund steht. In beiden Ländern nimmt der Muttersprachenunterricht (abgesehen von Englisch bzw. Französisch), außer bei speziellen Projekten, an den Schulen sehr geringen Raum ein. Interkulturelle Bildung bzw. Gemeinschaftskunde kommen bei der Lehrerausbildung vor, jedoch nur sporadisch und nicht in größerem Umfang. Beide Länder verfügen über Gesamtschulen (wobei zwischen den beiden Systemen wesentliche Unterschiede bestehen) und über eine hoch entwickelte frühkindliche Erziehung.

In Ungarn findet das Konzept der interkulturellen Bildung keine Anwendung. Offiziell wird eine Politik der Integration verfolgt, die für ethnische Minderheiten (Roma) und Schüler mit Behinderungen oder besonderen Bedürfnissen gilt. Die Sprachen der Minderheiten werden an einigen Schulen gelehrt, was hauptsächlich dem Ziel dient, Kindern ethnischer Minderheiten die Schulbildung zu ermöglichen. Da Minderheiten in vielen Fällen an Sonderschulen unterrichtet werden, hat man es mit einer Form der Segregation zu tun. Die Lehrerausbildung wird im Zuge des Bologna-Prozesses und entsprechend der Integrationspolitik reformiert. Das ungarische Schulsystem verfügt (ähnlich wie das deutsche) über Schullaufbahnen sowie über ein gut entwickeltes System der frühkindlichen Erziehung. Somit wird die Integration in einem System hoch selektiver Strukturen betrieben, was als Widerspruch erscheint.

Gemeinsame Probleme in allen fünf Ländern: unzureichende Instrumente für die Qualitätsbewertung und -kontrolle, unzureichende Lehrerausbildung, vor allem in Sachen Fortbildung, und wenig Engagement bei der Umsetzung europäischer Politiken zur interkulturellen Bildung und Erziehung. In vier Ländern besteht eine allgemeine Tendenz zur Förderung der Assimilierung (was nicht dasselbe ist wie Integration) sowie zur ausschließlichen Unterrichtung der Sprache des Aufnahmelandes. Ungarn erscheint hierbei als Ausnahme, da die Lehre von Minderheitensprachen Teil der Politik ist. Interkulturelle Bildung (oder verwandte Formen der Erziehung) werden als notwendig beschrieben, vor allem in den Gegenden, in denen Migranten- oder Minderheitenschüler leben; keine besondere Erwähnung findet jedoch interkulturelle Bildung in ländlichen Gebieten. Auf diesen Aspekt (Stadt/Land) wird auch in der Eurydice-Erhebung (2004) nicht eingegangen. In den fünf Fallstudien lassen sich mehrere Arten allgemeiner Strategien und bewährter Verfahren im Zusammenhang mit interkultureller Bildung (und ähnlichen Konzepten wie Erziehung zur Wertschätzung der Vielfalt, integrative Erziehung und Gemeinschaftskunde) an Schulen nachweisen, die auch in anderen Mitgliedstaaten anzutreffen sind. Interkulturelle Bildung (oder ähnliche Konzepte) lassen sich umsetzen (a) in Bildungssystemen, die strukturell integrativ sind, und (b) in Bildungssystemen, die strukturell selektiv und exklusiv sind. Sie kann sich (c) vor allem an Migranten- und Minderheitenschüler oder (d) ausdrücklich an sämtliche Studenten richten. Außerdem können (e) interkulturelle und diversitätsbezogene Fragen heruntergespielt und Konzepten wie Solidarität oder nationaler Zusammenhalt oder auch Gemeinschaftskunde untergeordnet werden. In allen Mitgliedstaaten ist die Umsetzung erklärter politischer Strategien eher schwierig. Ein Problem ist die erfolgreiche Ausbildung und Integration von Migranten- und Minderheitenschülern aus Familien mit niedrigem Einkommen und niedrigem Bildungsniveau. Das andere Problem besteht in dem Widerspruch zwischen interkulturellen Ideen und dem nationalen und

monokulturellen Denken sowie den kulturellen Vorurteilen in der Gesellschaft und in den Schulen.

Mobilitäts- und Austauschprogramme (ERASMUS und COMENIUS) sind bekannt. Allerdings beteiligt sich nur eine sehr geringe Zahl von Schulen an COMENIUS, und den Projekten mangelt es oft an Nachhaltigkeit. ERASMUS gilt als sehr gutes Instrument zur Herausbildung einer interkulturellen Offenheit bei Studenten ganz allgemein, doch liegen keine Angaben dazu vor, wie viele ERASMUS-Studenten tatsächlich an Studiengängen mit besonderem Schwerpunkt auf interkultureller Bildung teilnehmen, so dass die Relevanz für diese Studie begrenzt ist.

Andere Programme wie ERASMUS MUNDUS, „Jugend in Aktion“ und „Europa für Bürgerinnen und Bürger“ stehen in keinem Zusammenhang mit interkultureller Bildung und Erziehung in der Schule. ERASMUS MUNDUS ist ein Programm zur Entwicklung hochwertiger Master-Studiengänge unter Beteiligung mehrerer Universitäten und internationaler Studenten. Die anderen beiden Programme haben möglicherweise für die interkulturelle Erziehung an der Schule eine gewisse Bedeutung, allerdings liegen bislang noch keine Berichte über realisierte Projekte vor.

Empfehlungen

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Problem des Ausgleichs sozialer Ungleichheiten offenbar die Hauptfrage in allen Ländern darstellt, die bereits seit den 1960er Jahren im Mittelpunkt steht und aktueller denn je ist. Soziale Ungleichheiten lassen sich jedoch nicht dadurch kompensieren, dass die kulturelle und sprachliche Vielfalt sowie Fragen im Zusammenhang mit der Identität von Minderheiten sowie mit dem interkulturellen Dialog an Schulen ignoriert werden. Im Gegenteil, es bedarf der Anerkennung und Achtung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, um soziale Ausgrenzung zu verhindern.

Im Bereich der Schulbildung wirken nicht nur bestimmte nationale politische Strategien, sondern auch manche Ansätze der OECD dem diversitätsfreundlichen und interkulturellen Kurs europäischer Politiken entgegen. Vor allem seit PISA trägt die OECD in erheblichem Maße zur Legitimierung von Tendenzen zur ausschließlichen Verwendung der Sprache des Aufnahmelandes auf Kosten von Migrantensprachen und der zweisprachigen Erziehung bei. Als Gegenbewegung zu europäischen Politiken zur Förderung der Vielfalt tritt ein Kurs in Erscheinung, der erneut der Assimilierung das Wort redet. Hierbei handelt es sich um eine politische Herausforderung, derer sich die Institutionen der Europäischen Union durchaus bewusst sind und auf die wirksamer reagiert werden muss.

Für die Umsetzung geeigneter und wirksamer politischer Strategien, ob sie nun als interkulturelle Bildung oder integrative oder diversitätsfreundliche Erziehung oder Gemeinschaftskunde bezeichnet werden, sind geeignete strukturelle Bedingungen notwendig. Einige wichtige Aspekte dazu werden im Folgenden aufgeführt:

- Beaufsichtigung, Kontrolle und Qualitätsbewertung des Lehrstoffs an Schulen.
- Schulreformen, mit denen die frühe Auswahl sowie Mechanismen der sozialen und ethnischen Ausgrenzung beseitigt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die meisten Schulsysteme in Europa und in aller Welt die frühe Auswahl aufgegeben haben und sich bemühen, Gemeinschaftsschulen für alle bis zum Alter von 14, 15 oder sogar 16 Jahren anzubieten, zumeist als Ganztagschule.

- qualifizierte frühkindliche Erziehung und Betreuung, bei der auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund eingegangen wird. Es ist empirisch belegt, dass eine frühkindliche Erziehung und Betreuung in qualifizierten Einrichtungen eine wertvolle Unterstützung für Familien darstellt und für alle Kinder von größtem Nutzen ist, besonders jedoch, wenn sie in sozial benachteiligten Verhältnissen aufwachsen oder wenn sie sprachliche Förderung in L₂ und L₁ benötigen.
- hochwertiger Sprachunterricht sowohl in L₂ als auch in L₁, wozu geeignete Zeiträume und eine entsprechende Finanzierung erforderlich sind.
- Unterrichtsmethoden, die integrativ, kooperativ und individualisiert sind, jedoch nicht dem Kriterium der ethnischen Zurechnung folgen; dazu werden ausreichend finanzielle Mittel und Personal benötigt.
- Lehreraus- und -weiterbildung ausdrücklich zu interkultureller Bildung, Integration und Vielfalt und/oder Gemeinschaftskunde.
- Weiterverbreitung bewährter Verfahren über geeignete Kanäle wie z. B. Lehrerbildung und Internet.
- Untersuchungen auf Mikroebene (im Unterricht bzw. an der Basis), mit denen mehr darüber in Erfahrung gebracht wird, was im Alltagsleben an den Schulen geschieht.
- wirksamere Formen des Dialogs zwischen Forschung und Entscheidungsfindung.

Im Bereich der Mobilitäts- und Austauschprogramme ergeben sich folgende Aspekte:

Bei der Auswertung von COMENIUS treten viele positive Wirkungen hervor: interkulturelle Kompetenz, Offenheit und bessere Zusammenarbeit in und zwischen den Schulen. Es besteht allerdings teilweise ein Missverhältnis zwischen europäischen und nationalen (und in einigen Fällen – in föderal geprägten Staaten – regionalen) politischen Strategien.

Die Sprache stellt ein großes Problem dar. Ein weiteres Problem für Studenten besteht darin, dass die akademische Kultur von Land zu Land unterschiedlich ist. Durch den Bologna-Prozess wird eine gewisse Harmonisierung der Strukturen herbeigeführt, wobei jedoch glücklicherweise historisch bedingte kulturelle Unterschiede nicht neutralisiert werden. Damit Studenten von den interkulturellen Erfahrungen profitieren können, müssen sie besser auf ein Auslandsstudium vorbereitet werden. Die Sprachfrage muss in den einzelnen Ländern genauer beleuchtet werden: Bei Bildungssystemen, in denen der Fremdsprachenunterricht bisher vernachlässigt wurde, bedarf es entsprechender Verbesserungen.

Mit besseren Strategien der Entscheidungsfindung sollten zudem die Synergien zwischen der Europäischen Kommission, dem Europäischen Parlament, dem Europarat und den einzelnen Staaten ausgebaut werden. Die internationale, die europäische und die interkulturelle Dimension der Schulbildung wird nicht von allen Akteuren in Politik und Pädagogik als notwendig angesehen. Erforderlich sind bessere Informationen, einfachere und schlankere Verwaltungsstrukturen sowie eine entsprechende Qualitätsbewertung, und diese Aufgabe sollte die Europäische Kommission in Zusammenarbeit mit den nationalen Stellen und Ministerien lösen.

INHALTSVERZEICHNIS

ZUSAMMENFASSUNG	iii
1. EINLEITUNG	1
2. INTERKULTURELLE BILDUNG IN DEN MITGLIEDSTAATEN – FÜNF FALLSTUDIEN	9
2.1 Deutschland	9
2.2 Frankreich	17
2.3 Vereinigtes Königreich (England)	21
2.4 Italien	25
2.5 Ungarn	29
3. MOBILITÄTS- UND AUSTAUSCHPROGRAMME	35
3.1 Deutschland	35
3.2 Frankreich	36
3.3 Vereinigtes Königreich	36
3.4 Italien	37
3.5 Ungarn	38
4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN	41
4.1 Interkulturelle bildung, Integration der Vielfalt und nationaler Zusammenhalt – neue Weichenstellungen	41
4.2 Integration von Minderheiten und schulische Leistungen: Probleme und Lösungsansätze	43
4.3 Mehrsprachigkeit, Integration von Migranten und Minderheiten und europäische Integration	46
4.4 Umsetzung der Politik und notwendige strukturelle Voraussetzungen	47
4.5 Das interkulturelle Potential der europäischen Mobilitäts- und Austauschprogramme – zwischen Intention und Realität	49
Quellenangaben und Verweise	51
Anhang I	59
Anhang II	61
Anhang III	63

Anhang IV	69
Anhang V	71
Anhang VI	81

1. EINLEITUNG

Das Konzept der interkulturellen Bildung und Erziehung (in einigen Ländern als „multikulturelle“ oder „antirassistische Bildung“ bezeichnet) wird in der Erziehungswissenschaft und in den Grundsatzdokumenten mehrerer europäischer Länder seit Ende der 1970er Jahre verwendet (Allemann-Ghionda, 2006a). Dabei befasste sich erste Generation dieses Konzepts noch vor allem mit den Rechten und Problemen der Kinder von Migranten in schulischen Einrichtungen. Der Hauptgrund dafür bestand darin, dass verschiedene Länder Westeuropas (z. B. Frankreich, Deutschland, Benelux, Schweiz und Vereinigtes Königreich) mehrmals, vor allem aber nach dem Zweiten Weltkrieg, vor der Aufgabe standen, eine Vielzahl von Schülern aus anderen Ländern und mit anderer Muttersprache als der offiziellen Unterrichtssprache in das Aufnahmeland und die Aufnahme-region einzugliedern. Im Falle des Vereinigten Königreichs, Frankreichs, Belgiens und der Niederlande machten Bürger der ehemaligen Kolonien einen Großteil dieser unterschiedlich zusammengesetzten Bevölkerungsteile aus. Einwanderer und ethnische Minderheiten aus ehemaligen Kolonien wurden (und werden oftmals noch immer) von Lehrern und Schulbehörden als „anders“ in Bezug auf Sprache, Kultur und – nicht selten – Religion wahrgenommen. Diese problematische Wahrnehmung des Andersseins widerspricht der historischen Tatsache, dass europäische Länder schon immer kulturell durchmischt waren und auch der Kontinent Europa durchmischt ist, wie in vielen Dokumenten europäischer Organisationen wiederholt hervorgehoben wurde. Die Ankunft großer Gruppen von Einwanderern aus anderen europäischen Ländern oder aus ehemaligen Kolonien führte zunächst (d. h. in den 1950er und 1960er Jahren bis Mitte/Ende der 1970er Jahre) zu Strategien und pädagogischen Konzepten, die eine Kompensation von Defiziten in Bereichen wie dem Erwerb von Sprachkenntnissen anstrebten. Damit befanden sie sich im Einklang mit kompensatorischen pädagogischen Ansätzen, die in dieser Zeit vorherrschten. Bereits seit Mitte/Ende der 1970er Jahre waren in verschiedenen nationalen pädagogischen Diskursen vor allem in den traditionellen Einwanderungsländern wie Frankreich, Deutschland, Benelux, Schweiz und Vereinigtes Königreich Begriffe und Konzepte wie „interkulturelle Erziehung“, „multikulturelle Erziehung“ und „antirassistische Erziehung“ als Ausdruck veränderter Auffassungen zur Bedeutung von kulturellen Unterschieden und Diversität aufgetaucht: Sie wurden nicht mehr als Defizit und Quelle von Problemen verstanden, sondern als Normalität und Chance zum Wandel. Diese Konzepte fanden aus den Theoriedebatten und aus den Realitäten der Schulen heraus Eingang in die Ausrichtung der Politik, allerdings mit unterschiedlicher Intensität und, wie wir in den nationalen Fallstudien dieses Berichts sehen werden, mit unterschiedlichen historischen Verläufen. Einige südeuropäische Länder (insbesondere Italien, Spanien, Portugal und Griechenland), die die Länder Nordwesteuropas mit Arbeitskräften versorgt hatten, sind in etwa seit den 1980er Jahren zu Einwanderungsländern geworden. In diesen Ländern wurde die interkulturelle Bildung in der Erziehungswissenschaft und in der Politik später zum Thema als in den traditionellen Einwanderungsländern.

In Osteuropa entstand und entwickelte sich die interkulturelle Erziehung erst nach dem Zusammenbruch des Sowjetsystems in den 1990er Jahren und hat eine besondere Konnotation. Dort geht es im Wesentlichen um die Integration und die Achtung der kulturellen, sprachlichen und bildungsrelevanten Rechte einheimischer Minderheiten und kaum um Zuwanderung (vgl. Kozma, 2003; Genov, 2005).

In der aktuellen akademischen Diskussion drei Jahrzehnte nach den ersten Debatten über die interkulturelle Bildung wird die Migration als *einer* von mehreren Prozessen betrachtet, die soziale und kulturelle Wandlungen bewirken. Diese wiederum machen eine Neudefinition der Bildung erforderlich. Obwohl einige Autoren weiterhin die Migration als Hauptquelle der Pluralität und als wichtigsten Grund der interkulturellen Bildung ansehen, gibt es unserer Auffassung nach drei weitere soziale Umwandlungen oder „Erscheinungsformen der Pluralität“, die ebenso einflussreich und relevant sind. Es handelt sich um die intranationale, historische Vielfalt der Sprachen und Kulturen z. B. in Belgien, Italien, Spanien, dem Vereinigten Königreich, der Schweiz und vielen anderen Ländern Europas und der ganzen Welt; die europäische Vielfalt der Sprachen und Kulturen im Zusammenhang mit der europäischen Integration, die interkulturelle Kommunikationskompetenzen innerhalb des europäischen Raums sowohl zu einer Herausforderung als auch zu einer Chance werden lässt; sowie um Mobilität und interkulturellen Austausch im physischen und virtuellen Sinn: im Zeitalter der Globalisierung sind die Menschen in einem kulturübergreifenden Netz eingebettet und involviert, das sie mehr denn je herausfordert und zwingt, die sprachliche und kulturelle Vielfalt wahrzunehmen und damit zu interagieren (vgl. Allemann-Ghionda 2004: 82 ff.).

Aus all diesen Gründen, und nicht nur als Reaktion auf die Migration, muss die Bildung von einer monokulturellen und national ausgerichteten hin zu einer interkulturellen und internationalen Menschheitsidee verlagert werden. Was wir als interkulturelle Bildung der zweiten Generation ansehen könnten, ist eine Bildung, die sich mit verschiedenen Quellen und Erscheinungsformen der Pluralität befasst. Vor diesem Hintergrund lautet eine mögliche Definition der interkulturellen Bildung wie folgt:

„Interkulturelle Bildung ist eine pädagogische Option, die in einer eher breiten Definition etwa folgende Elemente einschließt: Es geht im weitesten Sinne darum, sprachliche und soziokulturelle Vielfalt in der Bildung organisatorisch, inhaltlich und methodisch als Tatsache anzuerkennen sowie unterschiedliche, kulturell geprägte Inhalte und Perspektiven zur Geltung zu bringen, miteinander zu vergleichen, in Beziehung zu setzen und gegebenenfalls kritisch zu betrachten. Kulturen und Sprachen von nationalen und zugewanderten Minderheiten können je nach Zusammensetzung der Bevölkerung und je nach Bildungsangebot daran beteiligt sein. Jedenfalls ist unabhängig von der leiblichen Anwesenheit von Personen mit verschiedenen soziokulturellen Hintergründen darauf zu achten, dass der Respekt vor der Vielfalt der Kulturen die leitende Idee ist. Dies ist keine Selbstverständlichkeit, gehen doch viele Darstellungen (z. B. in Schulbüchern) implizit von der vermeintlichen Überlegenheit der (west)europäischen Zivilisation aus.“ (aus: Allemann-Ghionda, 2004, S. 105-106; eine ausführlichere Erörterung siehe Allemann-Ghionda, 2001.)

Die Frage einer angemessenen und gerechten Ausbildung für Schüler und der Integration jener, die einen Migrationshintergrund haben und/oder einer ethnischen Minderheit angehören, egal, ob sie Bürger des Herkunftslandes oder des Aufnahmelandes oder beider Länder sind, stellt einen wichtigen Bestandteil dieses Szenarios gesellschaftlicher Transformationen und dieses theoretischen Rahmens dar, der die Ziele von Bildung definiert. Zum Ausbau der interkulturellen Bildung und Erziehung bedarf es genereller Lehrplanänderungen bei den meisten Fächern (transversaler Ansatz) sowie spezifischer Programme zur Förderung des interkulturellen Austauschs zwischen Schulen und über die schulische Bildung hinaus, vor allem in der Hochschulbildung und noch konkreter in der Lehrerbildung. Alle am Bildungsprozess Beteiligten, ob Migranten oder nicht, ob sie Mehrheiten oder Minderheiten angehören, Lehrer ebenso wie Schüler, müssen Einstellungen, Kenntnisse und Kompetenzen ausbilden, die interkulturell sind.

In der Sprache europäischer Organisationen hat der Begriff „interkulturelle Bildung“ eine breit gefasste Bedeutung, die sämtliche vorstehend erörterten Aspekte umfasst. In der Aufgabenstellung für die vorliegende Studie finden sich folgende Ausführungen:

„Der Begriff (interkulturelle Bildung) bezieht sich auf das Ziel der Herausbildung einer toleranten und sensiblen Einstellung gegenüber soziokulturellen Unterschieden zwischen Gruppen verschiedener ethnischer, kultureller und religiöser Herkunft, vor allem wenn diese Unterschiede kontrovers und konfliktträchtig sind. Bei der interkulturellen Bildung geht es daher um eine Verbesserung des Verständnisses zwischen unterschiedlichen Gesellschaften und unterschiedlichen Mehrheits- und Minderheitsgruppen innerhalb einer Gesellschaft. Dem Europarat zufolge ist das ‚inter‘ in interkulturell von besonderer Bedeutung: es impliziert den Abbau von Barrieren sowie Austausch und Gegenseitigkeit, statt Unterschiede lediglich tolerant zu akzeptieren oder davon auszugehen, dass Menschen bestimmen und festen Gruppen angehören. Aufgrund dieser breit gefassten Ziele sollte interkulturelle Bildung in der Regel nicht als gesondertes Schulfach, sondern als ein pädagogischer Ansatz aufgefasst werden, der sich auf mehrere oder alle Fächer sowie Aktivitäten außerhalb des Unterrichts erstreckt.“

Neben dem Europarat, der die Idee der interkulturellen Bildung und Erziehung bereits recht früh einführte und verbreitete (Porcher, 1986), konzentrierten sich andere europäische Institutionen, vor allem innerhalb der Europäischen Union, in einer ersten Phase auf die Frage der Eingliederung von Migranten. Ein Meilenstein dieses Engagements war die Richtlinie der Europäischen Gemeinschaften (Rat der Europäischen Gemeinschaften, 1977), in der festgelegt wurde, dass Einwanderungsländer die Integration von Migrantenschülern fördern sollen, indem sie sowohl das Erlernen ihrer Muttersprache (L_1) als auch das Erlernen der Schulsprache (L_2) erleichtern. Erst seit den 1990er Jahren erscheint das Konzept der interkulturellen Bildung in Berichten und anderen Veröffentlichungen der Europäischen Kommission auf verschiedenen Ebenen sowie des Europäischen Parlaments. In einem unlängst verfassten Bericht von Miguel Portas, Mitglied des Europäischen Parlaments (Portas, 2005), wird die Einbindung der Muttersprachen von Migranten in die Lehrpläne von Schulen als Mittel zur Förderung ihrer Integration und zugleich als Beitrag zur interkulturellen Bildung aller angesehen. Ohne Zweifel gehen alle der Europäischen Union zugehörigen oder angeschlossenen Institutionen in die gleiche Richtung: Soziokulturelle Diversität und Mehrsprachigkeit sind normale Merkmale aller Gesellschaften und stellen einen kulturellen Schatz dar, ganz zu schweigen von ihrem wirtschaftlichen Wert.

Europäische Projekte, die – nicht nur im Rahmen von Schulen – mit dem Begriff „interkulturell“ operieren, sind vorhanden und werden in gedruckten Veröffentlichungen und im Internet beworben. So wird im Rahmen des *Jahres des interkulturellen Dialogs* ein Paket von Programmen und Initiativen vorgeschlagen, die diese allgemeine Strategie unterstützen.² Ein weiterer Ausdruck des interkulturellen Engagements der Europäischen Union im Bildungsbereich ist die europäische und internationale Dimension im Bildungswesen.³

In den Politiken der meisten EU-Mitgliedstaaten wird das Konzept der interkulturellen Bildung verwendet, bzw. wenn nicht, dann kommen verwandte Konzepte zum Einsatz.

² <http://www.interculturaldialogue2008.eu>.

³ <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryStructureResult>.

Nach der jüngsten Erhebung von Eurydice mit dem Titel „*Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa*“ steht kulturelle Vielfalt oder kulturelle Bildung in den meisten Mitgliedstaaten im Vordergrund. Dabei werden drei Hauptdimensionen herausgestellt:

- Lernerfahrungen der kulturellen Vielfalt, um bei Schülern Toleranz und Respekt herauszubilden, wodurch zuweilen auch den Kampf gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit unterstützt wird;
- die internationale Dimension, die für das Verstehen der aktuellen kulturellen Vielfalt in ihrem historischen und sozialen Kontext sorgen soll;
- die europäische Dimension, die es den Schülern ermöglichen soll, ein Zugehörigkeitsgefühl zu Europa zu entwickeln (vgl. Eurydice, 2004: 57).

Dieser Erhebung zufolge haben nur Island und Bulgarien den interkulturellen Ansatz bzw. die Diversität nicht ausdrücklich in ihren Lehrplänen verankert (ebenda: 58). Es sei hinzugefügt, dass in den meisten Ländern die Frage des positiven Umgangs mit der Mehrsprachigkeit die Hauptstütze der interkulturellen Erziehung bildet; wie dies jedoch in den Einrichtungen seinen Niederschlag findet, ist sehr unterschiedlich.

Eine aktualisierte Erhebung der Art wie von Eurydice 2004 veröffentlicht liegt zwar noch nicht vor, doch konnten Informationen über die Strategien eingeholt werden, die in einigen Mitgliedstaaten nach 2004 verabschiedet oder bestätigt worden sind. Hier besteht eine neue Tendenz, dass in einigen der Länder das Konzept der interkulturellen Bildung durch die Gemeinschaftskunde oder Demokratiekunde oder durch die Einbeziehung von Unterschieden im weiten Sinne (also nicht nur soziokulturelle Unterschiede) erweitert oder abgelöst wurde:

- in Österreich steht 2008 das Europaratsprogramm „Education for Democratic Citizenship“ im Mittelpunkt;⁴
- in Belgien (Flandern) wird im staatlichen Plan für 2004-2009 besonders das Ziel der „Zurückweisung von Ausgrenzung oder Diskriminierung auf der Basis des ethnischen, religiösen oder kulturellen Hintergrunds“ verfolgt;
- im Vereinigten Königreich soll im Rahmen der Lehrplanreform „lokale und globale Bürgerkunde“ in der Sekundarstufe II eingeführt werden;
- in Finnland heißt es im nationalen Lehrplan, dass die „Akzeptanz des Multikulturalismus“ Teil sowohl der Primar- als auch der Sekundarschulbildung ist;
- in Estland hat ein „Aktionsplan des staatlichen Integrationsprogramms für Nicht-Esten, 2004-2007“ zum Ziel, die Integration der russischsprachigen Minderheit zu fördern;
- in Lettland liegt der Schwerpunkt der Bildungsreform von 2005/2006 auf „Demokratie“;⁵
- in Schweden ist im nationalen Lehrplan das Ziel der Einbindung von Diversität festgelegt, wobei jedoch der Begriff „interkulturelle Bildung“ nicht verwendet wird. Für Kinder mit Migrationshintergrund wird eine spezielle Vermittlung von Schwedisch als Zweitsprache angeboten. Unterweisung in der Muttersprache ist möglich, wenn mindestens fünf Schüler mit der gleichen Muttersprache und ein qualifizierter Lehrer

⁴ http://www.politik-lernen.at/_data/mobInput/AT08_web.pdf.

⁵ Quelle: Citizenship education at school in Europe:
<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=054EN>.

vorhanden sind. Hinsichtlich der Integration von Neuankömmlingen werden jedoch einige Schwierigkeiten beschrieben;⁶

- in Spanien wird interkulturelle Bildung als Ansatz definiert, der den gesamten Lehrplan durchdringen soll. In den entsprechenden Strategien wird der Integration von Zuwanderern große Aufmerksamkeit gewidmet (Essomba, 2007).⁷

Diese kleine Auswahl von Mitgliedstaaten zeigt, dass unterschiedliche Prioritäten gesetzt werden, und zwar je nach den Problemen, denen eine bestimmte Gesellschaft gegenübersteht, aber offensichtlich auch nach Maßgabe der politischen Agenda der Regierung in einem bestimmten Zeitraum. Dementsprechend werden sich beim Vergleich der von europäischen Institutionen geförderten offiziellen politischen Strategien und der nationalen Strategien die jeweiligen nationalen Methoden und auch einige größere Diskrepanzen zwischen europäischen und nationalen Diskursen und Praktiken herauskristallisieren.

Um ein realistisches Bild zu erhalten und die Lage in Europa und in den einzelnen Mitgliedstaaten im Hinblick auf die „interkulturelle Bildung in der Schule“ zu verstehen, darf man **drei größere Probleme** nicht aus dem Auge verlieren. **Erstes Problem:** Was Staaten als ihre offizielle, beabsichtigte Strategie angeben, wird nur sehr selten in der Praxis kontrolliert, ganz zu schweigen von systematischen Evaluierungen. Laut Eurydice-Erhebung von 2004 haben nur die folgenden Mitgliedstaaten die Umsetzung der interkulturellen Bildung (oder verwandter Konzepte) in der Schule ausgewertet: Tschechische Republik, Dänemark, Niederlande, Vereinigtes Königreich (England) und Norwegen (Eurydice, 2004: 60-61). Charakter und Qualität dieser Evaluierungen sind, vorsichtig ausgedrückt, heterogen. **Zweites Problem:** Die europäischen Institutionen, die die interkulturelle Bildung (und verwandte Konzepte) zu einem Bereich von vorrangiger Bedeutung für das Bildungswesen erklären, haben nur begrenzten Einfluss auf nationale Strategien. Strategieinstrumente sind vor allem einzelstaatlich oder, (bei föderalen Bildungssystemen) innerhalb eines Staates, regional. Zwar nehmen europäische Organisationen und andere supranationale Organisationen wie die OECD und die UNESCO gewissen Einfluss auf die Entwicklung nationaler und regionaler Strategien, da alle Länder in mindestens einer dieser Organisationen vertreten sind, doch stellt sich die Frage: Welche Strategieinstrumente sind vorhanden, die die Umsetzung des europäischen Ziels einer interkulturellen Bildung in der Schule erleichtern könnten? Genauer gesagt, lautet die entscheidende Frage, ob und wie auf europäischer Ebene konzipierte Strategien, in denen die Einbindung von Vielfalt, die Förderung der Mehrsprachigkeit und des interkulturellen Dialogs, die Integration von Zuwanderern und anderer kultureller Minderheiten sowie gleiche Bildungschancen deutlich befürwortet werden, in nationalen Konzepten und in der täglichen pädagogischen Realität der Mitgliedstaaten der Europäischen Union ihren Widerhall finden. Diese Frage stellt sich, weil die Medien – in manchen Ländern dramatischer als in anderen – immer wieder über das Scheitern der Integration und über das niedrigere Bildungsniveau von Schülern mit Migrations- oder Minderheitenhintergrund im Vergleich zu einheimischen Schülern berichten, was auch von verschiedenen Forschungsberichten der OECD bestätigt wird (Stanat & Christensen, 2006; siehe Anhang VI). Nicht nur Parteien, sondern auch Einzelne stellen die Angemessenheit und Wirksamkeit der interkulturellen Erziehung immer wieder in Frage oder geben ihr die Schuld an einer Verschärfung des Partikularismus, meist ohne genau zu wissen, was sie bedeutet, ob und wo dieses Konzept überhaupt verwirklicht wurde oder ob

⁶ Undervisning för elever med utländsk bakgrund och för nationella minoriteter, in: Skolverket, Stockholm, April 2008, <http://www.skolverket.se/sb/d/139/a/846#paragraphAnchor0>; siehe auch Nationell strategi för utbildning av nyanlända barn och ungdomar. In: Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, Dezember 2007.

⁷ Siehe zum Beispiel <http://aulaintercultural.org/>.

eine empirische Beziehung zwischen der Umsetzung der interkulturellen Erziehung bzw. ähnlichen Konzepten und der Integration und dem Bildungsniveau von Migranten und Minderheiten vorhanden ist.

Das **dritte Problem** besteht darin, dass kaum systematische empirische Forschungsergebnisse zur Umsetzung der interkulturellen Erziehung (oder verwandter Konzepte) in den Mitgliedstaaten vorliegen. Außer der Erhebung von Eurydice (2004) und einigen Studien zu bestimmten Aspekten der interkulturellen Bildung⁸ oder zu einer sehr kleinen Auswahl von Ländern (z. B. Leeman, 2008, zu den Niederlanden; Moree u. a., 2008, zur Tschechischen Republik) gibt es keine Angaben, die einen ausreichenden Datenkorpus zur erschöpfenden Beantwortung der Frage liefern, wie die interkulturelle Bildung an den Schulen in der Praxis realisiert wird.

In der vorliegenden Studie mittleren Umfangs bemühen sich die Verfasser, auf diese komplizierte Frage Teilantworten zu geben, indem sie einen Vergleich auf mehreren Ebenen anstellen: erstens zwischen den Verlautbarungen offizieller Grundsatzdokumente europäischer Organisationen und den Erklärungen in Grundsatzdokumenten einzelstaatlicher Regierungen; zweitens zwischen offiziellen nationalen politischen Strategien und Leitlinien und deren Umsetzung in ausgewählten Beispielen für bewährte Verfahren. Drittens besteht eine weitere Vergleichsebene zwischen den fünf Ländern, die für diese Studie ausgewählt wurden: Deutschland, Frankreich, Vereinigtes Königreich, Italien und Ungarn.⁹ Ursprünglich war vorgesehen, Schweden in die Studie aufzunehmen. Leider war es nicht möglich, die gewünschten Kontakte zu schwedischen Fachleuten für eine Fallstudie herzustellen. Gegen Ende der Studie konnte jedoch ein Praxisbeispiel in Schweden aufgefunden werden (Anhang IV). Aufgrund der Beziehungen des Studienteams ist die deutsche Fallstudie etwas ausführlicher als die Untersuchungen zu den anderen Ländern.

Das Ziel der Studie besteht darin, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der jüngsten bildungspolitischen Entwicklungen und ihrer Umsetzung in den ausgewählten Ländern zu analysieren und Beispiele für bewährte Verfahren im Bereich interkulturelle Erziehung sowie bei der Integration von Zuwanderern und/oder autochthonen Minderheiten an Schulen (Pflichtschulunterricht) zu schildern. Die Vorschulerziehung gehört in keinem der Länder dieser Studie zur Bildungspflicht (wobei allerdings in Ungarn das letzte Kindergartenjahr obligatorisch ist), doch wurden in die Studie einige relevante Informationen zu diesem Bildungssegment aufgenommen. Ebenfalls in die Studie aufgenommen wurden, wie gewünscht, der aktuelle Stand der Umsetzung sowie die Auswirkungen europäischer Programme, die für die interkulturelle Bildung in der Schule von Bedeutung sind.

Als Methode für die vorliegende Studie wird eine qualitative Analyse von Fallstudien zu den fünf ausgewählten Ländern verwendet. Die Fallstudien basieren auf einer Untersuchung von Grundsatzdokumenten, wissenschaftlichen Arbeiten und Büchern sowie telefonischen Befragungen von Sachverständigen aus jedem Land und dem entsprechenden E-Mail-Verkehr. Der methodische Ansatz von qualitativen Fallstudien wurde gewählt, da eine qualitative, vergleichende Studie eine eingehende Untersuchung einiger der zentralen Fragen ermöglicht, die aus bisherigen Forschungsarbeiten zwar bereits im Allgemeinen bekannt sind, sich aber ständig weiterentwickeln und mitunter noch der Erklärung harren. Besonders die Umsetzung der

⁸ Zum Beispiel: Heckmann, F. (2008): <http://web.uni-bamberg.de/~ba6ef3/pdf/NESEducationIntegrationMigrants.pdf>

⁹ Die drei Vergleichsebenen sind nicht als chronologische Folge gemeint.

interkulturellen Bildung und von integrativen Projekten, die Faktoren, die die Anwendung von Strategien behindern oder begünstigen, und die Beispiele für bewährte Verfahren lassen sich am besten begreifen, indem man Informationen aus der neueren wissenschaftlichen Literatur und aus dem Internet mit den von Fachleuten in den Befragungen gemachten Angaben und Analysen kombiniert.

Wie jede Studie auf der Basis einer qualitativen empirischen Untersuchung kann und will auch die vorliegende keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder statistische Repräsentativität erheben. Die Schlussfolgerungen und Empfehlungen dieser Studie beruhen auf den Ergebnissen der dafür angestellten Untersuchung, aber auch auf vergleichenden Forschungsarbeiten, die an der Universität zu Köln und anderswo durchgeführt wurden. Darüber hinaus erfolgte eine Auswertung von Dokumenten, die aus dem Internet und über akademische Netzwerke beschafft wurden. Auf diese Weise war es möglich, über die eingehenden Fallstudien hinaus einige weitere Beispiele aufzunehmen.

Die Verfasser sind verantwortlich für alle eventuellen Fehler oder Fehlinterpretationen. Sie möchten sich bei allen Sachverständigen herzlich bedanken, die sich bereit erklärt haben, ihr Wissen im Rahmen von Befragungen oder per E-Mail weiterzugeben. Ein Verzeichnis der Sachverständigen findet sich in Anhang VII.

2. INTERKULTURELLE BILDUNG IN DEN MITGLIEDSTAATEN – FÜNF FALLSTUDIEN

2.1 DEUTSCHLAND

2.1.1. Interkulturelle Bildung und Integration von Migranten in der Bildungspolitik

Über interkulturelle Bildung und Erziehung wird in der Bundesrepublik Deutschland bei Erziehungswissenschaftlern seit Ende der 1970er Jahre diskutiert, unter Übernahme eines Begriffs, der vom Europarat eingeführt wurde. Wie in vielen anderen Einwanderungsländern Westeuropas lag der erste Grund dafür, dass Erziehungswissenschaftler eine kulturell erweiterte Bildungstheorie anstrebten, in der Notwendigkeit, Schüler mit Migrationshintergrund zu integrieren und zugleich deren soziokulturelles und sprachliches Erbe sowie ihr soziokulturelle und sprachliche Vielfalt zu respektieren. Anders als in den USA oder Kanada waren damals bei der Diskussion über interkulturelle Bildung und Erziehung nicht vor allem die nationalen ethnischen Minderheiten (die in Deutschland vorhanden sind, aber nicht als sozial problematisch angesehen werden) gemeint, und auch in Grundsatzdokumenten der letzten Zeit finden sie keine Erwähnung. In Deutschland wurde die Theorie der interkulturellen Bildung als Kritik an der ersten Reaktion der Schulen und der Pädagogik auf die Zuwanderung in Form der „Ausländerpädagogik“ der 1960er Jahre entwickelt. Rückblickend lässt sich eine Evolution von Theorien in der deutschen Diskussion vom Paradigma des Defizits bis hin zum Paradigma der Diversität erkennen, wie in der folgenden Abbildung dargestellt:

Abb. 1: Differenz, Minderheiten und Bildung: Vier Paradigmen

Defizithypothese	Differenzhypothese	Gleichheitshypothese	Diversitätshypothese
------------------	--------------------	----------------------	----------------------

Aus Allemann-Ghionda, 1999: 133.

Die derzeitige theoretische Diskussion bevorzugt offensichtlich das zweite und vierte Paradigma. In der neuesten Ausgabe von Winfried Böhm's „Wörterbuch der Pädagogik“ können wir lesen, dass die interkulturelle Bildung als Konzept über die Konzepte der Ausländerpädagogik und der multikulturellen Erziehung hinausgeht und sich in Deutschland und im internationalen Kontext seit den 1980er Jahren „nicht mehr als kompensatorische Aufgabe [...], sondern als eine allgemeinpädagogische Herausforderung angesichts einer faktisch gegebenen kulturellen Vielfalt sowie deren Anerkennung und Respektierung (europäische Einigung, globale Weltgesellschaft, Friedenserziehung)“ versteht. (Böhm, 2005: 316)

Erst ab Mitte der 1990er Jahre wurden diese Ideen in Strategieinstrumente aufgenommen. Im deutschen föderalen Bildungssystem kommt der Kultusministerkonferenz (KMK) eine koordinierende und orientierende Rolle zu. In einer Empfehlung von 1996 verwendete die KMK erstmalig den Begriff der interkulturellen Bildung und Erziehung. Darin wird die interkulturelle Bildung als notwendige Bereicherung des allgemeinen Erziehungsauftrags für alle und nicht nur als Reaktion auf Zuwanderung betrachtet, im Geiste der Achtung und Toleranz, wie sie seit 1949 im Grundgesetz der Bundesrepublik verankert sind. Da jedoch die 16 Bundesländer in Bildungsfragen autonom und selbständig sind, kommt Schulgesetzen und intendierten Curricula für die Umsetzung einer interkulturellen Bildung und Erziehung für alle eine größere Bedeutung zu als Leitlinien der KMK, gehört dazu doch die Aufgabe der angemessenen und gerechten Beschulung von Kindern mit Minderheiten- oder Migrationshintergrund.

Vor allem nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse im Jahre 2001 (internationale Schulleistungsuntersuchungen bei 15-jährigen Schülern, vgl. OECD 2001) richtete sich die politische und öffentliche Debatte im Bereich der Schulbildung und Integration von Migrantenschülern immer mehr auf die Frage der Unterweisung der deutschen Sprache (L₂ für Migranten) und auf die Forderung ihrer Integration. In einer kürzlich herausgegebenen gemeinsamen Erklärung der KMK und der Migrantenorganisationen wird ein nachdrücklicher Schwerpunkt auf Integration und Chancengleichheit gelegt und zugleich unterstrichen, wie wichtig es ist, Migranten beim Erlernen der deutschen Sprache behilflich zu sein (KMK, 2007).

Dass die Betonung der deutschen Sprache, besonders seit 2001, wieder zum großen Thema geworden ist, lässt sich auf mindestens zwei Entwicklungen zurückführen. Eine davon ist die Bestürzung, die die Ergebnisse von PISA I bei Politikern und in der Öffentlichkeit hervorgerufen haben. In Deutschland wurden bei einem großen Anteil der Schüler katastrophale Ergebnisse verzeichnet: 25 % erreichten nicht einmal die erste Kompetenzstufe. Dabei wurden die Herkunft aus einer sozial benachteiligten Familie und oftmals der Migrationshintergrund als wichtige Faktoren für mangelhafte Lesekompetenz, speziell bei Jungen, herausgestellt. Dass es den Schulen nicht gelingt, soziale Ungleichheiten zu kompensieren, wurde und wird auf vielen Ebenen kritisiert. Seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse steht die Frage einer qualitativen und quantitativen Verbesserung des Deutschunterrichts (nicht nur für Migrantenschüler, sondern für alle Schüler aus benachteiligten Familien und mit sprachlichen Defiziten) für Entscheidungsträger an vorderster Stelle, in einigen Bundesländern sogar bereits im Kindergarten. Diese erhöhte Aufmerksamkeit könnte positiv sein, doch treten Zweifel auf, wenn man sieht, dass oftmals gering qualifiziertes Personal für die Unterweisung zuständig ist und dass vielfach lediglich Intensivkurse veranstaltet werden, deren Wirksamkeit mehr als fraglich ist.

Ein zweiter Grund besteht darin, dass die OECD nach PISA sehr viel Nachdruck auf Lesekompetenzen in der offiziellen Unterrichtssprache legte und betonte, dass dieser Aspekt der Sprachförderung und nicht die Muttersprache zu intensivieren ist. OECD-Berichte stoßen in letzter Zeit auf große Resonanz in den Medien und unter Politikern in Deutschland.

Der dritte Grund dafür, dass der Fokus ausschließlich auf Deutsch liegt und Muttersprachen sowie interkulturelle Erziehung vernachlässigt werden, ist ein allgemeiner Einstellungswandel der Politik und der öffentlichen Meinung in Richtung monokultureller Vorstellungen. Um das Jahr 2000 herum drehte sich der politische Diskurs um den Begriff der „Leitkultur“, einem aus interkultureller und europäischer Sicht höchst problematischen Konzept. Der Begriff impliziert, dass es in jeder Gesellschaft eine Hierarchie von Kulturen gibt und geben muss, dass die Kultur der Mehrheit ein Monolith ist, der den Minderheiten aufgezwungen werden kann und muss. Der Anspruch einer Leitkultur wurde möglicherweise von Äußerungen des islamischen Fundamentalismus und von der ständigen terroristischen Bedrohung beeinflusst. Diese Erscheinungen werden von einigen als triftige Gründe dafür ausgelegt, gegenüber kulturellen, religiösen und sprachlichen Minderheiten strenger und repressiver aufzutreten, obgleich es nicht sinnvoll erscheint, davon auszugehen, dass alle Angehörigen einer Minderheit potenzielle Terroristen sind oder dass Programme der interkulturellen Bildung oder zur Vermittlung der Sprache einer Bevölkerungsgruppe Partikularismus, Fundamentalismus oder sogar Terrorismus fördern könnten.

2.1.2. Interkulturelle Bildung im Schullehrplan

Eine analytische Auswertung der offiziellen Richtlinien (intendierten Curricula) für jeden Schultyp und jedes Fach ergab, dass in den 16 Bundesländern Aspekte der interkulturellen Bildung in unterschiedlicher Weise in den intendierten Lehrplänen verankert sind und sich dabei zuweilen dem vierten Paradigma der theoretischen Diskussion (Einbindung verschiedener Ausdrucksformen der Diversität) anschließen, mitunter aber auch noch veraltete Muster der Ausländerpädagogik reproduzieren (Neumann & Reuter 2004). Die Schulgesetze sind ebenso heterogen beim Umgang mit dem Thema interkulturelle Bildung sowie Integration und Beschulung von Migrantenschülern.

Das Hauptproblem bei der Umsetzung von Strategieinstrumenten, die beispielsweise die Notwendigkeit der interkulturellen Bildung betonen, ist die fehlende Kontrolle, Aufsicht oder Qualitätsbewertung an den Schulen. Diese Situation kann sich demnächst ändern, da zu Beginn des 21. Jahrhunderts eine Debatte über die Einführung von Standards und Kompetenzen und eine Reihe dazugehöriger Mittel zur Überprüfung, ob das, was gelehrt werden soll, wirklich gelehrt wird, in Deutschland immer mehr an Einfluss gewonnen hat (Klieme u. a., 2003). Die Einführung von Standards und Zentrallehrplänen könnte zu vergleichbareren Bildungsergebnissen und zu einer einheitlicheren Realisierung der interkulturellen Bildung führen, vorausgesetzt, die interkulturelle Bildung bleibt ein Ansatz, der offizielle Unterstützung findet.

Eine vergleichende Analyse von Geschichtslehrbüchern im Land Nordrhein-Westfalen ergab, dass in neueren Geschichtsbüchern die Grundsätze des Multiperspektivismus und des Kulturrelativismus angewendet werden und dass sich die Autoren in den Lehrbüchern genau daran halten, was von ihnen je nach intendiertem Lehrplan für jeden Schultyp und jede Schulebene erwartet wird (Allemann-Ghionda, 2005). Allerdings ist nichts darüber bekannt, wie die Lehrer die Lehrbücher auslegen und wie sie unterrichten, was von ihnen in den Richtlinien erwartet wird.

Neben dem Problem der kaum vorhandenen Überwachung des Lehrstoffs an Schulen behindert noch ein weiterer Faktor die Umsetzung. Bildungsforschung auf Mikroebene, auf der Ebene des normalen Unterrichtsbetriebs im Alltag, ist bis auf ganz wenige Beispiele der Forschung zu besonders innovativen Projekten in Deutschland nicht besonders hoch entwickelt. Kenntnisse über umgesetzte Strategien sind so gut wie nicht vorhanden; auch werden sie kaum verbreitet und ausgewertet, wie ein neuerer Bericht zur Bildung in Deutschland bestätigt (Konsortium Bildungsberichterstattung, 2006).

Ein dritter Faktor ist die mangelhafte Wirkung der interkulturellen Dimension in der Lehrerbildung, zumindest in der Vergangenheit. Die Lage bessert sich seit den 1990er Jahren, doch sind die Auswirkungen auf die tatsächlichen Haltungen und die Arbeit der Lehrer kaum evaluiert worden.

2.1.3. Minderheitensprachen im Lehrplan und Zweitsprachenunterricht

In fünf Bundesländern (Bayern, Hessen, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz) wird in Zusammenarbeit mit den Behörden der Herkunftsländer der Unterricht einer engen Auswahl von Sprachen der Bevölkerungsgruppen oder der Migration (L_1 aus der Perspektive der Migranten der ersten Generation) vom Land organisiert und bezahlt (in einigen Fällen mit gemischten oder Zwischenregelungen nach dem Subsidiaritätsprinzip) (Allemann-

Ghionda, 2002: 68 ff.). Doch selbst in dieser günstigen Konstellation sind Angebote in L₁ meist auf eine Randstellung im Lehrplan beschränkt. Unterricht in Migrationssprachen wird von Schulen und Schulbehörden, oder auch von deutschen Lehrern, nicht in gleichem Maße gewürdigt wie der Unterricht in Deutsch und Fremdsprachen wie Englisch oder Französisch. Seit Anfang der 2000er Jahre wurden in Nordrhein-Westfalen ein Drittel der verfügbaren Mittel für den Unterricht in L₁ gestrichen. Generell nimmt das diesbezügliche Engagement der deutschen Behörden ab. Der Bedeutungsverlust der Migrationssprachen erscheint als andere Seite der Medaille, die sich darin ausdrückt, wie die Bildungspolitik die Bedeutung der deutschen Sprache gegenüber L₁ hervorhebt.

Daher erfährt nur eine Minderheit der Schüler mit Migrationshintergrund tatsächlich eine Unterweisung in der Sprache ihrer Familie oder Bevölkerungsgruppe. Die große Mehrheit von ihnen besucht deutsche Schulen, wo alle Fächer auf Deutsch – für die meisten von ihnen eine Zweitsprache – unterrichtet werden. Allerdings ist es bei Migrantenschülern der zweiten oder dritten Generation kompliziert zu definieren, welche Sprache für sie L₁ und welche L₂ ist. Deutsch als Zweitsprache wird entweder nach dem „Swim-or-sink“-Prinzip (Submersion) unterrichtet, oder, wenn die Mittel vorhanden sind, erhalten Schüler mit Sprachförderungsbedarf Unterstützung in Deutsch als Zweitsprache. In einigen Fällen erfolgt die sprachliche Förderung für Schüler unabhängig davon, ob es sich um Migranten handelt oder nicht. Die Mittel für diese Art der zusätzlichen Förderung sind generell knapp, obwohl besonders nach den Ergebnissen von PISA I (Lese- und Schreibkompetenz) erheblich investiert wurde, um den deutschen Sprachunterricht für Migrantenkinder in der Vorschul- und Pflichtschulerziehung auszubauen und zu intensivieren. In diesem Zusammenhang leistet das Programm FörMig eine wichtige Koordinierungs- und Förderungsarbeit auf Bundesebene.¹⁰

Die aktuelle Integrationsdebatte befasst sich – neben anderen Problemen wie Gewalt in der Schule, interethnischen Konflikten, islamischem Fundamentalismus u. a. – mit der Frage, ob eine zweisprachige Bildung sinnvoll ist und Migrantenschülern angeboten werden sollte. Einige Wissenschaftler machen geltend, dass eine zweisprachige Bildung oder zumindest die bestmögliche Einbindung von Sprachen der jeweiligen Bevölkerungsgruppe in den Lehrplan Migrantenschülern bei ihrer sprachlichen und Gesamtentwicklung sowie bei ihrer Integration behilflich ist (Allemann-Ghionda & Pfeiffer, 2008). Nach Auffassung anderer wäre es klüger, Migrantenkinder die deutsche Sprache richtig beizubringen und die Idee einer zweisprachigen Bildung für diese Kinder aufzugeben, deren Eltern einen niedrigen Bildungsstand haben und nicht ausreichend deutsch sprechen (Hopf, 2005). Einer neueren Erhebung zufolge schadet zweisprachige Bildung zwar nicht, bringt aber auch keinen besonderen Nutzen (AKI, 2005). Das Argument gegen die zweisprachige Bildung ist aus zwei Gründen äußerst problematisch. Erstens legitimiert es die Auffassung, wonach es zwei Kategorien von Schülern gibt, nämlich diejenigen, deren Eltern der Mittel- oder Oberschicht angehören und eine angesehene Sprache (z. B. Englisch, Französisch) sprechen und denen aufgrund dieses Privilegs von der Schuleinrichtung das Recht auf zweisprachige Bildung zuerkannt wird, und diejenigen, deren Eltern weniger gebildet sind, eine weniger geachtete Sprache sprechen (z. B. Türkisch oder Russisch) und die sich mit einer einsprachigen Bildung in L₂ bei Aufgabe ihrer L₁ begnügen müssen. Zweitens gibt es bisher viel zu wenig zweisprachige Bildung, und es liegen so gut wie keine Bewertungen zweisprachiger Programme oder von Unterricht in Minderheits-/Migrationssprachen in Deutschland vor. Somit sind also nicht genügend empirische Belege vorhanden, die die Behauptung stützen, zweisprachige Bildung sei für Migrantenkinder in Deutschland nicht der richtige Weg, während dagegen die Forschung

¹⁰ <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>.

Nachweise für den Nutzen einer frühen Zweisprachigkeit erbracht hat (Baker & Prys Jones, 1998).

Trotz dieser allgemein kritischen Lage der Unterweisung von Migrantensprachen gibt es auch einige Oasen im deutschen Schulpanorama. Zweisprachige Schulen sind überall vorhanden, vor allem im westlichen Teil der Bundesrepublik. In der Regel wurden sie zunächst für bestimmte ethnische Gruppen eröffnet, beispielsweise für Italiener in Köln oder in der VW-Stadt Wolfsburg, doch können sie auch von Schülern deutscher oder anderer Herkunft und Muttersprache besucht werden (Benati, 2008). Aufgrund ihres besonderen Engagements können zweisprachige Schulen auf höhere schulische Leistungen verweisen, besonders bei Schülern mit Migrationshintergrund.

Immer mehr Schulen schließlich haben Programme der teilweisen Immersion im Angebot. Hier wird keine bestimmte Zielpopulation angegeben, und es kann jeder Schüler unabhängig von der Herkunft teilnehmen.

Die Vorschulerziehung (Kindergarten) ist in Deutschland eine halböffentliche Dienstleistung, die meist auf Halbtagsbasis erbracht wird. Theoretisch haben alle Kinder ab dem Alter von vier Jahren Zugang zur Vorschulerziehung, doch ist es oft schwierig, für jedes Kind einen Platz zu finden. Da der Kindergartenbesuch nicht kostenlos ist, kommt es vermutlich zu einer sozioökonomischen Diskriminierung. Entgegen der weit verbreiteten Auffassung besuchen statistisch gesehen Migrantenkinder den Kindergarten nahezu ebenso häufig wie einheimische. Eine explizite interkulturelle Erziehung ist auf dieser Stufe kaum ein Thema, doch erfolgt eine sprachliche Förderung in Deutsch, sofern die Qualifikation des vorhandenen Personals dies zulässt. Vorschulerzieher in Deutschland haben keinen Tertiärabschluss und sind in der Regel nicht für Unterweisung von Deutsch als Zweitsprache ausgebildet, so dass die Sprachförderung, so sie überhaupt stattfindet, oft mangelhaft ist. Eine sehr geringe Zahl von Kindergärten ist zweisprachig und erzielt gute Ergebnisse bei der sprachlichen Förderung von Migranten.

2.1.4. Interkulturelle Bildung in der Lehrerbildung

Die Ausbildung von Lehrern (mit Ausnahme der Erzieher für den frühkindlichen Bereich) erfolgt an Universitäten und in einigen Fällen an Pädagogischen Hochschulen. Jeder Lehrerstudent muss eine bestimmte Zahl von Scheinen in Erziehungswissenschaft erwerben. Vorlesungen und Seminare zu Themen der interkulturellen Erziehung und Mehrsprachigkeit werden an nahezu jeder deutschen Universität angeboten, meist im Rahmen der Erziehungswissenschaft, aber auch in einigen anderen Fachrichtungen und Fakultäten (Jungmann & Triantafillou, 2004). Im Zuge der gerade erfolgenden Einführung des Bachelor-Master-Modells ist das Studium jedoch nunmehr so angelegt, dass diese Themen und Fächer fakultativ studiert werden können. Deshalb sind zwar die interkulturelle Bildung und damit zusammenhängende Fragen seit den 1990er Jahren im deutschen Hochschulwesen hinreichend und in zunehmendem Maße präsent, doch ist nicht bekannt, wie hoch der Anteil der Lehrerstudenten ist, die diese Ansätze studieren.

An vielen Universitäten werden Masterstudiengänge in interkultureller Bildung oder interkultureller Kommunikation angeboten oder eingerichtet. Zielgruppe für dieses Studium sind künftige Fachkräfte in mehreren Bereichen, von der Sozialarbeit über das Personalmanagement bis hin zur Medizin und natürlich den pädagogischen Berufen.

Fortbildung ist für Lehrer nicht oder nur in geringem Umfang obligatorisch. In diesem Rahmen wird eine ganze Reihe von Kursen in interkultureller Bildung und verwandten Themen angeboten, doch auch hier ist nicht bekannt, wie viele Lehrer an derartigen Angeboten interessiert sind oder Zugang zu ihnen haben. Es gibt Untersuchungen dazu, welche Kenntnisse und Fähigkeiten Lehrer haben sollten (Allemann-Ghionda, 2006b) und darüber, was Lehrer auf dem Gebiet der interkulturellen Bildung denken und tatsächlich tun (Edelmann, 2007). Eine große Herausforderung stellt der Umstand dar, dass viele Lehrer, vor allem ältere, die bereits seit Jahren im Dienst sind, nie die Gelegenheit hatten, Kompetenzen im Bereich der interkulturellen Bildung und Erziehung zu erwerben. Und natürlich hängt auch viel von der Einstellung und Motivation der jeweiligen Lehrer ab.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in der Lehreraus- und -weiterbildung Fragen der interkulturellen Bildung und der Bildung von Migranten zum Teil und fakultativ (aber definitiv in viel größerem Umfang und besser als noch vor zehn oder zwanzig Jahren) eine Rolle spielen.

2.1.5. Schulische Leistungen und Integration von Migranten und Minderheitenschülern

Es ist eine bekannte Tatsache, dass im deutschen Schulsystem andere Bevölkerungsgruppen bei den Leistungen schlechter abschneiden als gebürtige Deutsche (Konsortium Berichterstattung, 2006). In Berichten der OECD und der Vereinten Nationen (Muñoz 2006) wurde der hohe Grad an sozial und ethnisch basierter Frühauslese in einem Schulsystem wiederholt kritisiert, das sich, mit wenigen Ausnahmen, bereits nach vier Grundschuljahren in fünf verschiedene Schularten gliedert. Zwar gibt es auch Gesamtschulen, die aber den Ausnahmefall darstellen. Bestandteil dieses gegliederten Schulsystems ist ein ausgefeiltes Sonderschulwesen, das oft ungerechtfertigterweise für die Unterweisung von Migrantenschülern genutzt wird, die noch nicht deutsch gelernt haben. An den folgenden Vergleichsdaten ist das Leistungsgefälle zwischen zugewanderten und gebürtigen deutschen Schülern deutlich zu erkennen:

- 40 % der ausländischen Schüler, doch nur 18 % der deutschen Schüler besuchen die Hauptschule, die am wenigsten anspruchsvolle Sekundarschulform;
- 17,9 % der ausländischen Schüler, doch 24 % der deutschen Schüler besuchen die Realschule, dem mittleren Sekundarschultyp;
- 18,2 % der ausländischen Schüler, doch 33 % der deutschen Schüler besuchen das Gymnasium, der anspruchsvollsten Sekundarschulform.¹¹
- Es ist gängige Praxis, Migrantenkinder, die noch nicht gut deutsch sprechen, so einzustufen, als wären sie sozial oder geistig behindert, so dass sie oft bereits vom ersten Grundschuljahr an in Sonderschulen geschickt werden und im Sonderschulwesen überrepräsentiert sind.

Im Zuge der Debatte über das schlechte Abschneiden des deutschen Bildungssystems nach Veröffentlichung der PISA-Studien seit 2001 wurden einige Reformschritte mit dem Ziel unternommen, die Vielgliedrigkeit des Schulsystems zu verringern. Die Schlüsselfrage lautet: Was sind die Gründe für die schlechten Ergebnisse von Migrantenschülern im Allgemeinen und von spezifischen ethnischen Gruppen? Während die Unterschiede bei den schulischen Leistungen zwischen ethnischen Migrantengruppen nahezu unerklärt bleiben (siehe jedoch Walter, 2008), liegen verschiedene Erklärungsmodelle für das schlechtere Abschneiden von Migrantenkinder im Allgemeinen gegenüber einheimischen Schülern vor. Dabei ist eine systemische Sicht plausibler als Teilerklärungen: Bei besseren oder schlechteren schulischen

¹¹ <http://www.destatis.de/>.

Leistungen wirken mehrere Faktoren zusammen (Allemann-Ghionda, 2006c). Drei dieser Faktoren sind offenbar von großer Bedeutung: die Strukturen der Frühauswahl, die kaum vorhandenen Möglichkeiten, Migrantenschüler eine zweisprachige Bildung anzubieten, und die Bewertung der pädagogischen Kompetenzen der Lehrer.

Die Zuteilung der Kinder auf eine bestimmte weiterführende Schulform erfolgt sehr früh, und Grundschullehrer sind befugt, die Schulart zu empfehlen, die ein Kind ihrer Meinung nach besuchen sollte, wobei die Eltern in einigen Bundesländern kaum oder gar nicht widersprechen können. Für Migranteltern mit niedrigem Bildungsstand, schlechten Sprachkenntnissen und wenig Erfahrung mit dem deutschen Bildungssystem ist es ohne Zweifel schwierig, sich den Meinungen und Entscheidungen der Lehrer entgegenzustellen, die zudem sehr früh geäußert werden. Dies trägt in hohem Maße dazu bei, dass Migrantenkinder in weniger qualifizierenden Schulen und in Sonderschulen überrepräsentiert sind. Aus neueren Untersuchungen geht hervor, dass sich in Nordrhein-Westfalen in 40 % der Fälle die Empfehlung der Lehrer später als falsch herausgestellt hat (Block, 2006). Kein Wunder: im Alter von 10 oder 11 Jahren ist es noch viel zu früh, über die gesamte Schul- und Bildungslaufbahn eines Kindes zu entscheiden. Das System ist zwar theoretisch (also vom Gesetz her) durchlässig, doch ist es in der Praxis sehr schwer, auf eine höhere Schulform umzusteigen.

Die (bis auf Ausnahmen) ungenügende Berücksichtigung zweisprachiger Biografien und einer zweisprachigen Bildung für Migrantenschüler durch Schulbehörden und Lehrer und die kaum vorhandenen Möglichkeiten der Realisierung zweisprachiger Bildungsformen tragen ebenfalls zu schlechten schulischen Leistungen bei, wenn Familien nicht hinreichend in der Lage sind, die sprachliche Entwicklung ihres Kindes zu sichern und zu unterstützen.

Auch das locker gestaltete Curriculum der Lehrerbildung und die Altersstruktur deutscher Lehrer schließlich führen oftmals zu mangelhaften und oberflächlichen Kompetenzen der Lehrkräfte, wie die ersten PISA-Ergebnisse und die anschließenden ausführlichen Analysen der PISA-Daten zeigten und wie bei einer qualitativen Untersuchung des Bewertungsverhaltens von Grundschullehrern bestätigt wurde (Allemann-Ghionda, Auernheimer, Grabbe & Krämer, 2006).

2.1.6. Qualitative Beispiele für erfolgreiche Bildungsinitiativen

Die Europaschule Köln

Die Europaschule Köln ist eine von 37 akkreditierten Europaschulen in Deutschland. Diese weiterführende Gesamtschule befindet sich im Bundesland Nordrhein-Westfalen und verfügt über ein charakteristisches integratives Schulprogramm auf der Grundlage von drei miteinander verbundenen Säulen: Erwerb einer zweiten Fremdsprache, interkulturelles Lernen sowie Begegnung und Austausch.

Die erste Säule, der *Erwerb einer zweiten Fremdsprache*, hat ein Konzept der Mehrsprachigkeit zum Ergebnis, bei dem alle Schüler von der Jahrgangsstufe 5 an eine zweite Fremdsprache erlernen. Hier können sie zwischen sieben Sprachen wählen: Französisch, Spanisch, Italienisch, Portugiesisch, Niederländisch, Russisch und Deutsch. In diesem Rahmen wird Deutsch als Zweitsprache für jene Kinder angeboten, die eine zusätzliche Förderung benötigen, darunter auch gebürtige deutsche Schüler. Die von den Kindern zunächst bestimmte Wahlsprache ist auf drei Jahre angelegt. Das Ziel in diesem Fach besteht nicht darin, eine perfekte Sprachbeherrschungsebene zu erreichen, sondern Alltagssituationen meistern zu können.

Lernziel ist also eine funktionale Kompetenz. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Migrantenschüler sich auch für ihre Muttersprache als Wahlsprache entscheiden können. Dabei fungieren diese Kinder dann als Sprachhelfer im Unterricht. Dieses Helfersystem bietet die Möglichkeit, die entsprechende Sprache schätzen zu lernen und zu verbessern und zugleich das Selbstvertrauen der als „Experten“ wirkenden Kinder zu stärken. Nach drei Jahren schließlich können die Kinder ihre Wahlsprache zur zweiten Fremdsprache bis zum Prüfungsniveau ausbauen.

Die zweite Säule, *interkulturelles Lernen*, befasst sich mit Kenntnissen über Europa sowie mit grundlegenden moralischen Konzepten und Normen im Kontext kultureller Unterschiede. Dazu gehören der Vergleich und die Darstellung verschiedener Kulturen und Standpunkte im Unterricht, vor allem der Herkunftskulturen und -länder der Kinder. Bei diesem interkulturellen Ansatz eignen sich bestimmte Fächer wie Geografie, Geschichte und Politik (die in der Gesamtschule das integrierte Fach Gesellschaftslehre bilden) besonders für die Vermittlung von Vielfalt. Dennoch wird ein transversales Herangehen an das interkulturelle Lernen angewendet, das sich über alle Fächer erstreckt.

Bei der letzten Säule, *Begegnung und Austausch*, geht es um die Organisation von Austausch- und Mobilitätsprojekten. Dazu gehören nicht nur Reisen in die Länder, deren Sprachen gelernt werden, sondern auch die Veranstaltung von Festivals und das Begehen von Feiertagen.

Was die Finanzierung betrifft, so muss die einzelne Schule unbedingt die Gelegenheit erhalten, die Anstellung von Lehrern zu beeinflussen, wie der befragte Experte, der didaktische Leiter der Schule, äußerte. Im Regierungsbezirk Köln, in dem sich die Europaschule befindet, sind sogenannte „schulscharfe“ Ausschreibungen gängige Praxis. Das bedeutet nicht, dass die einzelnen Schulen ihre Lehrer von sich aus einstellen, sondern dass sie ein Mitspracherecht bei der Entscheidung über die Anstellung haben.

Durch das Zusammenwirken der beschriebenen Handlungsfelder ist es der Europaschule Köln möglich, ihr umfangreiches Schulprogramm mit Fokus auf interkulturelle Bildung, Mehrsprachigkeit, die Integration von Zuwanderern und die Förderung aller Schüler, die der Förderung bedürfen, anzubieten. Was die Schule so besonders macht, ist die Tatsache, dass sich ihr Modell der interkulturellen Bildung nicht einfach auf ein einzelnes Projekt reduziert, von dem der Rest der Schule nicht berührt ist. Das Konzept der Europaschule Köln ist ein integriertes Schulprogramm, das die Schule als Ganzes mit einbezieht.

Koala II

Das Projekt Koala II basiert auf dem Koala-Programm an deutschen Grundschulen und ist an der Integrierten Gesamtschule Köln-Holweide in Nordrhein-Westfalen angesiedelt. In diesem Zusammenhang bedeutet „integriert“, dass Kinder mit und ohne Behinderung in einer Klasse sind. Der Kölner Stadtbezirk Mülheim, in dem sich die Schule befindet, hat einen hohen Anteil von Migranten, vor allem mit türkischem Hintergrund. Etwa 40 % der Schüler sind Migranten.

Seit 2005 wird der muttersprachliche Unterricht Türkisch (MSU) und Deutschunterricht durch die entsprechenden Lehrer gemeinsam erteilt. Dabei erhalten türkischsprachige Schüler die Möglichkeit, während des Deutschunterrichts Fragen auf Türkisch zu beantworten und bei Themen wie Fabeln oder Lieder Beziehungen zwischen deutschen und türkischen Traditionen herzustellen. In der Gruppenarbeit können diese Schüler auch zusammenarbeiten und das Thema zunächst auf Türkisch behandeln. Sie müssen jedoch ihre Ergebnisse übersetzen und auf Deutsch präsentieren. Durch diese Übertragung wird ihre Zweisprachigkeit gepflegt. Die meiste

Zeit unterrichten beide Lehrer gemeinsam. Dabei unterscheiden sie während des Deutschunterrichts in der Regel nicht zwischen Schülern mit Türkisch als Erstsprache und den anderen Schülern. Werden Fragen gestellt, erfolgt die Erklärung gegenüber der ganzen Klasse, damit auch die anderen Schüler davon profitieren. Die Lehrer stimmen auch den Inhalt von Deutschunterricht und MSU miteinander ab, so dass es möglich ist, den gleichen Lehrinhalt zunächst in MSU zu behandeln. Auf diese Weise haben die Schüler, die den MSU besuchen, den Vorteil, dass sie inhaltlich bereits mehr wissen, so dass sie sich auf die mündliche Mitarbeit konzentrieren können, ohne dabei gleichzeitig mit dem Inhalt auseinandersetzen zu müssen, der ja bereits im MSU behandelt wurde. Ein Ergebnis des Projekts besteht darin, dass die mündliche Mitarbeit der Migrantenschüler zugenommen und sich die Toleranz in den Klassen erhöht hat.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den Gemeinsamkeiten der Sprachen unter Anwendung der Kenntnisse und Instrumente der Sprachwissenschaft, wobei stets auf den gleichberechtigten Status aller Sprachen, besonders von Deutsch und Türkisch, aber auch der anderen in der Gruppe bekannten Sprachen geachtet wird. Die am MSU teilnehmenden Schüler sprechen flüssiger und erweitern ihren Wortschatz. Die Schüler ohne Migrationshintergrund lernen mehr über unterschiedliche Kulturen und werden toleranter gegenüber der Vielfalt.

Durch die Zusammenarbeit des regulären Deutschlehrers und des MSU-Lehrers im Unterricht zeigen beide, dass Teamarbeit zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund nichts besonderes, sondern vielmehr normal ist. Die Klassen begehen auch Feiertage gemeinsam, und zwar nicht nur traditionelle deutsche/christliche Feiertage, sondern auch diejenigen anderer Kulturen und Religionen.

Das Projekt wird vom Schulministerium des Landes Nordrhein-Westfalen im Rahmen eines Programms für Integrationshilfestellen finanziert.

2.2 FRANKREICH

2.2.1. Interkulturelle Erziehung und Integration von Migranten in der Bildungspolitik

In den 1970er Jahren legte Frankreich Programme zu „Erziehung in Sprache und Heimatkultur“ (ELCO) für Migrantenschüler auf. Diese wurden in bilateralen Abkommen zwischen der französischen Regierung und den Herkunftsländern der Migranten entwickelt. Den Schülern wurde gestattet und sie wurden ermutigt, die Sprache der Herkunft ihrer Eltern zu lernen, da man der Meinung war, dies würde den Migranten helfen, die in ihr Herkunftsland zurückkehren, nachdem sie einige Jahre lang in Frankreich gearbeitet haben. Der Unterricht erfolgte nach der Schule und wurde von den betreffenden Ländern über ihre Botschaften und Konsulate organisiert und finanziert. Es gab keinen Austausch mit anderen Schülern, und Diversität oder Unterschiede zwischen den Kulturen wurden nicht erwähnt. Gleichzeitig wurden schrittweise mehrere Programme und Maßnahmen aufgestellt, um den ausländischen Schülern beim Erlernen von Französisch als Zweitsprache zu helfen. Derartige Programme laufen noch heute, wo sie erforderlich sind (vgl. Pandraud 2007).

Interkulturelle Bildung ist seit Mitte der 1970er Jahre Bestandteil offizieller Richtlinien der Französischen Republik. Eine der Definitionen der interkulturellen Bildung lautete, dass die französische Gesellschaft durch andere Kulturen bereichert wird (vgl. Abdallah-Pretceille, 1990 und Allemann-Ghionda, 2002: 136 ff.). Von 1998 an benutzte die französische Regierung den Begriff „interkulturell“ in offiziellen Dokumenten nicht mehr, wobei sie betonte, dass kulturelle

Vielfalt eine Bereicherung der Gemeinschaft darstelle und Minderheiten keinen besonderen Status haben sollten (vgl. Abdallah-Pretceille, 2007). In Frankreich ist die Gleichheit aller Bürger im Selbstbild der Gesellschaft traditionell von großer Bedeutung. Nur bei Fremdsprachen sind die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Kulturen Bestandteil der offiziellen Bildungspolitik. Der befragten Expertin Frau Baranoa zufolge wird Zweisprachigkeit in der Gesellschaft nicht als Kompetenz anerkannt, da die meisten Menschen in Frankreich kaum mehr als eine Sprache sprechen. Folglich werden Migranten von der Gesellschaft gezwungen, ihre eigene Sprache und damit auch einen Teil ihrer Identität aufzugeben. Angesichts der im ELCO-Programm gesammelten Erfahrungen ist es jedoch ein positives Element für die Anpassung in französischen Schulen, wenn Migrantenschüler die Kenntnis ihrer Heimatsprache und -kultur aufrechterhalten. Seit 1998 fördert die nationale Stadtpolitik (*politique de la ville*) das Konzept der Solidarität und verbindet Pluralismus mit Integration. Die Stadtpolitik ist allerdings nicht Bestandteil der Schulpolitik. Dennoch initiiert sie punktuell einige Projekte an Schulen, die sich mit interkultureller Bildung befassen.

Nach Ansicht der befragten Expertin Frau Baranoa wird der Begriff „interkulturelle Bildung“ derzeit nur in Empfehlungen des Europarates, insbesondere in den Empfehlungen zu Fremdsprachen, verwendet. Diese Empfehlungen sind jedoch zumeist sehr allgemein gehalten und besagen zum Beispiel, dass Fragen wie kultureller Austausch und Achtung anderer Kulturen, Solidarität und Demokratie das Curriculum in Sozialkunde bereichern sollten oder dass sich der Schulunterricht mit der Bekämpfung von Vorurteilen und Ethnozentrismus befassen sollte. Dies sollte durch Zusammenarbeit zwischen Schulen und Gemeinden erfolgen. Der Europarat drängt die französische Regierung, sich mit interkultureller Bildung zu befassen, die jedoch in Frankreich nicht als praktisch angesehen wird. Berichte und Empfehlungen des Europarates decken sich nicht mit der derzeitigen offiziellen französischen Politik im Hinblick auf die Vielfalt der Kulturen und Sprachen. Die Europäische Union und ihre Organisationen leisten als einzige einen Beitrag zu einem Diskurs über interkulturelle Bildung in Frankreich. Der Schwerpunkt von Politik und Praxis liegt auf Neuankömmlingen. Nur sehr wenige Projekte gelten Migranten, die seit Jahren in Frankreich leben oder sogar dort geboren wurden und somit die französische Staatsangehörigkeit besitzen. In Frankreich ankommende Migranten müssen Kurse im CASNAV (*Centre académique pour la scolarisation des nouveaux arrivants et des enfants du voyage*) besuchen, das für alle jungen Migrantenschüler zuständig ist, die Französisch lernen. Migranten müssen Französisch lernen, um das Erstdiplom der französischen Sprache (DILF) zu erlangen, mit dem bescheinigt wird, dass sie die erste Stufe beim Erlernen von Französisch als Fremdsprache erreicht haben. Bevor sie diese Kurse besuchen, müssen die Migranten einen Test ihrer Sprachkenntnisse ablegen, da in dieser Hinsicht ein großer Unterschied zwischen Migranten aus ehemaligen französischen Kolonien, die Französisch als Erstsprache sprechen, und Zuwanderern aus anderen Ländern besteht. Obwohl viele Migranten aus ehemaligen Kolonien Französisch sprechen, können sie es mitunter nicht schreiben und lesen. Die Grundannahme, nach der in der Praxis verfahren wird, lautet also, dass nur Neuankömmlinge einer bestimmten Förderung bedürfen, während alle anderen Schüler ganz genauso behandelt werden wie einheimische.

2.2.2. Interkulturelle Bildung im Schullehrplan

Im landesweiten Lehrplan findet interkulturelle Bildung für die Primar- und Sekundarschulerziehung keine Erwähnung. Anhand von nationalen Bewertungen und Prüfungen legt das Bildungsministerium Schullehrpläne fest, die dem Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten zugrundeliegen. Innerhalb dieser Lehrpläne steht den Lehrern jedoch die Wahl der Methode frei, nach der sie sich mit dem Thema befassen. Nachdem sie die Themen abgearbeitet

haben, können sie auch eigene wählen. Auch wenn interkulturelle Bildung und Erziehung nicht obligatorisch ist, spielen internationale Themen eine immer größere Rolle, besonders in den Fremdsprachenprogrammen. Es bestehen also Unterschiede von Lehrer zu Lehrer. Einige Lehrer sind der Auffassung, sie würden interkulturelle Bildung berücksichtigen, doch wissen sie mitunter nicht richtig, was interkulturelle Bildung eigentlich bedeutet. Andere wiederum berücksichtigen diese Art von Bildung tatsächlich, doch äußern sie diese Tatsache nicht explizit. Besonders im Fremdsprachenunterricht nehmen interkulturelle Fragen breiten Raum ein.

Da die interkulturelle Bildung jedoch nicht Bestandteil der offiziellen Strategie ist, finden die meisten Programme außerhalb der Schulen statt und richten sich vorwiegend an Migranten, die erst vor kurzem nach Frankreich gekommen sind. Daher besteht auf einigen Ebenen Unklarheit darüber, was interkulturelle Bildung ist oder sein sollte. Viele Lehrer und sogar Wissenschaftler bringen sie lediglich mit besonderen Maßnahmen zur Erleichterung der Eingliederung von Migrantenschülern in Zusammenhang.

2.2.3. Minderheitensprachen im Lehrplan und Zweitsprachenunterricht

In der Regel erhalten Migrantenkinder in der Schule keinen Unterricht in ihrer ersten Sprache (L₁). Nur wenn sie aus Ländern kommen, deren Sprache gewöhnlich als Fremdsprache in französischen Schulen gelehrt wird (z. B. Spanisch bei Lateinamerikanern), haben sie Gelegenheit, die eigene Sprache als reguläre Fremdsprache zu lernen.

Einige Schulen in Frankreich sind zweisprachig, vor allem Französisch/Englisch oder Deutsch. Außerdem gibt es einige internationale Schulen, die jedoch in der Regel nicht von Migranten besucht werden. Die offiziellen Kurse des CASNAV sind nur auf die französische Sprache ausgerichtet.

Sofern Projekte an einer Schule laufen, auch wenn es sich um ein Angebot des Regelunterrichts handelt, werden sie in der Regel von NRO gefördert, die von Migranten gegründet wurden. Die Vorschulerziehung ist kostenlos und für alle Kinder ab 2 Jahren möglich. Nahezu 100 % der Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren in Frankreich besuchen eine Vorschuleinrichtung auf Ganztagesbasis. Die Vorschulerziehung stellt einen großen Vorteil für Kinder mit Migrationshintergrund dar, da auf diese Weise eine Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse (nur Französisch) und ihre soziale Integration in frühem Kindesalter gefördert werden.

2.2.4. Interkulturelle Bildung in der Lehrerbildung

Das Bildungsministerium sorgt für einige Möglichkeiten, etwas über kulturelle Unterschiede zu lernen, wie sie beispielsweise vom Internationalen Zentrum für pädagogische Studien (*Centre international d'études pédagogiques – CIEP*) initiiert wurden. Dort werden Fremdsprachenlehrer oder Lehrer für Französisch als Zweitsprache ausgebildet. Andere Lehrer in Frankreich befassen sich in der Regel nicht mit interkultureller Bildung. Nach Aussage der Expertin Frau Baranoa lernen Studenten an den Universitäten Unterschiede nur als Fakt kennen, nicht als Notwendigkeit, bestimmte Kompetenzen herauszubilden. Es gebe ein einziges freiwilliges Modul der Lehrerbildung zur interkulturellen Bildung, bei dem es in der Hauptsache darum geht, Vielfalt zu begreifen und toleranter gegenüber anderen Kulturen zu werden. Diese Auffassung der befragten Expertin ließe sich durch eine vollständige Erhebung der Bachelor- und Master-Studiengänge in der Lehrerhochschulausbildung korrigieren. So unterrichten einige Wissenschaftler auf eigene Initiative interkulturelle Fragen im Bereich Pädagogik an Universitäten oder an IUFM (*Instituts universitaires pour la formation des*

maîtres). Allerdings ist davon auszugehen, dass ihr Einfluss schwach ist, da eine nationale Politik fehlt, die interkulturelle Erziehung ausdrücklich befürwortet.

2.2.5. Schulische Leistungen und Integration von Migranten und Minderheitenschülern

Die Integrationskurse für Migranten werden in Klassen organisiert, die von regulären Klassen getrennt sind. Sie betreffen sogenannte NSA-Schüler („*non scolarisés antérieurement*“, d. h. „bisher ohne Schulbesuch“). In diesen Klassen müssen die Migrantenschüler in kurzer Zeit sämtliche Fächer lernen, die andere französische Schüler während ihrer gesamten Schullaufbahn behandelt haben, um die nationalen Bewertungen und Prüfungen abzuschließen. Damit ist es für die Migrantenschüler umso schwerer, das *baccalauréat* (Abitur) abzulegen und eine Universität zu besuchen. Noch viel schwieriger ist es für Migranten, die nicht aus ehemaligen französischen Kolonien kommen. Doch selbst viele derjenigen, die in früheren Kolonien Frankreichs geboren wurden, haben es ganz und gar nicht leicht, obwohl das Schulsystem dieser Länder mitunter auf dem französischen basiert. Dennoch gehören, wie in vielen anderen Staaten, Migrantenschüler meistens weniger privilegierten sozialen Gruppen und Familien an, selbst in ihrem Herkunftsland. Während ihres Aufenthalts in NSA-Klassen (maximal zwei Jahre) ist der Austausch zwischen französischen und Migrantenschülern auf ein Mindestmaß beschränkt. Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist seit den Ausschreitungen in den Vororten Anfang der 2000er Jahre zu einem ausgesprochen wichtigen politischen Thema geworden. Dabei lautet die offizielle Strategie, darauf hinzuweisen, dass die ethnische Zugehörigkeit keine Rolle spielt und dass alle Schüler die gleichen Erfolgchancen haben, wenn man ihre soziale Herkunft vergleicht. Im Widerspruch zu dieser offiziellen Version steht in der Praxis offenbar die mangelnde Integration und die schulischen Leistungen besonders bei einigen ethnischen Gruppen, die aufgrund ihrer Hautfarbe, ihrer Religion, vor allem aber aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Lebensart in der Gesellschaft weniger akzeptiert sind.

2.2.6. Qualitative Beispiele für erfolgreiche Bildungsinitiativen

Innerhalb des CASNAV werden bei einem Projekt die Migrantenschüler an Grundschulen entsandt, damit sie dort Märchen erzählen und ihre Fähigkeiten und Kenntnisse anwenden können. Leider vertrauen viele Lehrer in Frankreich diesen Schülern nicht, obgleich dieser Ansatz sowohl den französischen als auch den Migrantenschülern dabei helfen würde, etwas über die Respektierung der Vielfalt zu lernen.

Ein weiteres Projekt beim CASNAV beruht auf der Beobachtung, dass Schüler, die ihre Umgebung kennen, eine höhere Selbstachtung besitzen und sich schneller zu Hause fühlen. Daher werden die Schüler angewiesen, ihr Wohnviertel und dessen kulturelle und Umgebungsstruktur zu erkunden. Ihre Erfahrungen schreiben Sie auf Französisch nieder, um ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Diese selbst angelegten Hefte werden ihren Familien übergeben, um sie in das Leben im Viertel und in die schulische Erziehung mit einzubinden.

In ganz Frankreich werden einige Sprachzentren eingerichtet, in denen Migranten anderen in ihrer Erstsprache unterweisen und dabei gleichzeitig Französisch lernen können. Einige Zentren nutzen die Erstsprachen von Migranten als Brücke zum Französischlernen, doch ist die Regierung mit der Idee, die Erstsprache von Migranten zu akzeptieren und zu lehren, nicht einverstanden. Somit besuchen diese Migranten die Kurse nur zusammen mit anderen Schülern der gleichen Herkunft und des gleichen kulturellen Hintergrunds, was eine Integration noch mehr erschwert.

2.3 VEREINIGTES KÖNIGREICH (ENGLAND)

2.3.1. Die interkulturelle Erziehung und die bildungspolitische Integration der Migranten

Der Begriff „multikulturelle Erziehung“ entstand in den 1960er Jahren als Antwort auf die ersten Einwanderungswellen aus den einstigen Kolonien. In der Folge kam es zu pragmatischen Änderungen in der Schulpolitik und -praxis. Die von den Lehrern und kommunalen Behörden ausgehende Bewegung fächerte sich in zwei Gruppen auf: die multikulturelle Erziehung und die antirassistische Erziehung. Dann legte die von Lord Swann geleitete Enquête-Kommission 1985 einen bedeutsamen Bericht mit dem Titel „Education for All“ vor, in dem die Bildung der Jugend in einer multikulturellen Gesellschaft untersucht wurde. Kurzum: Von den 1960er Jahren bis in die 1980er Jahre lag im Vereinigten Königreich der Schwerpunkt eindeutig auf einer multikulturell ausgerichteten Bildung und Politik. Anfang der 1990er Jahre rückte man aber davon wieder ab. Das Fazit einer Studie, die 1992 von der National Foundation for Educational Research veröffentlicht wurde, lautete, dass das allgemeine und politische Klima einer multikulturellen und antirassistischen Erziehung ideologisch nicht förderlich sei.¹² Die Begriffe „interkulturelle“ oder „multikulturelle“ Erziehung werden derzeit in der britischen Bildungspolitik nicht verwendet. Dafür werden aber Integration, gesellschaftliche Teilhabe und nationaler Zusammenhalt großgeschrieben.

Es ist zwar richtig, dass der Begriff „multikulturell“ Anfang der 1990er Jahre allmählich außer Gebrauch kam. Dennoch war und ist das Vereinigte Königreich eine multikulturelle Gesellschaft. Anders ausgedrückt: Mit dem Wort verschwand nicht auch die Realität. Nach dem Regierungswechsel von 1997, der „New Labour“ an die Macht brachte, war anscheinend ein stärkeres Bewusstsein für Fragen wie Vielfalt, Gleichheit und gesellschaftliche Teilhabe erkennbar. Allerdings hatten widersprüchliche Maßnahmen, insbesondere marktwirtschaftliche Konzepte, um „den Wettbewerb zwischen Eltern und Schüler um ‚gute‘ Schulen“ zu fördern“, keine Chancengleichheit zur Folge (Tomlinson, 2006: 15). Zugleich ist seit 2002 (laut aktualisiertem nationalen Lehrplan) an sämtlichen Schulen das Fach Gemeinschaftskunde obligatorisch, das auch das Thema Vielfalt beinhalten soll. Nach dem Education Act von 2006 sind sogar alle Schulen verpflichtet, niemanden auszugrenzen und zum nationalen Zusammenhalt beizutragen.

Die Tatsache, dass keine Bildungskonzeption oder -politik offiziell als „multikulturell“ oder „interkulturell“ bezeichnet wird und stattdessen gesellschaftliche Teilhabe und nationaler Zusammenhalt im Vordergrund stehen, deutet auf den fehlenden politischen Willen hin, den multikulturellen Charakter der britischen Gesellschaft offiziell anzuerkennen. Zugleich wird der Gedanke des Multikulturalismus von einigen Politikern heftig kritisiert, die „mutmaßen, dass vor allem die Anerkennung der kulturellen Unterschiede dem muslimischen Extremismus Vorschub leistet“ (Tomlinson 2006: 16). Diese Haltung vermittelt irgendwie den Eindruck, dass das tatsächliche Vorhandensein von Minderheiten abgestritten oder geleugnet wird und die Wiederherstellung der britischen Gesellschaft im Vordergrund steht. Die Politik ist in diesem Punkt widersprüchlich. Das religiöse Bekenntnis spielt an den Schulen nach wie vor eine zentrale Rolle, und der Begriff „ethnische Minderheiten“ ist keineswegs aus offiziellen

¹² <http://www.scrc.ac.uk/resreport/pdf/088.pdf>.

Verlautbarungen der Regierung verschwunden. Es gibt dazu Analysen und konkrete Hilfsangebote, insbesondere im Zusammenhang mit den schulischen Leistungen.¹³

2.3.2. Die interkulturelle Erziehung im Lehrplan der Schulen

Der Bericht eines Ausschusses, der darauf abstellte, multikulturelle und antirassistische Themen in den nationalen Lehrplan einzubeziehen und „zu prüfen, wie der nationale Lehrplan den Horizont aller Schüler erweitern und auf die Erfordernisse ethnischer Minderheiten eingehen kann“ (Tomlinson 2006: 13), wurde nach Vorlage beim National Curriculum Council kritisiert. Duncan Graham, damals erster Vorsitzender des National Curriculum Council, „berichtete, dass ihm konservative Minister zu verstehen gegeben hätten, jeden Hinweis auf multikulturelle Erziehung zu unterlassen“ (ebenda).

Wie erwähnt müssen dagegen seit 2002 sämtliche Schulen entsprechend dem nationalen Lehrplan das Fach Gemeinschaftskunde lehren, und zwar als Ergänzung zum Lehrplan, den die Schüler im Alter von 14 Jahren zum Erwerb der mittleren Reife (GCSE) wählen können. Zugleich orientiert man sich strikt an Zensuren, Prüfungen und dem nationalen Lehrplan. Dies hat zur Folge, dass viele Schulen nicht bereit sind, über diesen Rahmen hinauszugehen, denn sie sind „streng an einen nationalen Lehrplan und an zentrale Vorgaben gebunden und sollen dafür sorgen, dass möglichst viele Kinder die Zwischenprüfungen und dann die GCSE-Prüfung bestehen“ (Interview mit Prof. Tomlinson). Dies gewinnt noch dadurch an Bedeutung, dass die Finanzierung der Schulen von ihrem Leistungsniveau abhängig ist. Deshalb sind „die Schulen sehr erpicht darauf, Schüler aufzunehmen, die ihnen zu einer besseren Einstufung verhelfen“ (ebenda).

Der nationale Lehrplan orientiert also nicht auf die Einbeziehung einer multikulturellen und antirassistischen Komponente, doch wird dafür ersatzweise das Fach Gemeinschaftskunde angeboten, um Themenkomplexe wie Vielfalt, kulturelle Unterschiede und Rassismus zu berücksichtigen. Allerdings nutzen nur wenige Schüler diese Möglichkeit bis zur Abschlussprüfung, und viele Schüler nehmen das Fach nicht besonders ernst. Damit stellt sich die Frage, wer eigentlich überprüft, wie die Schulen die Vorgaben des Education Act von 2006 einhalten und wie man kontrollieren will, ob die Schulen wirklich niemanden ausgrenzen, den nationalen Zusammenhalt fördern und angemessen mit dem Thema Vielfalt umgehen.

Audrey Osler meint, dass die Regierung das Fach Gemeinschaftskunde neu überdenken, die Vielfalt berücksichtigen und den kosmopolitischen Charakter der Nation anerkennen sollte (Osler, 2008). Im Rahmen eines von diesem Wissenschaftler geleiteten Forschungsprojekts mit der Bezeichnung *Interactive Active Citizenship* werden die politischen Zielsetzungen und die Auffassungen von Lehrern in Dänemark, Portugal, Spanien und dem Vereinigten Königreich gegenübergestellt.¹⁴ Das Fazit lautet, dass trotz der offiziellen Kurskorrektur in Großbritannien viele Lehrer die multikulturelle Erziehung als gängige Praxis in den Schulen betrachten.

2.3.3. Minderheitensprachen im Lehrplan und Zweitsprachenausbildung

Seit den 1960er Jahren stehen immer Mittel für den Sprachunterricht zur Verfügung, doch betrifft dies hauptsächlich Englisch als Zweitsprache. Schrittweise wurden dann auch Gelder für die Unterrichtung der Muttersprache bereitgestellt. In den 1990er Jahren war dies nicht mehr der

¹³ <http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities>.

¹⁴ <http://www.education.leeds.ac.uk/research/cchre/projects.php>.

Fall, so dass die verfügbaren Mittel ausschließlich für den Erwerb von Englisch als Zweitsprache bestimmt waren. Für Schulen mit zahlreichen Angehörigen von Minderheiten wurde 1999 ein Stipendium mit der Bezeichnung „Ethnic Minority Achievement Grant“ eingeführt, um die Leistung von Schülern zu fördern, was die Vermittlung von Englischkenntnissen einschloss. Zu erwähnen ist auch eine politische Grundsatzerklärung, wonach Personen mit einer anderen Muttersprache, darunter auch Erwachsene, Englisch lernen müssen. Zugleich werden aber die Gelder für den Englischunterricht von Sprechern anderer Sprachen (ESOL) gekürzt. Bei der Unterrichtung der Zweitsprache und der Muttersprache wird anscheinend sehr widersprüchlich verfahren. Obwohl politische Maßnahmen getroffen wurden, um zusätzliche Finanzmittel bereitzustellen, reicht dies nicht aus. Während einerseits mehr Geld zur Verfügung steht, werden andererseits Abstriche beim ESOL gemacht. Es fehlt eindeutig an einem nationalen Konzept zur Regelung der Finanzierung und der Ausgabenpolitik (Interview mit Prof. Tomlinson).

Eine Vorschulerziehung ist im Vereinigten Königreich potentiell für sämtliche Kinder (mit einigen Ausnahmen) auf Ganztagsbasis vorhanden. Damit bestehen sehr gute strukturelle Voraussetzungen für die sprachliche und soziale Integration von Migranten und Minderheiten. Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte nicht ermittelt werden, ob Kinder aus ethnischen Minderheiten im gleichen Umfang von der Vorschulerziehung Gebrauch machen wie einheimische Kinder und ob ihren speziellen Erfordernissen besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird.

2.3.4. Lehrerbildung und interkulturelle Bildung

Die Training and Development Agency for Schools, die Lehrinhalte für die Ausbildung von Lehramtsanwärtern entwickelt, hat Leitlinien mit einer Reihe konkreter Anforderungen herausgegeben. Danach sollen angehende Lehrer nachvollziehen, wie Kinder und junge Lernende von „einer Vielzahl entwicklungsspezifischer, sozialer, religiöser, ethnischer, kultureller und sprachlicher Gegebenheiten“ beeinflusst werden, und lernen, wie „man in der Praxis mit Vielfalt umgeht und in der Lehrtätigkeit die Gleichheit und Teilhabe fördert“ (TDA, 2007: 8). Im Gegensatz zu diesen wortreichen Bekundungen steht aber das Fehlen jeglicher Vorschläge oder Instrumente zur Erfüllung dieser Anforderungen (Tomlinson, 2006: 12). Einige Universitäten, die über Zentren für interkulturelle Studien verfügten (beispielsweise die University of London), ziehen sich aus diesem Tätigkeitsbereich zurück. Das heißt, dass zwar die Kommune oder Schule möglicherweise neu ausgebildeten Lehrern Orientierungshilfe bietet, aber auf nationaler Ebene keine Politik im Sinne einer interkulturellen Lehrerbildung verfolgt wird, was ja mit der offiziellen Bildungspolitik im Einklang steht, die eine Akzentverschiebung von der multikulturellen Erziehung zur gesellschaftlichen Teilhabe und zum nationalen Zusammenhalt vorgenommen hat. Sieht man einmal von den Veranstaltungen für Lehramtsanwärter ab, die das Fach Gemeinschaftskunde lehren werden, gibt es kaum Vorlesungen oder Studiengänge, die sich mit kulturellen Unterschieden oder Rassenfragen befassen.

Die Hochschulen und ihr Lehrpersonal können den Inhalt ihrer Vorlesungen und Seminare frei wählen. Folglich wird multikulturelle oder antirassistische Erziehung weiterhin gelehrt und studiert, aber nicht als Bestandteil eines Kernlehrplans.

2.3.5. Schulische Leistungen und Integration von Schülern aus Migranten- und Minderheitengruppen

Die schulischen Leistungen von Schülern aus Migranten- und Minderheitengruppen sind im Vereinigten Königreich ein zentrales Thema: „Wie schafft man das richtige Verhältnis zwischen Zusammenhalt und Gleichheit und kultureller Unterschiedlichkeit, wie gestaltet man eine pluralistische Menschenrechtskultur und beseitigt den Rassismus, schafft dabei aber Chancengleichheit für alle und bekämpft die Armut und Ungleichheit, unter der natürlich viele Minderheiten leiden? [...] Wie macht man den Kindern begreiflich, dass sie in einer multikulturellen Gesellschaft leben, und wie bekämpft man den Rassismus, der natürlich noch immer da ist und sich gegen jeden richtet, der als andersartig gilt?“ (Interview mit Prof. Tomlinson).

In mehr als der Hälfte aller britischen Schulen ist es Realität, dass man dort Kinder unterrichtet, die aus unterschiedlichem sozialen Verhältnissen stammen, die sich mit unterschiedlichen Kulturen, Ethnien oder Minderheitengruppen identifizieren, die mit zwei oder mehreren kulturellen Prägungen aufwachsen und verschiedene Sprachen sprechen. Die schulischen Leistungen sind bei Schülern aus Migranten- und Minderheitengruppen nicht generell schlechter, aber sie differieren stark, was zum Teil auf die soziale Herkunft und zum Teil auf ihre Zugehörigkeit zu einer Minderheit zurückzuführen ist. Schüler aus Indien oder anderen ehemaligen Kolonien beherrschen in der Regel die englische Sprache besser und erzielen bessere Ergebnisse als Schüler aus Flüchtlingsfamilien oder neu zugewanderten ethnischen Gruppen.

Es gibt zwar Rechtsvorschriften, die Rassendiskriminierung unter Strafe stellen und eine Politik der Rassengleichheit fördern, was positiv zu vermerken ist und im Vergleich zu einigen anderen Einwanderungsländern einen Fortschritt darstellt, aber keine nationalen oder kommunalen Empfehlungen zum Umgang mit ethnisch-kultureller und sprachlicher Vielfalt, auch nicht im Hinblick auf die schulischen Leistungen. Die Gründe mögen auch finanzieller Art sein, doch ausschlaggebend ist die Tatsache, dass „die nationalen Verlautbarungen zur Multikulturalität durchweg negativ ausfallen“ (ebenda).

2.3.6. Qualitative Beispiele für erfolgreiche Bildungsinitiativen

Das Projekt „Community Language Links“ (Nordlondon) ist ein Beispiel für ein erfolgreiches Konzept, das anscheinend im Gegensatz zur offiziellen Politik im Vereinigten Königreich steht, aber der europäischen Politik zur sprachlichen und kulturellen Förderung und zur Integration von Minderheiten entspricht. Der Schwerpunkt liegt auf der koordinierten und ausgrenzungsfreien sprachlichen Unterstützung von Schülern mit Migrationshintergrund, insbesondere Neuzuwanderern (Broadbent & Kemal 2007). Wie sich zeigte, war das Projekt der Integration und den schulischen Leistungen förderlich. Yunus Kemal und John Broadbent sind der Auffassung, dass die Sprache und Kultur neu zugewanderter Migranten in den Kernbereich des Bildungsangebots einbezogen werden sollte. Es ist aber sehr schwierig für einzelne Lehrer oder auch Lehrergruppen, mit der breiten Palette der von verschiedenen Schülergruppen gesprochenen Sprachen fertig zu werden. Deshalb haben Broadbent und Kemal ein Konzept entwickelt, bei dem nach Beendigung des Schultags die Unterrichtung verschiedener Sprachen mit außerschulischen Angeboten für alle Schüler (Sport, Musik, IuK, Englisch und Mathematik) verbunden wird. Damit soll das Leistungsniveau zweisprachiger Schüler in einem auf Englisch basierenden Lehrplan angehoben werden. Das Angebot kann aber von allen Schülern wahrgenommen werden, wenn die Eltern dies wünschen.

Kemal und Broadbent ließen sich dabei vom interkulturellen Konzept von Jagdish Gundara inspirieren, der Anfang der 1980er Jahre am Institute of Education der Londoner Universität das Centre for Intercultural Studies gründete. Außerdem orientierten sie sich vor allem an den Empfehlungen der Enquête-Kommissionen, die Ende der 1970er Jahre bzw. in den 1980er Jahren eingesetzt wurden, wie sie im Bullock Report, Rampton Report und Swann Report zum Ausdruck kamen, um nur die wichtigsten zu nennen. Die Kernaussage all dieser Berichte lautet, dass die Schüler in einem pädagogischen Rahmen Zugang zu den Sprachen benötigen, die sie zu Hause sprechen. Im Swann Report heißt es zudem, dass die Organisation Sache der jeweiligen Volksgruppe sein sollte. Kemal und Broadbent sind zum Teil anderer Ansicht, denn nach ihrer Meinung „sollten die Lehrer zwar von der Volksgruppe gestellt werden, aber bei diesem außerschulischen Angebot mit den regulären Klassenlehrern zusammenarbeiten“ (Interview mit John Broadbent). Darüber hinaus vertraten Kemal und Broadbent die Auffassung, dass die Sprachausbildung nicht nach der Schule erfolgen, sondern in den Schulalltag eingebunden werden sollte. Dies aber sei „ein sehr kompliziertes Unterfangen“ (ebenda).

Was nun die Beurteilung betrifft, so ist es schwierig, den Erfolg der Schule vom Erfolg des ergänzenden außerschulischen Angebots zu trennen. Als sich das Konzept richtig eingespielt hatte, waren übrigens die Leistungen der Schüler, die das Angebot nutzten, deutlich besser. Die Finanzierung außerschulischer Aktivitäten ist jetzt viel stärker an Vorschriften gebunden, denn die Regierung stellt zwar Mittel für außerschulische Betätigung bereit, aber nicht für die Förderung der Zweisprachigkeit. Dies bewirkt „gewisse Irritationen und Spannungen zwischen den beiden Nutzergruppen des außerschulischen Angebots“ (ebenda). Abschließend ist festzustellen, dass die Verwirklichung eines solchen Projekts weitgehend von den Verantwortlichen der Trägereinrichtung und deren Haltung zur Förderung der Migrantensprachen sowie zur Unterstützung von Familien bei der Förderung ihrer Sprache und Kultur abhängt.

2.4 ITALIEN

2.4.1. Die interkulturelle Erziehung und die bildungspolitische Integration der Migranten

In der italienischen Bildungspolitik und Pädagogik ist die interkulturelle Erziehung seit etwa 1989 ein Thema. Die starke Zunahme der Migration nach Italien war der ursprüngliche Auslöser für die Erörterung verschiedener bildungspolitischer Ansätze mit dem Ziel, sich auf die erheblichen gesellschaftlichen Veränderungen einzustellen, die sich für die italienische Gesellschaft und Wirtschaft sowie die Institutionen aus der Zuwanderung ergaben. Die interkulturelle Bildung wird auch im Zusammenhang mit regionalen sprachlichen und kulturellen Minderheiten und den damit verknüpften Fragen diskutiert, namentlich in Trentino-Alto Adige (Südtirol), wo Italienisch, Deutsch und Ladino gesprochen und in den Schulen unterrichtet werden. Das interkulturelle Potential der studentischen Mobilität in den europäischen Programmen geriet ebenfalls zunehmend in den Blickpunkt. Aber die Migration gilt eindeutig als die größte Herausforderung für ein Bildungssystem, das sich mit vielen Formen der Vielfalt konfrontiert sieht. In der Verfassung der Republik Italien ist ausdrücklich von (sprachlichen, religiösen, kulturellen und sonstigen) Minderheiten und der Verpflichtung der Institutionen zur Achtung der Vielfalt die Rede. Von Anfang an hieß es in offiziellen Dokumenten der italienischen Regierung (das italienische Bildungswesen ist stark zentralisiert), dass die interkulturelle Bildung auf alle Schüler abstellt, nicht nur auf solche aus Migrantenfamilien. Das italienische Schulsystem ist integrativ angelegt; die Vielfalt ist in politischen Dokumenten und in der Pädagogik ein zentraler Begriff, der kulturelle, sprachliche,

religiöse und individuelle Merkmale wie Fähigkeiten oder Behinderungen einschließt (vgl. Allemann-Ghionda 2002: 256 ff.).

Auf gesamtstaatlicher Ebene haben das Ministerium für Unterricht, Hochschulen und Forschung (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2006) und das Ministerium für Volksbildung (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007) amtliche Dokumente herausgegeben, die sich mit der Vielfalt als gesellschaftlicher Erscheinung und der interkulturellen Erziehung als pädagogischer Konsequenz befassen und auch Leitlinien enthalten. In diesem Rahmen wird die Beteiligung von Schülern aus Migrantenfamilien am schulischen Alltag nicht nur als Realität anerkannt, sondern auch als Chance für Veränderung des gesamten Schulwesens betrachtet. Vermutlich aufgrund der Tatsache, dass der Grundbegriff der Kultur bei den ersten Versuchen zur konzeptionellen Gestaltung der interkulturellen Erziehung nicht hinreichend seinen Niederschlag fand, da er oft als etwas Statisches angesehen wurde, kam allerdings der Gedanke der interkulturellen Erziehung in der Schulwirklichkeit nicht immer so zum Tragen, wie dies in den Grundsatzdokumenten vorgesehen war. Beispielsweise sahen (und sehen noch immer) viele Lehrer die interkulturelle Bildung fälschlicherweise als Form der Sonderpädagogik an, die nur Migrantenkinder betrifft (Interview mit Prof. Santerini). Gegenwärtig differiert die Durchführung der interkulturellen Erziehung von Stadt zu Stadt, von Schule zu Schule und gar von Klasse zu Klasse. Von einer Kontrolle oder Beaufsichtigung kann kaum die Rede sein. Um es auf einen kurzen Nenner zu bringen: Wenn ein Lehrer keinen interkulturellen Unterricht erteilen will, kann er darauf verzichten, und keine Behörde wird dies beanstanden. Alles in allem besteht also eine deutliche Diskrepanz zwischen Politik und Praxis. Die auf gesamtstaatlicher Ebene vorgelegten Leitlinien und Strategien zur Umsetzung des interkulturellen Ansatzes in Italien stimmen nicht mit dem überein, was sich auf der Mikroebene abspielt. Die Gründe sind vielleicht darin zu suchen, dass ein angemessenes Qualitätsmanagement mit Kontrolle und Evaluierung fehlt und dass die Lehrerbildung und -fortbildung Mängel aufweist.

2.4.2. Die interkulturelle Bildung im Lehrplan der Schulen

Bei der Lehrplangestaltung befindet sich das italienische Bildungswesen in einer Übergangsphase, denn die *Indicazioni Nazionali* (Leitlinien für einen nationalen Lehrplan) wurden 2007 überarbeitet. Die neuen *Indicazioni Nazionali* gelten seit Beginn des Schuljahrs 2007-2008 (Eurydice 2006/07: 46). Es ist daher noch zu früh, um ihre Wirksamkeit im Hinblick auf die interkulturelle Bildung beurteilen zu können. In den vorangegangenen *Indicazioni Nazionali* wurde die globale Vielfalt stark unterschätzt. Im wissenschaftlichen Diskurs wird die interkulturelle Erziehung als Querschnittsaspekt betrachtet, der alle Fachrichtungen und Fächer berührt. In der schulischen Praxis hingegen bestand (und besteht) die Tendenz, lediglich Sondermaßnahmen zur Integration von Migrantenkindern einzuleiten, anstatt die interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe anzugehen. Die jüngst erfolgte Überarbeitung des Lehrplans bietet die Möglichkeit, einen interkulturellen Ansatz einzuführen. Seine Wirksamkeit kann aber erst beurteilt werden, wenn und falls er zum Tragen kommt.

2.4.3. Minderheitensprachen im Lehrplan und Zweitsprachenausbildung

Einerseits beinhaltet die interkulturelle Bildung in Italien die Unterrichtung von Migranten- und Minderheitensprachen. Allerdings wird diese auf gesamtstaatlicher Ebene weder strukturiert noch koordiniert. Die Gestaltung wird den einzelnen Schulen überlassen und hängt weitgehend vom Engagement der Kommunen, privater und religiöser Organisationen und der katholischen Kirche ab. Andererseits wird der Akzent viel stärker auf die Zweitsprache (Italienisch) als auf

die Minderheitensprachen gelegt. Dies ist nicht auf ein mangelndes Bewusstsein für die Bedeutung des muttersprachlichen Unterrichts zurückzuführen, sondern auf die Notsituation, die durch den raschen zahlenmäßigen Anstieg der Schüler aus Migrantenfamilien entstanden ist, die Vielzahl der gesprochenen Sprachen und die damit verbundenen organisatorischen Schwierigkeiten. Lehrgänge in Italienisch als Zweitsprache werden zum Teil von den für die Bildung zuständigen Behörden (Ministerium, Provinzebene) nach quantitativen Gesichtspunkten finanziert, was bedeutet, dass Gelder nur an Schulen mit einer hohen Zahl von Migranten gehen. Für alle sonstigen die Zweitsprache betreffenden Maßnahmen kommen die kommunalen Behörden auf. Deshalb ist die Finanzierung von Stadt zu Stadt sehr unterschiedlich. Der Zweitsprachenunterricht wird immer im Rahmen eines integrativen Ansatzes organisiert. Schüler mit Migrationshintergrund werden in die regulären Klassen (nicht in spezielle Klassen) aufgenommen und erhalten zusätzlichen Italienischunterricht, wenn dies notwendig und möglich ist.

Die Vorschulerziehung (*scuola materna*) steht in der Regel für Drei- bis Sechsjährige zur Verfügung (wobei Angebot und Qualität in den einzelnen Regionen etwas differieren) und erfolgt ganztägig und kostenlos. Die Beteiligungsquote ist recht hoch, doch konnte im Rahmen der Studie nicht ermittelt werden, ob beim Besuch der Vorschule nennenswerte Unterschiede zwischen Migranten und Einheimischen festzustellen sind. Die Bedeutung dieses Segments des Bildungssystems für eine frühzeitige Förderung in L₂ (Italienisch) und für die soziale Integration liegt auf der Hand.

2.4.4. Lehrerbildung und interkulturelle Erziehung

In der Lehrererstausbildung ist es Sache der einzelnen Universität zu entscheiden, ob die interkulturelle Erziehung Teil des Lehrplans der verschiedenen Fachrichtungen ist. Überdies hängt es vom jeweiligen Dozenten oder Professor ab, welche Fragen in Vorlesungen und Seminaren behandelt werden. Folglich gibt es zum einen Studiengänge, bei denen die verschiedenen Ansätze auf dem Gebiet der interkulturellen Erziehung im Vordergrund stehen, und zum anderen Studiengänge, bei denen der Schwerpunkt auf Vorurteilen und Klischeevorstellungen oder der Rolle von Migranten in der Schulklasse liegt. Derzeit wird interkulturelle Bildung (bzw. ein ähnliches Konzept) an vielen Hochschulen und Fakultäten in ganz Italien gelehrt. Als Beispiele seien die Università Statale di Milano und die Università del Sacro Cuore di Milano genannt. Ein weiteres Beispiel für vorbildliche interkulturelle Praxis auf Hochschulebene ist die Universität von Verona, die ein Zentrum für interkulturelle Studien betreibt. Somit sind die Perspektiven für die Ausbildung einer neuen Generation von Lehrern und anderen Fachkräften mit höherem Problembewusstsein als die jetzige recht ermutigend, auch wenn sich das Ganze auf eine bestimmte Zahl von Universitäten beschränkt. Es handelt sich dabei um eine ganz neue Entwicklung, denn die in früheren Jahrzehnten ausgebildeten Lehrer sind nicht hinreichend vorbereitet. Nach Ansicht der Experten sorgt die Tatsache, dass die interkulturelle Erziehung in der Lehrerausbildung ungenügend berücksichtigt wird, für Verwirrung unter den Lehrern über den eigentlichen Inhalt der interkulturellen Erziehung. Vielfach begnügt man sich damit, andere Kulturen zu entdecken oder fremde Bräuche und Speisen schätzen zu lernen, insbesondere wenn sie exotischer Art sind. Dies reicht natürlich nicht aus, denn die interkulturelle Erziehung sollte weitere Aktivitäten und Gesichtspunkte einschließen; sie ist ein übergreifender Ansatz, der sämtliche oder die meisten Fächer des Lehrplans durchdringen sollte. Im Rahmen der Lehrerfortbildung sind andererseits Initiativen zu verzeichnen, die nationale und lokale Projekte zur interkulturellen Erziehung umfassen. Kurzum: Die interkulturelle Bildung ist noch nicht Allgemeingut aller Lehrer, was unmittelbar damit zusammenhängt, dass die gesamtstaatliche Politik (die den Anspruch erhebt, die interkulturelle Bildung und die Anerkennung der Vielfalt zu fördern, und dies in den letzten

beiden Jahrzehnten auch getan hat) unzureichend mit dem Inhalt der Lehrerbildung an Hochschulen und Fortbildungsstätten verknüpft ist.

2.4.5. Schulische Leistungen und Integration von Schülern aus Migranten- und Minderheitengruppen

Wie in vielen anderen Einwanderungsländern gehören Migrantenkinder zumeist zu den unterprivilegierten sozialen Gruppen und Familien. In Italien stammen die meisten Zuwanderer aus nichteuropäischen Ländern und werden deshalb in der Regel als *extra-comunitari* bezeichnet. Schüler mit Migrationshintergrund sprechen häufig Sprachen, die sich grundlegend von der italienischen und anderen europäischen Sprachen unterscheiden – man denke nur an Mandarin und andere chinesische Sprachen. Im Allgemeinen schneiden Schüler aus Migrantenfamilien schlechter ab als einheimische italienische Schüler. Das italienische Schulsystem beruht aber auf dem Grundsatz, dass niemand ausgegrenzt wird. Es besteht Schulpflicht bis zum 14. Lebensjahr, und erst nach der Sekundarstufe I erfolgt eine Aufteilung auf verschiedene Formen der Sekundarausbildung. Dies ist das Ergebnis der 1962 durchgeführten Reform. Das Sonderschulwesen wurde mit der Reform von 1977 auf das absolute Mindestmaß reduziert (nur für schwerste Behinderungen) (vgl. Allemann-Ghionda 2002: 208 ff.). Folglich besteht nicht die Gefahr, dass Schüler aus Migranten- oder Minderheitengruppen für geistig zurückgeblieben oder verhaltensgestört erklärt werden, wie dies in Deutschland und Ungarn der Fall ist, wo separate Klassen für Sonderschüler existieren. Das Problem der sozialen Ausgrenzung besteht aber selbst in einem Schulsystem, das allen offensteht, und Migrantenschüler leiden möglicherweise aufgrund ihrer Hautfarbe oder Religion stärker unter sozialer Ausgrenzung als einheimische Italiener. Wie in jedem anderen Land sind leider Rassismus und ethnische Vorurteile für Teile der italienischen Gesellschaft und für manche Einzelpersonen charakteristisch.

2.4.6. Qualitative Beispiele für erfolgreiche Bildungsinitiativen

Die nachahmenswerten Beispiele in Italien kann man in zwei Hauptkategorien einteilen, wie Dr. Favaro erläuterte (Interview). Einerseits geht es um konkrete Maßnahmen zur Integration von Migrantenschülern. Dazu zählen Italienisch als Zweitsprache, qualifizierte sprachlich-kulturelle Mediatoren, die Hilfestellung beim Spracherwerb leisten, die Bereitstellung vereinfachter Texte und die Einbeziehung der Eltern. Letzteres erfolgt auf zweierlei Weise: zum einen durch die Erleichterung des Zugangs der Eltern zu Informationen und zum anderen durch den Einsatz sprachlich-kultureller Mediatoren. Andererseits geht es um das Handlungsfeld der interkulturellen Erziehung, in anderen Worten um einen pädagogischen Querschnittsansatz, der nahezu alle Fächer einschließt und darauf abzielt, die interkulturelle Offenheit zu erhöhen und das Verständnis unterschiedlicher Kulturen und ethnischer bzw. religiöser Gruppen füreinander zu fördern. Dieser Diskurs innerhalb des Lehrplans ist aber noch keineswegs in ganz Italien zum Tragen gekommen, wenn man von einigen speziellen Projekten absieht. Erforderlich sind mehr Zeit, eine anspruchsvollere und längere Lehrerbildung, die Überarbeitung der Lehrbücher und vor allem die Bereitschaft, eine Gesellschaft, die nicht nur unter dem Aspekt der Zuwanderung durch Pluralität gekennzeichnet ist, stärker für den kulturellen Wandel zu sensibilisieren. Als Beispiel für eine Schule mit einem klaren Profil, das auf die interkulturelle Bildung und die Integration der Migranten ausgerichtet ist, sei das Istituto Comprensivo Thouar-Gonzaga in Mailand, eine Einrichtung der Primar- und Sekundarbildung, genannt. Diese Schule wurde Mitte der 1990er Jahre in eine vergleichende Untersuchung einbezogen (Allemann-Ghionda 2002: 244 ff.). Damals lag der Schwerpunkt auf „Kindern aus fernen Ländern“. Das interkulturelle Projekt erfuhr eine allmähliche Ausweitung und umfasst jetzt die Themen interkulturelle Bildung aller

Schüler, Integration von Migrantenschülern, Gemeinschaftskunde im Zeichen der Vielfalt und ökologisches Bewusstsein.¹⁵

2.5 UNGARN

2.5.1. Die interkulturelle Erziehung und die bildungspolitische Integration der Migranten

Bildung in einem „interkulturellen“ Sinne ist in Ungarn seit Anfang der 1990er Jahre Gesprächsthema, wobei aber die nationalen ethnischen Minderheiten im Vordergrund stehen und nicht die Zuwanderer, da diese keine nennenswerte Rolle spielen. Der Begriff „interkulturelle Erziehung“ ist jedoch heute in Ungarn kein Bestandteil der offiziellen Bildungspolitik. Seit 2004 liegt der Schwerpunkt auf dem breiter angelegten Konzept der integrativen Bildung, d. h. der Anerkennung der Vielfalt, und der Schaffung einheitlicher Lernbedingungen für alle Schüler. Dies schließt alle Kinder unabhängig von Behinderungen oder von ihrer kulturellen und sprachlichen Prägung ein (Interview mit Prof. Forray). Das ungarische Bildungssystem ist dem deutschen und österreichischen in mancher Hinsicht ähnlich, vor allem in seiner Struktur, die eine frühe Selektion und Zuordnung zu zwei oder mehr Typen der Sekundarbildung beinhaltet. Damit soll der Gedanke der integrativen Bildung im Rahmen von Strukturen verwirklicht werden, die eher trennen als zusammenführen.

In Ungarn bestehen neben Ungarisch dreizehn weitere Amtssprachen. Es handelt sich dabei um die Sprache der dreizehn Minderheiten und ethnischen Gruppen, die seit hundert Jahren in Ungarn leben. Nach dem Minderheitengesetz von 1993 haben diese anerkannten nationalen Minderheiten das Recht auf Selbstverwaltung und Gestaltung ihrer eigenen Schulen, in denen in ihrer eigenen Sprache und in Ungarisch unterrichtet wird. Folglich haben die kroatische, die deutsche, die slowakische, die slowenische, die serbische und die rumänische Minderheit eigene Schulen gegründet. Die dreizehn Sprachen gelten als dem Ungarischen gleichgestellte Sprachen, auch wenn Ungarisch die Alltagssprache ist und alle amtlichen Schriftstücke in Ungarisch verfasst werden. Es liegen keine verlässlichen Daten zur zahlenmäßigen Stärke der ethnischen und nationalen Minderheiten in Ungarn vor. Die nationalen Selbstverwaltungen beziffern die Gesamtzahl der Personen, die den dreizehn eingetragenen ethnischen Minderheiten angehören, auf 845.000 bis 1.092.000. Bei der Volkszählung 2001 gaben aber nur etwa 300.000 Personen an, einer ethnischen Minderheit anzugehören, etwa die Hälfte davon Roma.¹⁶

Neben Schulen für die offiziell anerkannten Minderheiten bestehen auch Schulen für die Volksgruppe der Zigeuner/Roma. Ihre Hauptsprachen (Beashi und Romany) gelten aber nicht als Sprachen nationaler Minderheiten, da viele Zigeuner/Roma dieser Sprachen nur bedingt mächtig sind und dafür mit unterschiedlichem Beherrschungsgrad Ungarisch sprechen. Ermutigt durch die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen, setzten sich die Roma-Minderheiten dafür ein, dass ihre Sprachen als Amtssprachen anerkannt und „rundum geschützt“ werden. Überdies wurde als Antwort auf das Abschneiden Ungarns bei der PISA-Studie von 2000 ein Netzwerk von Schulen gegen Ausgrenzung und für Integration ins Leben gerufen.

Die ungarische Regierung bemüht sich darum, in ganz Ungarn für ausgrenzungsfreie Schulen zu sorgen, indem sie entsprechende Projekte finanziert, die Chancengleichheit für alle Kinder in Ungarn gewährleisten sollen. Das Anliegen besteht darin, wirtschaftliche Unterschiede auszugleichen, insbesondere in der finanziellen Ausstattung der Schulen in Ungarn, denn die

¹⁵ <http://www.thouar-gonzaga.it>.

¹⁶ http://www.nepszamlalas.hu/eng/volumes/06/00/tabeng/1/load01_10_0.html.

Finanzierung erfolgt zum Teil durch die kommunalen Behörden – bei einem riesigen wirtschaftlichen Gefälle zwischen den Regionen.

Die wichtigste Aufgabe in Ungarn ist die Integration der Zigeuner/Roma. Überrepräsentiert sind diese in Sonderschulen, weil sie häufig als geistig zurückgeblieben eingestuft werden, und in Schulen, die nicht zur Hochschulreife führen. Die meisten Zigeuner/Roma leben in den strukturschwachen Regionen des Landes. Sie sind mehrheitlich sehr arm und weisen ein geringes Bildungsniveau auf. Diese Volksgruppe erfährt wirtschaftliche, soziale und ethnische Diskriminierung.

In Ungarn wird kontrovers darüber diskutiert, ob die besondere Vorgehensweise bei Schülern, die nationalen Minderheiten angehören, unter dem Gesichtspunkt der Integration und gleichen Bildungschancen hilfreich oder schädlich ist. Vom Standpunkt einer integrativen Bildung aus betrachtet, erschwert sie das Kennenlernen der Vielfalt und die Akzeptanz von Unterschieden. Andererseits heißt es, dass insbesondere Schüler aus Zigeuner-/Roma-Familien, die Roma-Schulen besuchen, nachweislich durch die besondere Behandlung höhere Leistungen erzielen (Interview mit Prof. Forray).

2.5.2. Die interkulturelle Erziehung im Lehrplan der Schulen

Im nationalen Lehrplan wird unter integrativer Bildung das Zusammenführen von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Nationalitäten und ethnischen Prägungen verstanden. Es sollen Kenntnisse über verschiedene Kulturen in Ungarn und der ganzen Welt vermittelt werden, namentlich in den Fächern Geschichte, Erdkunde, Kunst und moderne Sprachen. Dieser Ansatz soll den Schülern zu größerer Toleranz gegenüber anderen Kulturen und Menschen verhelfen. Im Mittelpunkt stehen dabei die nationalen Minderheiten in Ungarn. Die Zuwanderung findet im nationalen Lehrplan noch keine Erwähnung, obwohl viele Migranten nach Ungarn kommen, die vorher in den Stammländern der ungarischen nationalen Minderheiten wie der Ukraine, Rumänien und Serbien lebten oder der ungarischen Minderheit ihres Herkunftslands angehörten. Besonders aus Asien ist eine wachsende Zuwanderung zu verzeichnen, doch wird kaum etwas unternommen, um sich damit auseinanderzusetzen. Alle Schulen haben ihren eigenen Lehrplan, der von den kommunalen Behörden bestätigt werden muss. Aus diesem Grunde geht man unterschiedlich mit der interkulturellen oder integrativen Bildung um. Vor allem die Integration von Kindern mit speziellem Förderbedarf ist weit verbreitet. Dies ist einer der Gründe dafür, dass bei der integrativen Erziehung der Akzent auf der Primarstufe liegt. Am 2005 in Angriff genommenen Programm „Bildung für alle“ beteiligen sich etwa 45 Grundschulen. Die integrative Bildung wurde ausdrücklich als Ziel in den schulischen Lehrplan aufgenommen. Die Behörden sind der Ansicht, dass dies bei den Schülern zu einer höheren Akzeptanz und Wertschätzung der Vielfalt und zu besseren Lernergebnissen führt. Allerdings ist noch keine Evaluierung erfolgt, da das Projekt erst vor drei Jahren anlief.

Die an diesem Programm teilnehmenden Schulen und die kommunalen Behörden erachten es für notwendig, soziokulturell benachteiligte Schüler, nämlich die Zigeuner/Roma, zu fördern. Mit zusätzlichen Mitteln wurden einige gute Projekte zum Umgang mit der Vielfalt und zur Chancengleichheit auf den Weg gebracht. Allerdings haben einige Schulen der Primar- und Sekundarstufe, die den Zigeunern/Roma durch Sonderklassen innerhalb der Regelschulen eine bessere Bildung ermöglichen wollten, paradoxerweise zu einer noch stärkeren Segregation und zugleich zur Schaffung noch homogenerer Klassen beigetragen.

2.5.3. Minderheitensprachen im Lehrplan und Zweitsprachenausbildung

Eltern haben das Recht, ihre Kinder in der Minderheitensprache unterrichten zu lassen, sofern acht von ihnen an einer Schule diesen Antrag stellen. Dazu gehören der Sprach- und Kulturunterricht. Derartige Kurse, die in der Regel nach der Schule stattfinden, können von Eltern aller nationalen Minderheiten beantragt werden. Die Schulen erhalten für die Durchführung zusätzliche Finanzmittel. Darüber hinaus bestehen für die verschiedenen Nationalitäten unterschiedliche Schultypen. Sie unterscheiden sich in der Art und Weise des Umgangs mit der zusätzlichen Sprache. Einige Schulen bieten ergänzende Lehrgänge in der Sprache der nationalen Minderheiten an – nach der Schule oder als reguläres Fach. An anderen Schulen findet der Unterricht zum Teil oder überwiegend in der Sprache der jeweiligen Nationalität statt. Doch sämtliche Schulen unterrichten Teile des Lehrplans auf Ungarisch. Neben den Schulen für nationale Minderheiten gibt es auch einige zweisprachige Gymnasien mit Englisch oder Französisch und Ungarisch als Unterrichtssprache.

Normalerweise ist Englisch, Französisch oder Deutsch die erste Fremdsprache, doch werden in manchen Fällen auch die Sprachen der nationalen Minderheiten als erste oder zweite Fremdsprache gelehrt.

Viele NRO leisten Hilfestellung durch Bildungsangebote in den Minderheitensprachen. Einige von ihnen bieten kostenlosen Unterricht in der Sprache einer der nationalen Minderheiten. Andere NRO finanzieren nationale Schulen wie das Gandhi Gimnazium, eine Oberschule der Roma-Minderheit. Hinzu kommen einige staatliche Programme wie HEFOP (Programm zur Erschließung der Humanressourcen) zur Unterstützung außerschulischer Angebote, insbesondere für Kinder der Roma-Minderheit. Lehramtsanwärter gehen in Schulen mit einem hohen Anteil von Schülern aus soziokulturell benachteiligten Familien und unterstützen die Lehrer bei ihrer Arbeit.¹⁷

Die Vorschulerziehung wird ganztägig angeboten. Lediglich das letzte Jahr im Kindergarten (Altersstufe 5-6) ist obligatorisch. Im Rahmen der vorliegenden Studie konnte nicht überprüft werden, ob Kinder aus Minderheitengruppen den Kindergarten im gleichen Umfang besuchen wie ungarischstämmige Kinder.

2.5.4. Lehrerbildung und interkulturelle Erziehung

Eine interkulturelle Bildung als solche wird an ungarischen Hochschulen kaum gelehrt, denn dieser Begriff findet in der offiziellen Politik keine Verwendung. Die Stellung der interkulturellen oder eher integrativen Erziehung ist an den einzelnen Universitäten und innerhalb der einzelnen Fachrichtungen unterschiedlich. Einige Hochschulen bieten fakultative Vorlesungen zur interkulturellen oder integrativen Bildung an. An manchen Universitäten sind sie sogar obligatorischer Bestandteil der Ausbildung. Fächer wie Geschichte, Geographie, Kunst und moderne Sprachen beinhalten auch einige auf diesem Ansatz beruhende Lehrveranstaltungen. Während des Praktikums, das angehende Lehrer absolvieren, wird die integrative Erziehung als Methode gefördert.

Nationale Minderheiten mit eigenen Schulen sorgen auch für die Lehrerbildung. Die Lehramtsanwärter müssen Studiengänge absolvieren, die sich mit der Kultur der nationalen Minderheit in Ungarn sowie mit der Mehrheitskultur befassen. Nach dem Abschluss ihrer

¹⁷ <http://www.gandhi-gimn.sulinet.hu/>.

Ausbildung unterrichten diese Lehrer an einer Schule der nationalen Minderheit. Die Lehrerfortbildung berücksichtigt auch den Umgang mit heterogenen Klassen. Nicht zuletzt wegen des PHARE-Programms nehmen diese Vorstellungen in der Lehrerbildung breiteren Raum ein.

Im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess nahmen die Hochschulen Änderungen an der Lehrerausbildung vor. Es wurden zwei neue Master-Studiengänge eingeführt. Es sind dies der Master of Intercultural Education und der Master of Inclusive Education. Somit findet in Übereinstimmung mit der europäischen Politik der Gedanke der interkulturellen Bildung Eingang in das Studium. Die Studenten können diese Fächer zusätzlich zu einem traditionellen pädagogischen Fach belegen. Begonnen wird damit 2008.

Abgesehen von der Lehrerbildung spielen Fragen der Vielfalt, insbesondere die soziokulturelle Lage der Zigeuner/Roma, auch in den sozialwissenschaftlichen und medizinischen Studiengängen eine Rolle.

2.5.5. Schulische Leistungen und Integration von Schülern aus Migranten- und Minderheitengruppen

In der Sekundarbildung werden verschiedene Ansätze verfolgt, um allen Schülern in Ungarn Chancengleichheit zu bieten. Innerhalb der Minderheitengruppen bestehen erhebliche regionale Unterschiede. Die Minderheiten, insbesondere die Volksgruppe der Zigeuner/Roma, leben gewöhnlich in geschlossenen Siedlungen in verschiedenen Teilen des Landes und wachsen in homogenen Gemeinschaften auf, die kaum mit anderen gesellschaftlichen Gruppen in Berührung kommen. Das Ergebnis sind Schulen mit einem hohen Anteil bestimmter Minderheiten, die einen besonderen Schwerpunkt bilden. Dies bereitet auch den Zigeunern/Roma Schwierigkeiten, denn sie sind nicht hinreichend mit der Unterrichtssprache der Schule und der Kultur der Mehrheitsbevölkerung vertraut und fühlen sich möglicherweise in einer neuen Umgebung als Fremde.

Wegen der Auswahl und der Aufteilung der Schüler, die in der Regel mit dem 14. Lebensjahr oder noch früher erfolgt, sehen sich die Schulen mit unterschiedlichen Aufgaben konfrontiert. Da die Zigeuner/Roma in Oberschulen unterrepräsentiert sind, gilt es, ihren Zugang zur Sekundarbildung zu erleichtern. Das Verhältnis zwischen der ungarischen Mehrheitsbevölkerung und der Minderheit der Zigeuner/Roma ist von vielen Klischees und Vorurteilen geprägt, und es besteht bei der Mehrheitsbevölkerung die Tendenz, dass die Eltern ihre Kinder nicht in Schulen mit einem hohen Anteil von Zigeunern/Roma anmelden. Dies ist der Hauptgrund dafür, dass einige Schulen Kinder aus der Volksgruppe der Zigeuner/Roma und Ungarn in getrennten Klassen unterrichten. Eine solche Strategie ist allerdings ein zweiseitiges Schwert, denn zum einen werden zwar Schulbesuch und Integration gefördert, zum anderen wird aber die Trennung deutlich sichtbar.

2.5.6. Qualitative Beispiele für erfolgreiche Bildungsinitiativen

Das Gandhi Gymnasium in Pécs ist ein Internat für die nationale Minderheit der Roma, das vom ungarischen Bildungsministerium finanziert wird. Die meisten Schüler wohnen nicht in Pécs, sondern kommen aus den strukturschwachen Regionen Ungarns, zumeist sehr kleinen und entlegenen Siedlungen der Region Südtransdanubien. Die Schule will benachteiligten Zigeunern/Roma helfen, den für die Hochschulreife erforderlichen Schulabschluss zu erreichen. In der Regel erwerben Zigeuner/Roma in Ungarn nicht die Hochschulreife, sofern sie überhaupt

Zugang zur Sekundarbildung haben. Die Schule beruht auf nationalen Konzepten und wurde für die Volksgruppe der Roma gegründet, doch 15 % der Schülerschaft gehören der ungarischen Mehrheit bzw. anderen nationalen Minderheiten an.

Neben dem Internat besteht auch eine 2002 eingerichtete Abteilung für den zweiten Bildungsweg. Fünfzig Prozent der Personen, die davon Gebrauch machen, sind keine Zigeuner/Roma. Jeder, der diese Möglichkeit nutzt, kann die Hochschulreife erwerben.

Während der gesamten Ausbildung haben sämtliche Schüler die Möglichkeit, in Pécs an kulturellen und sonstigen Veranstaltungen (Sport, Musik, Theater) nationaler oder internationaler Bedeutung teilzunehmen. Sie beteiligen sich an Wettbewerben, bisweilen über mehrere Tage, und leben mit Angehörigen anderer Völker und Kulturen zusammen. An dieser Schule findet man zahlreiche ehrenamtliche Helfer aus aller Welt. Auch sie sind im Wohnheim des Internats untergebracht, wodurch der Alltag durch interkulturelle Kontakte bereichert wird.

Besonders in der Abteilung für den zweiten Bildungsweg werden Vorurteile zwischen Zigeunern/Roma und Ungarn beiderseits abgebaut, weil sich die beiden Gruppen besser kennenlernen und weil ihnen klar wird, dass sie zusammenarbeiten können und dass ihr Bild von der anderen Gruppe zumeist auf Vorurteilen beruht. Insbesondere müssen ja die ungarischen Schüler und ihre Familien in ihrem sozialen Umfeld erklären, warum sie eine Schule der Roma-Minderheit besuchen oder ihre Kinder dorthin schicken. Dank gemeinsamer Aktivitäten erfahren die Klischeevorstellungen nicht nur bei den Schülern eine Korrektur, sondern auch in der Mikrogesellschaft.

Viele Schüler sind zweisprachig. Manche sprechen sowohl Ungarisch als auch eine der Roma-Sprachen, bevor sie die Schule besuchen. In der Schule erlernen sie zumeist eine Fremdsprache und eine Roma-Sprache. Im täglichen Zusammenleben mit den ehrenamtlichen Helfern aus dem Ausland bedienen sie sich nicht nur des Ungarischen, um sich zu verständigen, sondern auch der Sprachen der Helfer (in der Regel Deutsch, Englisch oder Französisch). Auf diese Weise gebrauchen Sie ständig Fremdsprachen. Im Internat wird auch ein Fach mit der Bezeichnung Folklore der Zigeuner/Roma gelehrt. Der Unterricht findet zum Teil in Romani und zum Teil in Beashi statt, so dass die Schüler normalerweise auch die zweite große Roma-Sprache lernen. Da zugleich der Kontakt zu anderen Zigeuner-/Romagruppen gefördert wird, verhilft dies den Schülern auch zu einer toleranteren Haltung gegenüber anderen Roma-Gruppen (Interview mit Frau Dezsö).

3. MOBILITÄTS- UND AUSTAUSCHPROGRAMME

3.1 DEUTSCHLAND

Mobilitäts- und Austausch Erfahrungen werden zu einer immer wichtigeren Frage für alle deutschen Studenten. Es gibt eine Vielzahl von Programmen, die vom Deutschen Akademischen Auslandsdienst (DAAD) angeboten oder über Kontakte von Professoren vermittelt werden.

In Deutschland ist ein Auslandsaufenthalt während der Lehrerausbildung nicht obligatorisch. Besonders beim Fremdsprachenstudium trägt er aber zur Abrundung bei und ist deshalb erwünscht. Zum Erwerb von Auslandserfahrungen kommt es in vielen Fällen während des Hochschulstudiums oder sogar schon während der Sekundarausbildung. Die wichtigsten Beweggründe sind neben dem Erlernen von Fremdsprachen die Erweiterung des Erfahrungshorizonts und die Beschäftigung mit anderen Kulturen. In den meisten Fällen erfolgt der Austausch zwischen europäischen Ländern, da sich das Gros der Studenten am Erasmus-Programm beteiligt. Dies ist das am besten organisierte Programm, das aufgrund des Europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) eine problemlose Anerkennung der im Ausland geleisteten Arbeit ermöglicht. Wer als Erasmusstudent ins Ausland geht, braucht keine Studiengebühren zu zahlen und erhält zusätzlich vom deutschen Staat eine Beihilfe (Auslands-BAföG).

Wie der befragte Sachverständige der Kölner Universität (Herr Haas) erläuterte, sind die Hemmnisse für die Studenten entweder finanzieller Art oder sie betreffen, besonders im Rahmen der neuen Bachelor-/Master-Studiengänge, die Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen. Die Entsendung weiterer Studenten ins Ausland wird dadurch erschwert, dass die Universitäten weitere Kooperationsvereinbarungen mit anderen Hochschulen schließen müssen, was aber Jahr für Jahr immer schwieriger wird. Die Unterstützung der Austauschstudenten und Interessenten an einem Auslandsaufenthalt ließe sich dadurch verbessern, dass man detailliertere Informationen bereitstellt und offene Fragen beantwortet, doch ist der Personalbestand der Hochschulen dafür zu klein. Die meisten Studenten sind auf die Hilfe der Universitäten angewiesen und können deshalb ihre Pläne für einen Auslandsaufenthalt nicht realisieren. Daher sind Studenten, die bereits über Auslandskontakte verfügen, hier im Vorteil.

Das COMENIUS-Programm wird von der Ständigen Konferenz der Kultusminister (Pädagogischer Austauschdienst) koordiniert. Nach einem externen Evaluierungsbericht, der 2003 vorgelegt wurde (seither hat sich die Lage nicht verändert, wie die Verantwortliche in Bonn erläuterte¹⁸), verfolgt nur eine Minderheit der Bundesländer eine eindeutige Politik der Internationalisierung des Bildungssystems. Alljährlich beteiligen sich zwei Prozent aller Schulen in Deutschland an einer COMENIUS-Schulpartnerschaft. Austauschprogramme mit Schulen in osteuropäischen Ländern sind besonders beliebt. Ein größeres Problem ist die mangelnde Nachhaltigkeit der Projekte, ein weiteres die fehlende Qualitätsbewertung. Projekte, die sich ausdrücklich mit dem Thema interkulturelle Bildung befassen, sind in den letzten Jahren seltener geworden. (Kehm, Kastner, Maiworm, Richter und Wenzel, 2003).

¹⁸ Nach Angaben von Frau Held, E-Mail, 14. März 2008.

3.2 FRANKREICH

In Frankreich nimmt die Zahl der Bewerber um einen ERASMUS-Platz ständig zu, und viele ausländische Studenten gehen im Rahmen dieses Programms nach Frankreich. In einigen Studiengängen, beispielsweise Französisch als Fremdsprache, erwartet man, dass ein Teil des Studiums im Ausland absolviert wird. Es gibt Master-Studiengänge (insbesondere im Bereich Fremdsprachen), die einen Auslandsaufenthalt vorschreiben. Seit einigen letzten Jahren ist eine stärkere Orientierung auf Mobilität zu erkennen.

Mit den Studenten, die ins Ausland gehen, hat man im Allgemeinen sehr gute Erfahrungen gemacht. Manche von ihnen sind zunächst konsterniert, weil sie nicht darauf vorbereitet sind, dass selbst benachbarte Länder sehr unterschiedlich sein können. Die Studenten werden aufgefordert, über ihre Erfahrungen ein Tagebuch zu führen. Nach einiger Zeit sind die Austauschstudenten in der Lage, ihre neuen Erfahrungen zu verarbeiten und die Informationen zum Nachdenken über kulturelle Unterschiede zu nutzen. Aber es erfolgt keine systematische Auswertung. Da Fremdsprachen an französischen Schulen keine große Rolle spielen, befürchten viele Studenten, dass ihre Sprachkenntnisse nicht ausreichen, um sich im Ausland zu verständigen. Neben den finanziellen Schwierigkeiten ist dies anscheinend der Hauptgrund dafür, dass Studenten oft zögern, ins Ausland zu gehen. Neben der Lehrerausbildung gibt es ein Modul mit der Bezeichnung „Interkulturelles Management und interkulturelle Kommunikation“ in betriebswirtschaftlichen Studiengängen. Es wurde für den Wirtschaftsverkehr konzipiert und wird zunehmend für den Umgang mit interkulturellen Fragen genutzt. Auch in nichtpädagogischen Fachbereichen gewinnt es an Bedeutung (Interview mit Frau Baranoa).

An der Universität Straßburg engagiert sich der Fachbereich Pädagogik sehr stark für den internationalen Austausch im Rahmen von ERASMUS und COMENIUS. Die zuständige Wissenschaftlerin, Dr. Elisabeth Regnault, stellt persönlich den Kontakt zu Schulen her, um sie zur Mitwirkung an COMENIUS zu veranlassen. Nach ihrer Ansicht ist ERASMUS das beliebteste europäische Austauschprogramm, das zudem organisatorisch am leichtesten zu bewältigen ist. Es wurden zahlreiche Beziehungen zu Hochschulen in Europa hergestellt. In ihrer wissenschaftlichen Arbeit beschäftigt sie sich mit den interkulturellen Auswirkungen von Austauschprogrammen im Bereich der Pädagogik.¹⁹

3.3 VEREINIGTES KÖNIGREICH

Wir begehen in diesem Jahr den 20. Jahrestag des europäischen ERASMUS-Programms, das bisher 15 Millionen Teilnehmer zählte. An der Universität Oxford nehmen Studenten und Hochschullehrer seit vielen Jahren daran teil und sind der Meinung, dass der Austausch wertvoll ist und zu ihrer Bildung und dem Kennenlernen anderer europäischer Kulturen beigetragen hat. Im Fachbereich Pädagogik ist Dr. Vassiliki Papatsiba für zwei Jahre Empfängerin des Marie Curie Intra-European Senior Fellowship, das über das 6. Rahmenprogramm der EU, Bereich Humanressourcen und Mobilität, finanziert wird. Sie erforscht die Reaktion der Hochschulen auf den Bologna-Prozess. Dabei analysiert sie die Perspektiven für eine Angleichung der Hochschulen in Europa, namentlich durch die Untersuchung von acht europäischen

¹⁹ Angaben zur Zahl der beteiligten Schulen und Partneruniversitäten sowie zur Art der Projekte können auf Anforderung zur Verfügung gestellt werden. Die Informationen stammen von Dr. Elisabeth Regnault, E-Mail, 15. März 2008.

Hochschulprogrammen einschließlich ERASMUS MUNDUS, und geht der Frage nach, ob das Hochschulwesen durch die Mobilität der Studenten europäischer wird (Papatsiba 2006).

Zwar stimmen viele Sachverständige an den britischen Hochschulen darin überein, dass Mobilitätsprogramme sehr wichtig für eine stärkere europäische Identität und für die interkulturelle Kompetenz sein können, doch sind die Studenten im Vereinigten Königreich weniger geneigt als Studenten anderer Länder, sich an den Programmen zu beteiligen, weil sie – so Prof. Tomlinson – andere europäische Sprachen nur schlecht oder gar nicht beherrschen.

Zur Umsetzung von COMENIUS konnten keine Informationen beschafft werden.

3.4 ITALIEN

Nach Ansicht der befragten Experten tragen Mobilitätsprogramme wie ERASMUS zu verstärkter Mobilität, zur interkulturellen Öffnung und zur europäischen Integration im Hochschulwesen bei. Außerdem funktioniert das Anrechnungssystem gut, was ja bedeutet, dass die Studenten diese Programme in Anspruch nehmen. Für italienische Studenten besteht ein größeres Hindernis darin, dass sie andere Sprachen nur schlecht beherrschen, wenngleich man sich in letzter Zeit konsequent darum bemüht hat, die Qualität des Fremdsprachenunterrichts zu verbessern. Andererseits berücksichtigen die angebotenen Programme aber nur europäische Länder. Da Begegnungen zwischen europäischen Studenten (von einigen Sprachproblemen abgesehen) ohnehin kein Problem darstellen, sollten auch Länder anderer Kontinente wie Afrika, Asien usw. einbezogen werden (Interview mit Prof. Santerini).

Die Universität Verona verweist auf eine hohe studentische Mobilität (in beiden Richtungen) und ein starkes Interesse an Auslandsaufenthalten, vor allem in Europa, auch seitens anderer europäischer Länder. Mit zahlreichen Hochschulen sind Verträge geschlossen worden. Die Teilnehmer haben von diesen Erfahrungen immer in persönlicher und akademischer Hinsicht profitiert. ERASMUS und ERASMUS MUNDUS tragen zum interkulturellen Austausch auf individueller Basis bei und ermöglichen der Universität Verona die Mitwirkung an internationalen „Circuits“, was den Lehrinhalten und -methoden sowie der Forschung zugute kommt (Interview mit Dr. Bonfante).²⁰

Neben der Teilnahme an Programmen wie ERASMUS bestehen noch einige weitere Möglichkeiten für den interkulturellen Austausch. Beispielsweise hat das Zentrum für interkulturelle Studien der Universität Verona einen Master-Studiengang „Interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Management“ als E-Learning-Angebot mit vier Präsenzveranstaltungen eingerichtet. Er dient der Qualifizierung von Fachleuten und Praktikern und soll alle notwendigen Kenntnisse für den Umgang mit Risiken und Chancen in einem pluralistischen und multikulturellen Umfeld vermitteln. Partner der Universität Verona bei diesem Projekt sind: die IAIE (International Association for Intercultural Education); die Universitäten in Köln, London, Freiburg, Barcelona und Würzburg; die Associazione degli Industriali di Verona; die Azienda Ospedaliera di Verona; Apindustria di Verona; Cestim di Verona; die Gruppo ManniSpa di Verona; Riva Acciaio Spa; sowie UNICEF.

Zur Umsetzung von COMENIUS konnten keine Informationen beschafft werden.

²⁰ Angaben zur Zahl der beteiligten Studenten, zu den Projekten und Partneruniversitäten können auf Anforderung zur Verfügung gestellt werden. Die Informationen stammen von Dr. Lisa Bonfante, E-Mail, 17. März 2008.

3.5 UNGARN

Zahlreiche Studenten nehmen an Mobilitätsprogrammen teil. Entweder suchen sie in Ungarn Schulen auf und beteiligen sich an Projekten zur Unterstützung soziokulturell benachteiligter Kinder, oder sie kommen mit Kindern zusammen, die aus verschiedenen Ländern und Kulturkreisen stammen. Die Stiftung Mobilitas kümmert sich um Studenten, die an diesen Programmen teilnehmen. Die Schulen sind dankbar für die von den Studenten empfangene Unterstützung, nicht zuletzt deshalb, weil die Schüler Mobilität und Wertschätzung erfahren. Internationale Mobilitätsprogramme gewinnen ebenfalls an Bedeutung, insbesondere seit dem Beitritt zur Europäischen Union. Die Studenten profitieren vom Umgang mit der Vielfalt und von der Anerkennung verschiedener Kulturen im In- und Ausland. Die größten Stolpersteine für ungarische Studenten, die ins Ausland gehen wollen, sind die Finanzierung, die unzureichenden Englischkenntnisse und die fehlenden Mobilitätserfahrungen. Für Ungarn ist das Leben in einem westeuropäischen Land recht teuer. Russisch war bis 1989 offiziell die erste Fremdsprache, und die Aufnahme anderer Fremdsprachen, insbesondere Englisch, in den Lehrplan ist zum Teil noch im Gange.

Die zuständige nationale Behörde stellte Daten zur Umsetzung von COMENIUS zur Verfügung und gab an, dass sich im Schuljahr 2006/2007 eine beträchtliche Zahl von Schulen und Schülern daran beteiligte.²¹

Allgemeine Bemerkungen

Alle Sachverständigen äußerten sich begeistert über die Mobilitäts- und Austauschprogramme. Als gemeinsame Probleme seien genannt die mangelnden Fremdsprachenkenntnisse vieler Studenten und mancher Mitarbeiter; das Ost-West- und das Nord-Süd-Gefälle in der Qualität der Programme (ERASMUS); die geringe Beteiligung der Schulen an Austauschprogrammen; die fehlende Nachhaltigkeit der Projekte; Defizite bei der Weitergabe der Informationen von der nationalen Behörde bis hin zu den einzelnen Klassen und Lehrern; die schwierige Informationspolitik (COMENIUS). Bei beiden Programmen wird das bürokratische Verfahren der Europäischen Kommission als zu kompliziert und schwerfällig erachtet, wie dies auch die Gesellschaft für Empirische Studien in Kassel und das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2007) bestätigen.²²

Andere europäische Programme, die in der Spezifikation genannt werden und für das Thema der Studie von Belang sein sollen, erwiesen sich als irrelevant, weil ihre Zielsetzungen keinen Bezug zum Thema „Interkulturelle Bildung in der Schule“ aufweisen. ERASMUS MUNDUS hat die Internationalisierung der Hochschulbildung zum Gegenstand. Nur wenige geplante Master-Studiengänge, die für das Studienjahr 2007 angenommen wurden, betreffen die Pädagogik oder Lehrerbildung, und kein einziger befasst sich konkret mit interkultureller Erziehung. Diese Informationen wurden durch die Antworten der nationalen Behörden der fünf Länder unserer Fallbeispiele bestätigt.²³

Das Programm „Jugend in Aktion“ war keinem der befragten Sachverständigen bekannt. Es gibt keine Anhaltspunkte dafür, dass dieses Programm irgendetwas mit der interkulturellen Bildung

²¹ Frau Gabriella Kemeny lieferte ausführliche Daten zur Teilnahme an den Programmen ERASMUS und COMENIUS, E-Mail vom 20. März 2008.

²² http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/comeniusreport_en.pdf.

²³ http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/projects4_en.html.

in den Schulen zu tun hat. Ein Evaluationsbericht neueren Datums war im Internet nicht zu finden.²⁴

Diese Feststellung trifft auch auf das Programm „Bürger für Europa“ vor, das vom Europäischen Parlament in „Europa für Bürger“ umbenannt wurde. Es weist möglicherweise Bezüge zur Schule auf, doch liegen keine Bewertungen konkreter Projekte vor, möglicherweise weil das Programm erst vor kurzem anlief und bisher nur wenige oder gar keine Projekte zustande gekommen sind.²⁵

²⁴ http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc74_en.html.

²⁵ http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/guide/index_en.html.

4. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN

4.1 INTERKULTURELLE BILDUNG, INTEGRATION DER VIELFALT UND NATIONALER ZUSAMMENHALT – NEUE WEICHENSTELLUNGEN

Der Begriff „interkulturelle Bildung“ ist nicht in allen Mitgliedstaaten gebräuchlich. Wie bereits bei Eurydice (2004: 58) festgestellt wird, verwenden die meisten Länder in ihrer Politik einen Ansatz, der die Vielfalt der Kulturen und/oder anderer Merkmale aufnimmt; Terminologie und Diskurs sind jedoch unterschiedlich. Ein Vergleich der offiziellen Politik der fünf für diese Studie ausgewählten Länder ergibt, dass der Gedanke der interkulturellen Bildung nur in Deutschland und in Italien im offiziellen Sprachgebrauch der Politik verankert ist. Auf Schulen bezogen sind in diesen Ländern unter interkultureller Bildung im Wesentlichen zwei Dinge zu verstehen: die Förderung der Integration von Schülern mit Migrationshintergrund und die Bereicherung des Lehrplans für die allgemeinbildenden Schulen durch Öffnung für interkulturelle und länderübergreifende Ansätze. In diesem Sinne kommt die offizielle Politik in Deutschland und Italien dem sehr nahe, was supranationale europäische Einrichtungen verfechten und was sie den Regierungen empfehlen, in ihre Leitlinien und staatliche Maßnahmen aufzunehmen.

Der Hauptunterschied zwischen den beiden Bildungssystemen (abgesehen von der zentralistischen Ausrichtung in Italien und dem föderalen Aufbau in Deutschland) ist struktureller Art, d. h. liegt in der Art und Weise des Umgangs mit Unterschieden. Dies hat Auswirkungen darauf, wie sich die Integration und die schulische Ausbildung von Migranten und Minderheiten vollziehen.

Für Deutschland sind eine frühe Selektion und Zuordnung zu Bildungszügen sowie ein ausgedehntes Sonderschulwesen charakteristisch. Derzeit sind in einigen Bundesländern leichte Veränderungen im Gange, die darauf gerichtet sind, die Sonderpädagogik zu integrieren und die Zahl der Bildungszüge zu verringern. In Deutschland läuft dem offiziellen Diskurs zugunsten der interkulturellen Erziehung zum Teil die Entwicklung in einigen der sechzehn Bundesländer zuwider, die insbesondere seit 2001 (erste PISA-Ergebnisse) den Schwerpunkt auf die Integration legen, womit das Erlernen der deutschen Sprache immer mehr zur Kernfrage wird, während der muttersprachliche Unterricht der Migranten eingeschränkt wurde. Zugleich wurden kulturelle und religiöse Konflikte (die zweifellos vorkommen, aber im Wesentlichen eine Frage der sozialen Benachteiligung und in seltenen Fällen des religiösen Fanatismus sind, aber kein Zeichen für einen Kampf der Kulturen) womöglich stärker als zuvor zum Thema politischer Auseinandersetzungen. Das in der deutschen Gesellschaft und den Institutionen herrschende Klima ist alles andere als günstig für eine Politik der Integration von Migrantenschülern (und erst recht von Erwachsenen), die der Vielfalt der Kulturen und Sprachen Rechnung trägt. Die alleinige Ausrichtung auf die deutsche Sprache stößt auf mehr Zuspruch denn je. Diese Tendenz entspricht der in Teilen der Bevölkerung und der Parteien tief verwurzelten Vorstellung, dass es sich bei der frühen Selektion in den Schulen um einen natürlichen Vorgang handelt, der soziale und kulturelle Unterschiede zum Ausdruck bringt. Die interkulturelle Bildung ist anscheinend eine Frage, mit der man sich in konkreten (beispielhaften) Projekten auseinandersetzt, die möglicherweise an einer größeren Zahl von Schulen stattfinden, als allgemein bekannt ist, doch ist sie bisher nicht zur gängigen Praxis im Schulalltag geworden.

Im Falle Italiens sind noch deutlich die Folgen der tiefgreifenden Bildungsreformen spürbar, die seit Anfang der 1960er Jahre über die Bühne gegangen sind: Gesamtschulen seit 1962, nahezu vollständige Eingliederung der Sonderpädagogik in die Regelschule seit 1977. Der Umgang mit Unterschieden soll ausgrenzungsfrei erfolgen, so dass kulturelle und sprachliche Unterschiede Bestandteil dieses Prozesses sind. Der integrative Ansatz lässt sich auf einen Grundsatz der italienischen Verfassung zurückfolgen, wonach jede Art von Minderheit als solche anzuerkennen ist und ihre Rechte zu achten und zu schützen sind. Fragen der kulturellen und sprachlichen Rechte im Bildungswesen werden weitgehend so dargestellt wie in Dokumenten der europäischen Institutionen. Der Erwerb von Italienisch als Zweitsprache gilt als Hauptziel, als Schlüssel zur Integration. Minderheitensprachen sind zu achten, doch wird es nicht als Aufgabe des italienischen Staates betrachtet, für ihre Aufnahme in den Lehrplan der Schulen zu sorgen. Trotz zahlreicher Regierungswechsel und Änderungen der Machtverhältnisse ist die diversitätsfreundliche Politik seit den 1960er Jahren konstant geblieben.

Sowohl in Deutschland als auch in Italien steht aber die alltägliche Praxis an den Schulen im Widerspruch zu den diversitätsfreundlichen Grundsatzdokumenten, die von offizieller Seite herausgegeben werden.

In Frankreich und dem Vereinigten Königreich ist eine größere Akzentverschiebung zu verzeichnen. In den 1970er und 1980er Jahren waren interkulturelle Bildung (Frankreich) und multikulturelle bzw. antirassistische Erziehung (Vereinigtes Königreich) Teil der politischen Debatte. Seit den 1990er Jahren sind aber an die Stelle solcher Vorstellungen neue Konzepte und Maßnahmen getreten. Ihr gemeinsamer Nenner ist das Streben nach einer Bildungspolitik, die den nationalen Zusammenhalt (Vereinigtes Königreich) und die Solidarität (Frankreich) sowie die Integration in den Vordergrund rückt. Die Erziehung zu bürgerschaftlichem Engagement ist ein Konzept, das beiden Ländern gemein ist. Dies steht im Einklang mit den Reformen, die seit den 1960er und 1970er Jahren stattfanden und dazu führten, dass heute Gesamtschulen im Vereinigten Königreich dominieren und in Frankreich für alle obligatorisch sind. Die gemeinsame Entwicklung von der interkulturellen/multikulturellen Bildung zur Orientierung auf Zusammenhalt und Solidarität erfolgt trotz unterschiedlicher Vorstellungen zum Umgang mit Minderheiten und mit anderen Kulturen, Sprachen und Religionen. Im Vereinigten Königreich erweist sich seit Jahrzehnten der Kommunitarismus als einflussreiche Strömung, während in Frankreich seit jeher der Universalismus zu den Eckpfeilern der Republik gehört. Diese unterschiedlichen Ansätze sind maßgeblich dafür, ob die verschiedenen Kulturen der Volksgruppen und insbesondere die Religionen in schulischen Einrichtungen einen Platz haben oder nicht. In Großbritannien bestehen erhebliche Freiräume, in Frankreich überhaupt keine. Beiden Ländern ist gemeinsam, dass die interkulturellen und multikulturellen Ansätze seit den 1980er und 1990er Jahren von konservativen Regierungen kritisiert und abgelehnt wurden. New Labour hielt in Großbritannien an dieser Linie fest (Abdallah-Pretceille, 2007; Tomlinson, 2007). Dort verstärkte die Bedrohung durch Terror und Bombenanschläge nach dem 11. September 2001 diese Tendenz noch weiter. In Frankreich und im Vereinigten Königreich haben soziale Probleme, die häufig als kulturelle oder ethnische Probleme dargestellt werden, ebenso wie die Gewalt in Schulen und Wohnvierteln die Akzentverschiebung in der Bildungspolitik von interkulturellen/multikulturellen Vorstellungen zur Betonung des nationalen Zusammenhalts und der Integration spürbar beeinflusst.

Dass die Vermittlung der Amtssprache ganz oben rangiert und den Minderheitensprachen weniger Bedeutung und Raum zugestanden wird (womöglich noch weniger als in Deutschland und Italien), steht im Gegensatz zur Linie, die seit 1977 von den europäischen Institutionen verfolgt wird.

Ungarn stellt einen Sonderfall dar, weil es noch nicht lange Mitglied der Europäischen Union ist, das Land erst Erfahrungen im Umgang mit Minderheiten sammeln muss und die nationalen Minderheiten wesentlich stärker ins Gewicht fallen als die noch relativ spärliche Migration, zumindest in bildungspolitischer Hinsicht. Interkulturelle Bildung war weder in der Zeit des Staatssozialismus noch in der Nachwendezeit ein nennenswertes Thema. Die heutige Politik verfolgt einen integrativen Ansatz. Dies bedeutet aber ausdrücklich, dass nicht nur soziale, wirtschaftliche und fähigkeitsbedingte, sondern auch kulturelle und sprachliche Unterschiede berücksichtigt werden müssen. Die Frage der kulturellen und sprachlichen Minderheiten wird anscheinend in der offiziellen Bildungspolitik sehr ernst genommen. Kontrovers wird aber darüber diskutiert, ob es für Minderheitenschüler günstiger ist, in gesonderten Klassen und Schulen unterrichtet zu werden, also nicht zusammen mit anderen Schülern. Dies verleiht der Integrationspolitik in Ungarn einen etwas paradoxen Anstrich.

In vier der fünf Länder besteht eine allgemeine Tendenz zur Förderung der Assimilierung (was nicht dasselbe ist wie Integration) sowie zur ausschließlichen Unterrichtung der Sprache des Aufnahmelandes. Ungarn erscheint hierbei als Ausnahme, da die Lehre von Minderheitensprachen Teil der Politik ist. Interkulturelle Bildung (oder verwandte Formen der Erziehung) werden als notwendig beschrieben, vor allem in den Gegenden, in denen Migranten- oder Minderheitenschüler leben; keine besondere Erwähnung findet jedoch interkulturelle Bildung in ländlichen Gebieten. Dieser Gesichtspunkt (Stadt/Land) wird auch in der Eurydice-Umfrage (2004) nicht angesprochen. In den fünf Fallstudien lassen sich mehrere Arten allgemeiner Strategien und bewährter Verfahren im Zusammenhang mit interkultureller Bildung (und ähnlichen Konzepten wie Erziehung zur Wertschätzung der Vielfalt, integrative Erziehung und Gemeinschaftskunde) an Schulen nachweisen, die auch in anderen Mitgliedstaaten anzutreffen sind.

Interkulturelle Bildung (oder ähnliche Konzepte) lassen sich umsetzen (a) in Bildungssystemen, die strukturell integrativ sind, und (b) in Bildungssystemen, die strukturell selektiv und exklusiv sind. Sie kann sich (c) vor allem an Migranten- und Minderheitenschüler oder (d) ausdrücklich an sämtliche Lernende richten. Außerdem können (e) interkulturelle und diversitätsbezogene Fragen heruntergespielt und Konzepten wie Solidarität oder nationaler Zusammenhalt oder auch Gemeinschaftskunde untergeordnet werden.

4.2 INTEGRATION VON MINDERHEITEN UND SCHULISCHE LEISTUNGEN: PROBLEME UND LÖSUNGSANSÄTZE

In jedem der fünf Länder, die für die Fallbeispiele der vorliegenden Studie ausgewählt wurden, erweist sich das schlechtere Abschneiden von Minderheiten- oder Migrantenschülern in der Schule als zentrales Problem, das im Zusammenhang mit dem Thema Integration und Segregation erörtert wird. Damit bestätigt sich, was bereits mehrere andere Studien belegen, darunter eine der Analysen, die nach PISA veröffentlicht wurden:

„PISA deutet darauf hin, dass gleicher schulischer Aufwand kein ausreichendes Kriterium für Bildungsgerechtigkeit ist und dass der Erfolg eines Landes bei der Herstellung von Chancengleichheit in der Bildung daran gemessen werden muss, inwieweit die Lernergebnisse frei von sozioökonomischen Einflüssen sind (...) Allzu oft wird die von Schülern mit Migrationshintergrund ausgehende Vielfalt allein als Problem der Schule angesehen und nicht als Chance für Schule und Gesellschaft.“ (Stanat und Christensen, 2006; vgl. Anhang VI).

Einfacher ausgedrückt meinen die Autoren, dass die schulische Leistung zu sehr durch sozioökonomische Unterschiede beeinträchtigt wird (eine wohlbekannte Tatsache) und dass sich die Verantwortlichen nicht mit der Feststellung begnügen sollten, dass alle Schüler ungeachtet ihrer Herkunft gleich behandelt werden.

Es sollten wirksame Maßnahmen eingeleitet werden, um jenen Schülern bessere Chancen zu eröffnen, die im Hinblick auf wirtschaftliche Perspektiven sowie soziales und kulturelles Kapital im Nachteil sind und die eine Sprache in einem für sie neuen Umfeld lernen. Ein wichtiger Schritt ist vollzogen, wenn eine Regierung oder ein von ihr unterzeichneter oder unterstützter Bericht ausdrücklich einräumt, dass die Gründe für die schlechten Leistungen vieler Migrantenschüler in Defiziten des Bildungssystems und Schwächen der Integrationspolitik zu suchen sind und nicht in Defiziten der Migranten oder Minderheiten.

Die Analyse von Stanat und Christensen zeigt, dass der Bildungserfolg von Migranten von Land zu Land differiert. Chancengleichheit (ein zentraler Grundsatz jeglicher Bildungspolitik) wird nicht in allen Einwanderungsländern auf die gleiche Weise und im gleichen Umfang verwirklicht, und beim Umfang mit der Vielfalt sind einige Länder erfolgreicher als andere; siehe auch (IZA, 2004a).

Im Rahmen der Studie bestätigen die bisherigen Forschungsergebnisse und die Aussagen der Sachverständigen in den Interviews die zwischen den Ländern bestehenden Unterschiede. In den fünf ausgewählten Ländern erzielen Migranten mehr oder weniger gute schulische Leistungen in Abhängigkeit vom Land und von der Art des Schulsystems, das entweder stärker auf Integration oder auf Segregation orientiert. Überdies existieren in jedem Land bestimmte Unterschiede zwischen den ethnischen Gruppen, selbst beim Vergleich von Personen aus ähnlichen sozioökonomischen Verhältnissen. Dies ist eine der interessantesten Fragen bei der Analyse des Bildungserfolgs von Migranten und Minderheiten. Bisher ist keine hinreichende oder vollständige Erklärung für derartige Unterschiede zwischen ethnischen Gruppen beigebracht wurden, wenn man von einigen Teilanalysen absieht. Es gibt jedoch keine empirischen Anhaltspunkte dafür, dass unterschiedliche schulische Leistungen auf vermeintliche kulturelle Unterschiede zwischen den Schülern zurückzuführen sind, auch wenn diese Ansicht unter Lehrern weit verbreitet zu sein scheint.

Bei Untersuchungen der Frage, warum Migranten- oder Minderheitenschüler in der Regel schlechter abschneiden als einheimische Schüler, sind soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Faktoren zu berücksichtigen. Eine ganzheitliche Betrachtung trägt mehr zur Klärung bei als monokausale Erklärungsversuche. Schulische Leistungen hängen folglich nicht nur von den Fähigkeiten der Schüler, den Qualifikationen der Lehrer, der Struktur des Schulwesens oder der Integrationspolitik ab, sondern vom Zusammenspiel all dieser und weiterer Faktoren (Allemann-Ghionda, 2006c). Wissenschaftliche Erkenntnisse über die Ansichten von Lehrern und Schüler zu dieser Frage sind rar, aber äußerst nützlich (Archer, 2008).

Um diesen Zustand zu ändern, reicht es nicht aus, neue Leitlinien zu entwickeln oder den Inhalt der Lehrpläne zu ändern und dabei die interkulturelle Komponente oder den Gedanken der Integration noch weiter zu stärken. Es sind tiefgreifende strukturelle Veränderungen erforderlich. Hier einige Vorschläge dazu:

- Internationale Vergleiche auf statistischer Grundlage belegen, dass sich das Einwanderungsrecht auf die schulische Leistung auswirkt (IZA, 2004b). Empirische

Untersuchungen, beispielsweise in der Schweiz, liefern Anhaltspunkte dafür, dass es wesentlich leichter für einen Migranten ist, einen Ausbildungsplatz zu finden, wenn er die Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes besitzt (Haeberlin, Imdorf und Kronig, 2005). **Somit würde ein wichtiger Schritt darin bestehen, Migranten den Erwerb der Staatsbürgerschaft des Aufnahmelandes zu erleichtern.**

- Die Bereitschaft der Migranten, die Sprache des Gastlands zu lernen und ihr Leben im Sinne der Integration zu gestalten (was nicht bedeutet, dass sie ihre Herkunftssprache und Kultur aufgeben), hat anscheinend Auswirkungen auf die schulischen Leistungen, wie ein in Deutschland angestellter Vergleich zwischen Schülern russischer, türkischer und italienischer Herkunft deutlich macht (Walter 2008). **Diese Erkenntnis bedeutet, dass die Integrationsmaßnahmen auf nationaler und lokaler Ebene, wozu auch geeignete Angebote zum Erlernen der Sprache des Gastlands gehören, stärker einen konkreten und fördernden Charakter annehmen und die Einstellungen und Wünsche der Migranten und der einheimischen Bevölkerung in einer ausgewogenen Art und Weise berücksichtigen müssen.**
- Vorurteile über „andere“ Kulturen und Sprachen, ethnische Gruppen, Rassen oder Religionen sowie über Zweisprachigkeit sind an den Schulen, insbesondere bei den Lehrern, sowie in allen anderen gesellschaftlichen Bereichen eine Realität. Nach einer in Deutschland veröffentlichten wissenschaftlichen Erhebung ist diese Problematik in den USA Gegenstand intensiver Forschung. Kulturelle Konflikte und vermeintliche kulturelle Unvereinbarkeiten werden von vielen Lehrern als Ursachen für Minderleistung angesehen. Diese naive Betrachtungsweise beruht aber auf Klischeevorstellungen und wird dadurch widerlegt, dass Schüler aus gutsituierten und gebildeten Familien ausländischer Herkunft selten auf Schwierigkeiten stoßen und in jedem Fall rasch ihren Weg machen. **In den europäischen Ländern sind weitere Untersuchungen zu ethnischen oder kulturellen Vorurteilen sowie zu rassistischen Einstellungen von Lehrern erforderlich; auch die Lehrerbildung (Erstausbildung wie Fortbildung) muss sich dieser Fragen annehmen. Die Aufgabe lautet: Wie verbessert man die Kenntnisse und Qualifikationen von altgedienten Lehrern ebenso wie die von Berufsanfängern, und wie macht man den Besuch von Fortbildungskursen zur Pflicht, die das notwendige Wissen sowie diagnostische und pädagogische Kenntnisse vermitteln? Die europäischen Institutionen könnten ihre diesbezüglichen Maßnahmen intensivieren.**
- Die schulischen Leistungen werden in hohem Maße davon beeinflusst, wie sich Schulen und einzelne Lehrer mit der Vielfalt der Sprachen, Religionen und kulturellen Prägungen auseinandersetzen. Migranten- oder Minderheitenschüler haben einen Anspruch darauf, mit all diesen von vielen Lehrern wahrgenommenen Unterschieden anerkannt und geachtet zu werden. Wenn die Schule und der einzelne Lehrer anders vorgehen und beispielsweise erklären, dass das Hauptziel in der Assimilierung besteht, während andere Sprachen verboten oder negativ bewertet werden, kann sich dies nachteilig auf die Motivation der Schüler auswirken. **Deshalb ist es Aufgabe der Schulen und der einzelnen Lehrer, die Vielfalt als normal anzusehen, alle Lernenden gleichermaßen mit Respekt und Rücksicht zu behandeln und ihnen die notwendige und angemessene psychologische Unterstützung zuteil werden zu lassen.**
- Eine gestörte Kommunikation zwischen Schulen und Eltern ist anscheinend eine häufige Ursache für Missverständnisse und Ärgernisse. **Bessere schulische Leistungen aller Schüler setzen fraglos geeignete Formen der Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Schulen, Eltern und Einrichtungen, die Migranten unterstützen (vgl. Anhang V), voraus, in der Art, wie es bei vielen NRO der Fall ist.**

4.3 MEHRSPRACHIGKEIT, INTEGRATION VON MIGRANTEN UND MINDERHEITEN UND EUROPÄISCHE INTEGRATION

In vier der fünf für diese Studie ausgewählten Länder (Ungarn bildet wie gesagt eine Ausnahme) wird die Zweisprachigkeit und Mehrsprachigkeit von Migranten immer weniger als wertvolles Gut angesehen. Der Erwerb und die Vermittlung von Kenntnissen in Englisch, Deutsch, Französisch oder Italienisch als Zweitsprache werden zur Hauptaufgabe erklärt. Es liegt zwar auf der Hand, dass die Integration nur erfolgreich verlaufen kann, wenn sich die Migranten anstrengen und in ihrem Bemühen unterstützt werden, die Amtssprache des Landes zu erlernen, in dem sie leben und zur Schule gehen, doch haben Praktiken wie das Verbot oder die Vernachlässigung von Minderheitensprachen einen politischen Beiklang, der an die unselige Politik totalitärer Regime im zwanzigsten Jahrhundert erinnert. Diese Tendenz sollte sorgfältig beobachtet werden, denn sie steht im Gegensatz zu allem, was europäische Organisationen von 1977 bis heute über den Wert der Mehrsprachigkeit, auch bei Migranten, verlauten ließen (Rat der Europäischen Gemeinschaften, 1977; Europäische Kommission, 1995; Portas, 1995). Das Verbot von Minderheitensprachen oder die Vorschrift, dass Migranten und Minderheiten die Landes- und Amtssprache selbst außerhalb des Klassenzimmers verwenden sollen (wofür sich einige Politiker ausgesprochen haben), erscheint als Maßnahme, die negative Gefühle auslöst und von einem wichtigen Anliegen ablenkt, nämlich die Sprachkenntnisse aller Kinder unabhängig von ihrer nationalen oder ethnischen Herkunft durch gute Lehrtätigkeit und eine hochwertige Lehrerbildung zu verbessern und die Integration durch eine ernsthafte und konkrete Integrationspolitik zu fördern.

Eine wirksamere Strategie würde darin bestehen, die zweisprachige und mehrsprachige Entwicklung der Migranten zu fördern. Die Erhaltung der Migranten- und Minderheitensprachen mit Hilfe schulischer Einrichtungen ist für die Kinder aus Minderheitengruppen unter sprachlichen und psychologischen Gesichtspunkten eine Notwendigkeit. Sie stärkt ihre Identität und ihre allgemeinen Sprachkenntnisse, wie beispielsweise an den Ergebnissen der Schulpolitik in Ontario (Kanada) abzulesen ist. In der Europäischen Union ist die Politik Schwedens ein Beleg dafür, dass es möglich ist, die Schulen für die Sprachen der Migranten bzw. Minderheiten zu öffnen.²⁶ Zudem sind Migrantensprachen Teil des kulturellen Erbes Europas (und der Welt), so dass im Sinne der Positionspapiere der Europäischen Kommission, des Europarats und des Europäischen Parlaments kein Grund die diskriminierende Behandlung der Migrantensprachen als spezieller Form von Minderheitensprachen zu rechtfertigen vermag, ganz abgesehen davon, dass einige dieser Sprachen (Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Griechisch, Polnisch) gleichzeitig Migrantensprachen und Amtssprachen der Europäischen Union sind. Wenn diese Sprachen an europäischen Schulen im Zusammenhang mit Migrantenschülern einen geringen Stellenwert erhalten, bedeutet dies natürlich eine soziale Diskriminierung, was der europäischen Integration nicht förderlich ist. Notwendig sind wirksamere Strategien der europäischen Institutionen zur Information und Sensibilisierung der Regierungen der Mitgliedstaaten und der gesamten Bevölkerung in Sachen Zweisprachigkeit, vornehmlich über die Medien.

²⁶ Nationell strategi för utbildning av nyanlända barn och ungdomar. In: Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, Dezember 2007; siehe auch Undervisning för elever med utländsk bakgrund och för nationella minoriteter, in: Skolverket, Stockholm, April 2008, <http://www.skolverket.se/sb/d/139/a/846#paragraphAnchor0>

4.4 UMSETZUNG DER POLITIK UND NOTWENDIGE STRUKTURELLE VORAUSSETZUNGEN

Die Grundgedanken der Debatte über die interkulturelle (oder multikulturelle) Bildung (Anerkennung, Achtung der Kulturen und Sprachen und Chancengleichheit) fanden zunächst auf europäischer Ebene Eingang in offizielle Grundsatzdokumente, dann auch in vielen europäischen Staaten auf nationaler Ebene. Wie hier dargelegt wurde, stößt der Begriff „interkulturelle Bildung“ seit den 1990er Jahren in manchen Ländern auf Ablehnung. In anderen Ländern bediente man sich nie des Begriffs der „interkulturellen Bildung“, sondern verfolgte andere Konzepte wie Integration der Vielfalt oder Ähnliches.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Problem des Ausgleichs sozialer Ungleichheiten offenbar in allen Ländern die Hauptfrage darstellt, die bereits seit den 1960er Jahren im Mittelpunkt steht und aktueller denn je ist. Soziale Ungleichheiten lassen sich jedoch nicht dadurch kompensieren, dass die kulturelle und sprachliche Vielfalt ignoriert wird. Im Gegenteil, es bedarf der Anerkennung und Achtung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt, um soziale Ausgrenzung zu verhindern.

Die fünf Fallstudien, die im Rahmen dieser Studie vorgelegt werden, sind Beispiele, die für unterschiedliche Facetten der allgemeinen Situation in den Mitgliedstaaten stehen. In sämtlichen für die Studie ausgewählten Ländern und vermutlich in allen anderen Ländern der Europäischen Union besteht eine Diskrepanz zwischen politischen Verlautbarungen und theoretischem Diskurs einerseits und der schulischen Praxis andererseits. Für die Umsetzung sinnvoller Maßnahmen, ob sie nun als interkulturelle Bildung, als integrative oder diversitätsfreundliche Erziehung oder als Gemeinschaftskunde bezeichnet werden, sind geeignete strukturelle Bedingungen notwendig. Einige wichtige Aspekte dazu werden im Folgenden aufgeführt:

- Beaufsichtigung, Kontrolle und Qualitätsbewertung des Lehrstoffs an Schulen;
- Schulreformen, mit denen die frühe Auswahl sowie Mechanismen der sozialen und ethnischen Ausgrenzung beseitigt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die meisten Schulsysteme in Europa und in aller Welt die frühe Auswahl aufgegeben haben und sich bemühen, Gemeinschaftsschulen für alle bis zum Alter von 14, 15 oder sogar 16 Jahren anzubieten, zumeist als Ganztagschule;
- qualifizierte frühkindliche Erziehung und Betreuung, bei der auf die besonderen Bedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund eingegangen wird. Es ist empirisch belegt, dass eine frühkindliche Erziehung und Betreuung in qualifizierten Einrichtungen eine wertvolle Unterstützung für Familien darstellt und für alle Kinder von größtem Nutzen ist, besonders jedoch, wenn sie in sozial benachteiligten Verhältnissen aufwachsen oder wenn sie sprachliche Förderung benötigen (OECD 2006). Nach der jüngsten OECD-Studie rangieren die folgenden Länder bei den Ausgaben für die frühkindliche Erziehung und Betreuung auf den vorderen Plätzen: Dänemark, Schweden, Norwegen, Finnland, Frankreich und Ungarn.²⁷
- Unterrichtsmethoden, die integrativ, kooperativ und individualisiert sind, jedoch nicht dem Kriterium der ethnischen Zurechnung folgen; dazu werden ausreichend finanzielle Mittel und Personal benötigt.

Die Schulsysteme skandinavischer Länder sind diesen Postulaten (späte Selektion, frühkindliche Erziehung, Ganztagsangebote, bedarfsgerechte individualisierte Betreuung der Schüler) gerecht geworden. Dies heißt nicht, dass diese Bildungssysteme sämtliche Probleme im Zusammenhang

²⁷ http://www.oecd.org/document/63/0,3343,es_2649_39263231_37416703_1_1_1_1,00.html.

mit sozialer und ethnischer Ungleichheit und Diskriminierung gelöst haben, aber es bedeutet, dass sie vergleichsweise erfolgreicher sind und einem höheren Schüleranteil zum Lernerfolg verhelfen.

Des Weiteren geht es um notwendige strukturelle Veränderungen, die über den Rahmen der Vorschulerziehung und Schulbildung hinausgehen:

- Lehreraus- und -weiterbildung ausdrücklich zu interkultureller Bildung, Integration der Vielfalt und/oder Gemeinschaftskunde;
- bessere Weiterverbreitung bewährter Verfahren über geeignete Kanäle, wie z. B. Lehrerbildung und Internet;
- Untersuchungen auf Mikroebene (im Unterricht bzw. an der Basis), mit denen mehr darüber in Erfahrung gebracht wird, was im Schulalltag geschieht, vor allem im ländlichen Raum, der gewöhnlich in der Forschung vernachlässigt wird;
- wirksamere Formen des Dialogs zwischen Forschung und Entscheidungsfindung und zwischen Wissenschaft und Praxis. Wissenschaftler können ausgezeichnete Arbeit als Berater der Politik und als Pädagogen in der Lehrerfortbildung leisten, wenn man sie dazu heranzieht und ihnen die Möglichkeit zur Betätigung in diesem Rahmen gibt.

Der Beitrag supranationaler Organisationen, internationaler Forschungsverbände und der vergleichenden Erziehungswissenschaft (Gustafsson, 2008) ist für die Förderung von Veränderungen und Reformen äußerst wichtig, zumindest im Hinblick auf Leitlinien und Programme und Beispiele für bewährte Verfahren, die Nachahmer finden. Die Ergebnisse der vergleichenden Forschung können ein höheres Qualitätsbewusstsein erzeugen. Allerdings sind die Auswirkungen der europäischen Politik wenig spürbar, wenn man die tatsächliche Praxis der Bildungsstätten im Bereich der interkulturellen Erziehung oder ähnlicher Konzepte als Ausgangspunkt nimmt.

Dem diversitätsfreundlichen Kurs der europäischen Politik wirken nicht nur bestimmte nationale Strategien, sondern auch die OECD entgegen. Vor allem seit PISA trägt die OECD in erheblichem Maße zur Legitimierung von Tendenzen zur ausschließlichen Verwendung der Sprache des Aufnahmelandes auf Kosten von Migranten- und Minderheitensprachen und der zweisprachigen Erziehung bei. Als Gegenbewegung zu europäischen Maßnahmen zur Förderung der Vielfalt tritt ein Kurs in Erscheinung, der erneut der Assimilierung das Wort redet (Allemann-Ghionda, 2008; Gaine, 2008). Hierbei handelt es sich um eine politische Herausforderung, derer sich die Institutionen der Europäischen Union durchaus bewusst sind und auf die wirksam reagiert werden muss.

4.5 DAS INTERKULTURELLE POTENTIAL DER EUROPÄISCHEN MOBILITÄTS- UND AUSTAUSCHPROGRAMME – ZWISCHEN INTENTION UND REALITÄT

COMENIUS

Im Abschlussbericht zur Wirksamkeit von COMENIUS in sämtlichen Mitgliedstaaten der Europäischen Union werden viele positive Effekte hervorgehoben: interkulturelle Kompetenz, Offenheit, bessere Zusammenarbeit in und zwischen den Schulen. Allerdings ist die Beteiligungsquote der Schulen gemessen an den Informationskampagnen und den verfügbaren Mitteln sehr niedrig. Die Projekte sind nur selten nachhaltiger Art. Es besteht teilweise ein Missverhältnis zwischen europäischen und nationalen sowie in einigen Fällen (in föderal geprägten Staaten) regionalen Maßnahmen. Die internationale, europäische und interkulturelle Dimension der Schulbildung wird nicht von allen politischen und pädagogischen Akteuren für notwendig erachtet. **Erforderlich sind bessere Informationen, der Abbau bürokratischer Hemmnisse und eine entsprechende Qualitätsbewertung, und diese Aufgabe sollte die Europäische Kommission in Zusammenarbeit mit den nationalen Stellen und Ministerien lösen.**

ERASMUS

In den fünf Ländern, die Gegenstand dieser Studie sind, unterstreichen alle Sachverständigen, dass die Studenten und die Hochschullehrer den interkulturellen Wert der europäischen Mobilitätsprogramme zu schätzen wissen. Insbesondere ERASMUS ist sehr beliebt und stark verbreitet, da es sich hierbei um das älteste Programm handelt. ERASMUS ist in gewissem Grade für die interkulturelle Bildung an den Schulen von Belang, weil viele Studenten den Beruf des Lehrers einschlagen wollen, doch ist über den genauen Inhalt des Lehrstoffs, der den Studenten aus interkultureller Perspektive vermittelt wird, wenig bekannt.

Es ergeben sich bestimmte Probleme, weil die Idealvorstellung von der europäischen Mehrsprachigkeit nicht immer mit den individuellen Sprachkenntnissen der Studenten (und eines Teils des Lehrpersonals) korrespondiert. Viele Hochschulen in Europa präsentieren einen Teil des Lehrangebots in Englisch, der in Europa am häufigsten gelehrt Fremdsprache, doch ist eine vollständige Umstellung auf Englisch als Lehrsprache nicht in Sicht. Würde es dazu kommen, hätten wir es mit einem eklatanten Widerspruch zu tun, denn Europa verfügt über eine Vielzahl von Sprachen und Kulturen, die im Einklang mit der europäischen Politik gepflegt und erhalten werden müssen. Es ist daher zu hoffen, dass die Landessprachen nicht aus dem Hochschulwesen verbannt werden.

Sprachkenntnisse stellen ein großes Problem dar. Ein weiteres Problem für Studenten besteht darin, dass die akademische Kultur von Land zu Land unterschiedlich ist. Durch den Bologna-Prozess wird eine gewisse Harmonisierung der Strukturen herbeigeführt, doch glücklicherweise werden dabei historisch bedingte kulturelle Unterschiede nicht eingeebnet. Dies macht die Beteiligung an Mobilitätsprogrammen zu einer bereichernden Erfahrung interkultureller Bildung aus der Warte des europäischen Bürgers. Damit Studenten von den interkulturellen Erfahrungen profitieren können, müssen sie – so der Vorschlag eines Sachverständigen – besser auf ein Auslandsstudium vorbereitet werden. Die Sprachfrage muss in den einzelnen Ländern genauer beleuchtet werden: Bei Bildungssystemen, in denen der Fremdsprachenunterricht bisher vernachlässigt wurde, bedarf es entsprechender Verbesserungen. Überdies sind bessere Strategien der

Politikgestaltung vonnöten, damit sich zwischen der Europäischen Kommission und den Mitgliedstaaten stärkere Synergieeffekte einstellen:

„Ich bedauere, dass die breite Öffentlichkeit wenig über europäische Projekte weiß, dass Europa zu wenig Aufklärungsarbeit leistet, die den Bürgern Europas helfen würde, Fragen der Bildung und Kultur zu verstehen. Europa macht eher in Politik und Wirtschaft von sich reden, aber damit ist es nicht getan.“²⁸

Abschließend sei daran erinnert, dass für die demographische Entwicklung vieler europäischer Einwanderungsländer (aber nicht Frankreichs oder der skandinavischen Länder) eine niedrige Geburtenrate charakteristisch ist. Die demographischen und wirtschaftlichen Argumente sprechen sehr für eine interkulturelle und integrative Politik. Jede Volkswirtschaft benötigt Arbeitskräfte, die hoch qualifiziert sind, die über eine breite und fundierte Allgemeinbildung sowie interkulturelle Kompetenz verfügen und die zumindest zwei Sprachen beherrschen, denn sonst geht innerhalb kurzer Zeit die Wettbewerbsfähigkeit auf den globalen Märkten verloren. Die Bildungssysteme müssen deshalb den Rückstand wettmachen, der auf die mangelnde Einsicht zurückzuführen ist, dass Migranten und ethnische Minderheiten ein wichtiger Teil der Bevölkerung sind und die Zukunft jedes Landes darstellen. Die Bildungssysteme sollten sich stärker darum bemühen, die Lernenden zu einem verantwortungsbewussten, demokratischen Bürgerengagement für Europa zu erziehen, das notwendigerweise die Vielfalt einschließt.

Es ist eine Herausforderung für die Europäische Union, Maßnahmen zu ergreifen, um die wachsende Kluft zwischen bestimmten einzelstaatlichen Handlungskonzepten und der unter dem Stichwort „interkulturelle Bildung“ subsumierten europäischen Politik zu überwinden.

²⁸ Originalzitat: „Je regrette que les projets européens ne soient pas connus du grand public, que l’Europe ne diffuse pas assez ce qu’elle fait, ce qui permettrait aux citoyens européens de comprendre les enjeux éducatifs et culturels. L’Europe se fait connaître plutôt sur le plan politique et économique, mais cela ne suffit pas.“ Dr. Elisabeth Regnault, Universität Straßburg, E-Mail vom 15. März 2008.

QUELLENANGABEN UND VERWEISE

– Gedruckte Veröffentlichungen

Abdallah-Pretceille, M. *Vers une pédagogie interculturelle* (2. Auflage), Paris, Publications de la Sorbonne, 1990.

Abdallah-Pretceille, M., De la inmigración a la igualdad de oportunidades: Evolución de las políticas educativas en Francia. In: Alegre, M. À./ Subirats, J. (Hrsg.): *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2007, S. 141-150.

AKI (Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration), *The Effectiveness of Bilingual School Programs for Immigrant Children*, Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, 2005.

Allemann-Ghionda, C., L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe: un pêché de jeunesse ? In C. Allemann-Ghionda (Hrsg.), *Éducation et diversité socioculturelle*, Paris: L'Harmattan, S. 119-146, 1999.

Allemann-Ghionda, C., Sociocultural and Linguistic Diversity, Educational Theory, and the Consequences for Teacher Education: A Comparative Perspective. In C. A. Grant & J. L. Lei (Hrsg.), *Global Constructions of Multicultural Education. Theories and Realities*, Mahwah (N.J.), London: Lawrence Erlbaum, 2001, S. 1-26.

Allemann-Ghionda, C., *Schule, Bildung und Pluralität: Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich*. (2., überarbeitete Auflage), Bern (et al.): Lang, 2002.

Allemann-Ghionda, C., *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Weinheim, Basel: Beltz, 2004.

Allemann-Ghionda, C., Historical Knowledge for Everybody or for the Happy Few? Teaching 'The Romans' in North Rhine Westphalia (Germany). In C. Morgan (Hrsg.), *Inter- and Intracultural Differences in European History Textbooks* (S. 147-179), Bern (etc.): Lang, 2005.

Allemann-Ghionda, C., Interkulturelle und internationale Aspekte in der Erziehungswissenschaft zwischen Wirksamkeit und Effizienz der Bildungsreform. In H. Antor (Hrsg.), *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*, Heidelberg: Winter, S. 159-179, 2006a.

Allemann-Ghionda, C., Soziokulturelle und sprachliche Pluralität als anthropologische Voraussetzung und notwendige pädagogische Perspektive der Entwicklung von Standards und Kompetenzen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In W. Plöger (Hrsg.), *Was müssen Lehrerinnen und Lehrer können? Beiträge zur Kompetenzorientierung in der Lehrerbildung*, Paderborn: Schöningh, S. 235-256, 2006b.

Allemann-Ghionda, C., Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3), S. 350-362, 2006c.

Allemann-Ghionda, C., Für die Welt Diversität feiern – im heimischen Garten Ungleichheit kultivieren? *Zeitschrift für Pädagogik* 54(1), S. 18-33, 2008.

Allemann-Ghionda, C., Auernheimer, G., Grabbe, H., et al., (2006). Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenz der Lehrpersonen. *Zeitschrift für*

Pädagogik (Eds. Allemann-Ghionda, C. / Terhart, E.), 51. Supplement, *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf*, S. 250-266, 2006.

Allemann-Ghionda, C., & Pfeiffer, S. (Hrsg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit - Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. Berlin: Frank & Timme, 2008.

Archer, L., The Impossibility of Minority Ethnic Educational 'Success'? An Examination of the Discourses of Teachers and Pupils in British Secondary Schools. *European Educational Research Journal* 7(1), S. 89-107, 2008.

Gesellschaft für Empirische Studien bR, Maiworm & Over, und Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg (2007). *Auswirkungen von Comenius-Schulpartnerschaften auf die teilnehmenden Schulen. Final report*. Kassel & Halle, 2007.

Baker, C., & Prys Jones, S., *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

Benati, R., Anmerkungen zu zweisprachigen Angeboten (Deutsch-Italienisch) in Deutschland unter Berücksichtigung von Evaluation. In C. Allemann-Ghionda & S. Pfeiffer (Hrsg.), *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit - Perspektiven für Forschung und Entwicklung*, Berlin: Frank & Timme, S. 93-102, 2008.

Block, R., *Schulrecht vor Elternrecht? Neue empirische Befunde zur Zuverlässigkeit von Übergangsempfehlungen der Grundschulen*, Universität Duisburg-Essen - Campus Essen - Fachbereich Bildungswissenschaften - Arbeitsgruppe Bildungsforschung/-planung, 2006.

Böhm, W., *Wörterbuch der Pädagogik*. Unter Mitarbeit von Frithjof Grell (16., völlig überarbeitete Auflage). Stuttgart: Kröner, 2005.

Broadbent, J., & Kemal, Y., Promoviendo resultados elevados entre estudiantes bilingües. In M. À. Alegre & J. Subirats (Hrsg.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, S. 221-237, 2007.

Cummins, J., *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles, California Association for Bilingual Education, 2001.

Doyle, A., Educational Equality, Religion and the Education of Muslim Pupils: A Comparative Study of France and England. In: Griffin, R. (Hrsg.): *Education in the Muslim World: Different Perspectives*, Oxford, Symposium Books, S. 289-303, 2005.

Dezső, R. A., *A Starting Point. The Contribution of a Roma Ethnic minority nationality Secondary Grammar School to Life Long Learning*. Pécs, 2007.

Edelmann, D., *Pädagogische Professionalität im transnationalen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Münster: LIT, 2007.

Essomba, Mi. À., Alumnado de familia extranjera e igualdad de oportunidades en educación. El complejo laberinto hacia la equidad. In : Alegre, M. À. & Subirats, J. (Eds): *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. (). Madrid : Centro de Investigaciones Sociológicas, S. 275-308, 2007.

Europäische Kommission, *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Brüssel: Eurydice, 2004.

Forray R. K. & Mohácsi, E. (Hrsg.), *Opportunities and Limits. The Roma Community in Hungary at the Millennium / Chances et Limites. La communauté Tsigane en Hongrie au début du siècle*. Külügyminisztérium. Budapest, 139 S., 2002.

Forray R. K., Results and Problems in the Education of the Gypsy Community. *European Education*, 4: 70-90, 2002.

Forray R. K., The situation of the Roma/Gypsy community in Central and Eastern Europe. In: Abreu L. & Sandor, J. (Hrsg.): *Monitoring Health Status of Vulnerable Groups in Europe: Past and Present*. Compostela Group of Universities. European Issues, Pécs, S. 111-127, 2007.

Gaine, C., *Race, Ethnicity and Difference versus Imagined Homogeneity within the European Union*. In: *European Educational Research Journal* 7(1), S. 23-38, 2008.

Genov, N. (Hrsg.), *Ethnicity and Educational Policies in South Eastern Europe*. Münster: LIT, 2005.

Gustafsson, J.-E., Effects of International Comparative Studies on Educational Quality on the Quality of Educational Research. *European Educational Research Journal* 7(1): 1-17, 2008
http://www.wwords.eu/eej/content/pdfs/7/issue7_1.asp.

Haeberlin, U., C. Imdorf, W. Kronig, Verzerzte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik* 51(1), S. 116-134, 2005.

Hopf, D., Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), S. 237-251, 2005.

Jungmann, W., & Triantafillou, F., Interkulturelle und Internationale Ansätze in der Lehrerbildung. Erste Befunde einer vergleichenden Analyse zur Lehr(er)qualifikation für die Primarstufe an deutschen und griechischen Hochschulen, *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), S. 849-864, 2004.

Kehm, B. M., Kastner, H., Maiworm, F., et al., *Abschlussbericht zur Evaluation der Aktion COMENIUS des SOKRATES II-Programms in Deutschland*. Kassel & Halle, 2003.

Kemal, Y., Broadbent, J., *Promoting High Achievement amongst Bilingual Learners*. Beitrag zum Internationalen Seminar „Educating immigrant pupils: Approaches and policies challenging educational integration and equal opportunities for all“, Barcelona, 27.-28. Februar-1. März 2006.

Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., et al., *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn: Bundesministerium für Bildungsforschung, 2003.

KMK, *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 1996.

KMK, *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*. Berlin: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2007.

Konsortium Bildungsberichterstattung, *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2006.

Kozma, T., Minority Education in Central Europe. In : *European Education* 1, S. 35-53, 2003.

Krämer, A., El proyecto de los RAA en Alemania: virtudes y limitaciones. In M. À. Alegre & J. Subirats (Hrsg.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (S. 131-137). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2007.

Leeman, Y., Education and Diversity in the Netherlands. In: *European Educational Research Journal* 7(1), S. 50-59, 2008.

Moree, D., Klaassen, Veugelers, W., (2008). Teachers' Ideas about Multicultural Education in a Changing Society: the Case of the Czech Republic. In: *European Educational Research Journal* 7(1), S. 60-73, 2008.

Muñoz, V., Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled „Human Rights Council“. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Addendum Mission to Germany, 13-21 February 2006. Genf: Vereinte Nationen, 2006.

Nationell strategi för utbildning av nyanlända barn och ungdomar. In: Myndigheten för skolutveckling, Stockholm, Dezember 2007.

Neumann, U., & Reuter, L. R., Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen - neuere Entwicklungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50(6), S. 803-817, 2004.

OECD, *Knowledge and Skills for Life: First Results from PISA 2000*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, Centre for Educational Research and Innovation, 2001.

OECD, Starting Strong II. Early Childhood Education and Care. Paris: Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung, Zentrum für Bildungsforschung und Innovation, 2006.

Osler, A., Citizenship Education and the Ajegbo report: re-imagining a cosmopolitan nation. *London Review of Education* 6(1), S. 9-23, 2008.

Pandraud, N., La escolarización de los „niños y niñas recién llegados a Francia“: Retos, realizaciones, cuestiones. In: Alegre, M. À., Subirats, J. (Hrsg.): *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, S. 151-164, 2007.

Porcher, L., *Projet n. 7 du CDCC: L'éducation et le développement culturel des migrants. Rapport final du groupe de travail*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 1986.

Portas, M., *Bericht über die Integration von Einwanderern durch mehrsprachige Schulen und Unterricht in mehreren Sprachen*. Brüssel: Europäisches Parlament. Ausschuss für Kultur und Bildung, 2005.

Stanat, P., & Christensen, G., *Where Immigrant Students Succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA*. Paris: OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung), 2006.

Tomlinson, S. „The Multicultural Task group: The group that never was“ in: King A and Reiss M. (Hrsg.). *The Multicultural Dimension of the National Curriculum* London: Falmer, 1993.

Tomlinson, S., Race, Ethnicity and Education in England: Policy and Practice. Beitrag zur Internationalen Tagung „Educating immigrant pupils: Approaches and Policies challenging educational integration and equal opportunities for all“, Barcelona, 27./28. Februar – 1. März 2006.

Tomlinson, S. Raza, Educación y etnicidad en Inglaterra: Política y práctica. In M. À. Alegre & J. Subirats (Hrsg.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, S. 205-219, 2007.

Papatsiba, V., Making Higher Education more European through Student Mobility? Revisiting EU Initiatives in the Context of the Bologna Process. *Comparative Education* 42(1), S. 93-111, 2006.

Portas, M., *Bericht über die Integration von Einwanderern durch mehrsprachige Schulen und Unterricht in mehreren Sprachen*. Brüssel, Europäisches Parlament. Ausschuss für Kultur und Bildung, 2005.

Stanat, P. and G. Christensen, *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA*, 2006.

Rat der Europäischen Gemeinschaften, *Richtlinie 77/486/EWG des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern*, Brüssel, 1977.

Tomlinson, S., Raza, educación y etnicidad en Inglaterra: Política y práctica. In: Alegre, M. À. & J. Subirats (Hrsg.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, S. 205-219, 2007.

Walter, O., Lesekompetenz und Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund: Wie lassen sich Unterschiede erklären? In: Allemann-Ghionda, C. & S. Pfeiffer (Hrsg.): *Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit - Perspektiven für Forschung und Entwicklung*. (S. 69-84). Berlin, Frank & Timme, 2008.

Ward Schofield, J., *Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie*. AKI Forschungsbilanz 5. Berlin, Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB), 2006.

– Internetquellen

Gesellschaft für Empirische Studien bR, Maiworm & Over, und Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg (2007). *Auswirkungen von Comenius-Schulpartnerschaften auf die teilnehmenden Schulen. Final report*. Kassel & Halle, unter: http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/comenius/index_de.html.

Aula intercultural: <http://www.aulaintercultural.org>.

„Bürger/innen für Europa“ bzw. „Europa für Bürgerinnen und Bürger“: http://eacea.ec.europa.eu/citizenship/guide/index_de.htm.

Citizenship Education at School in Europe:

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation>.

Citizenship Education at School in Austria: <http://www.aktionstage.politische-bildung.at>.

Destatis: <http://www.destatis.de>.

Deutscher Akademischer Austausch Dienst: <http://www.daad.de/de/index.html>.

Erasmus Mundus: http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/projects4_en.html.

England and ethnic minorities in education: <http://www.standards.dfes.gov.uk/ethnicminorities/>.

European and International Dimension in Education:

<http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/EuryPresentation>.

Europäische Kommission, *Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft.* KOM (95) 590, 1995, unter <http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/lb-de.pdf>.

Europarat, *Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen*, Straßburg, 2002: http://www.coe.int/t/dg4/education/minlang/textcharter/Charter/Charter_de.pdf.

Eurydice, *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Country Reports. France. National Description – 2003/04*, 2004, Brüssel (<http://www.eurydice.org>).

Eurydice, *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Country Reports. Italy. National Description – 2003/04*, 2004, Brüssel (<http://www.eurydice.org>).

Eurydice, *Eurybase. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Italy*, 2006/07, Brüssel.

Eurydice, *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Country Reports. France. National Description – 2003/04*, 2004, Brüssel (<http://www.eurydice.org>).

Eurydice, *Nationale Kurzdarstellungen der Bildungssysteme in Europa und der aktuellen Reformen, Frankreich*, 2007.

Eurydice, *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Country Reports. Hungary. National Description – 2003/04*, 2004, Brüssel (<http://www.eurydice.org>).

Eurydice, *Eurybase, Die Datenbank zu den Bildungssystemen in Europa. The Education System in Hungary*, 2006/07.

EU-weiter Evaluationsbericht zu COMENIUS:

http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/comeniusreport_de.pdf.

FörMig, unter: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>.

Gandhi-Gimnazium, unter: <http://www.gandhi-gimn.sulinet.hu/>.

Heckmann, F., *Education and the Integration of Migrants. Challenges for European Education Systems arising from Immigration and Strategies for the Successful Integration of Migrant Children in European Schools and Societies*, NESSE Analytical Report 1 for EU Commission DG Education and Culture, Januar 2008, <http://web.uni-bamberg.de/~ba6ef3/pdf/NESEducationIntegrationMigrants.pdf>.

Interact: Intercultural Active Citizenship, unter:

<http://www.education.leeds.ac.uk/research/cchre/projects.php?>

Interkultureller Dialog, unter: <http://www.interculturaldialogue2008.eu/333.html?L=1>.

Istituto Comprensivo Thouar-Gonzaga, unter: <http://www.thouar.gonzaga>.

Koala II: <http://www.stadt-koeln.de/imperia/md/content/pdfdateien/pdf51/22.pdf>.

Koala II: <http://www.stadt-koeln.de/imperia/md/content/pdfdateien/pdf/5645.pdf>.

IZA, *How Equal Are Educational Opportunities? Family Background and Student Achievement in Europe and the United States* (IZA Discussion Paper No. 1284), 2004a, unter: <ftp://ftp.rza.org/dps/dp744.pdf>.

IZA, *PISA results: What a Difference Immigration Law makes*, 2004b, from:

<ftp://ftp.iza.org/dps/dp/1021.pdf>.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Dipartimento per l'Istruzione, Direzione Generale per lo Studente, Ufficio per l'integrazione degli alunni stranieri, *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri* (Circolare Ministeriale n. 24 del 1/3/2006:

http://www.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/allegati/cm24_06all.pdf).

Ministero della Pubblica Istruzione, Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni e per l'educazione interculturale, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Ottobre 2007, unter:

http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultural.pdf.

Multicultural education in England, unter: <http://www.scre.ac.uk/resreport/pdf/088.pdf>.

Starting Strong II, 2006, selected results and national profiles:

http://www.oecd.org/document/63/0,3343,es_2649_39263231_37416703_1_1_1_1,00.html.

Statistiken zu Minderheiten in Ungarn, unter:

http://www.nepszamlalas.hu/eng/volumes/06/00/tabeng/1/load01_10_0.html.

TDA (Training and Development Agency for Schools), *Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*, London, 2007, unter:

http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/q/qts_itt_req.pdf.

The Multicultural Question and Education in Europe, 2008, unter:

http://www.wwords.eu/eej/content/pdfs/7/issue7_1.asp.

Undervisning för elever med utländsk bakgrund och för nationella minoriteter, in: Skolverket, Stockholm, April 2008,

<http://www.skolverket.se/sb/d/139/a/846#paragraphAnchor0>.

Where Immigrants succeed, 2006: www.oecd.org/dataoecd/52/55/36702054.pdf.

Youth in Action: http://ec.europa.eu/youth/youth-in-action-programme/doc74_en.htm.

ANHANG I

Studie über interkulturelle Bildung Auftraggeber: Europäisches Parlament

Deloitte Consulting, Brüssel, in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Cristina Allemann-Ghionda, Universität zu Köln

Leitfaden für die Interviews mit Hochschulexperten

Einleitende Bemerkungen: Dieses Interview wird im Rahmen einer mittelgroßen Studie über interkulturelle Bildung durchgeführt, mit der wir vom Ausschuss für Kultur und Bildung des Europäischen Parlaments beauftragt wurden. Dazu wurden fünf europäische Länder ausgewählt (Deutschland, Vereinigtes Königreich, Frankreich, Italien, Ungarn sowie Schweden als ein Beispiel für bewährte Verfahren). Unsere Informationen stammen aus bildungspolitischen Dokumenten, der pädagogischen Fachliteratur, Berichten über bewährte Verfahren, Interviews mit jeweils einem Hochschulexperten und einem Best-Practice-Experten aus jedem Land sowie ergänzend aus E-Mail-Korrespondenzen mit weiteren Sachverständigen. Es geht keinesfalls um eine erschöpfende Abhandlung, sondern um die Erfassung und Auswertung von Beispielen und aktuellen Trends. Dem Europäischen Parlament soll ein Bericht mit Empfehlungen vorgelegt werden. Für Ihre freundliche Mitarbeit danken wir Ihnen im Voraus.

1. Interkulturelle Bildung in der Schule: Nationale bzw. lokale Strategien und deren Umsetzung

1.1 Grundbegriffe und Politikgestaltung

- Wie definieren die (Bildungs-) Behörden Ihres Landes interkulturelle Bildung?
- Gibt es Unterschiede zwischen der öffentlichen Definition und den Vorstellungen der Fachwelt (z. B. Ihren eigenen) von interkultureller Bildung?
- Beurteilen die Behörden die Umsetzung und Wirksamkeit der interkulturellen Bildung?
- Worin bestehen Ihrer Meinung nach die bedeutendsten Herausforderungen und die wichtigsten offenen Fragen?

1.2 Schullehrpläne

- Werden die in den Lehrplänen offiziell deklarierten Ziele an den Schulen verwirklicht?
- Falls die interkulturelle Bildung Bestandteil der Schullehrpläne ist, wie wird sie konkret verwirklicht? Welche Aktivitäten und Programme umfasst die interkulturelle Bildung (z. B. inner- und außerhalb des Klassenzimmers)?
- Wird interkulturelle Bildung übergreifend vermittelt oder beschränkt sie sich auf bestimmte Disziplinen oder Fächer (z. B. Geschichte)?
- Welche Zielgruppe soll die interkulturelle Bildung erreichen? Welche Rolle spielen die einheimischen Schüler?
- Wie unterscheiden sich die Aktivitäten und Programme in Abhängigkeit von der Zielgruppe (Alter, Schultyp oder -zweig)?

- Wie vollzieht sich die Integration von Schülern aus Migranten- oder Minderheitenfamilien in der Praxis? Liegt der Schwerpunkt auf der Zweitsprache oder wird die Muttersprache gleichermaßen berücksichtigt?
- Gibt es Konzepte für die Einbeziehung von Jugendlichen und NRO in die Vermittlung interkultureller Bildung an Schulen?

1.3 Beispiele für erfolgreiche Initiativen im Bereich der interkulturellen Bildung (bewährte Verfahren)

- Leisten bestehende Programme wie „Jugend in Aktion“ und „Bürger für Europa“ Ihrer Meinung nach einen Beitrag zu Projekten im Bereich der interkulturellen Bildung?
- Bitte nennen Sie ein Beispiel für eine Erfolgsmethode, die Sie für besonders innovativ erachten, und geben Sie nach Möglichkeit Quellen oder Links an.

1. EU-Integration, Mobilitätsprogramme, interkulturelle Bildung (tertiärer Bereich)

2.1 Lehrerbildung

- Umfasst die Lehrerbildung Kurse, die die Vermittlung interkultureller Bildung in der Schule und bei außerschulischen Aktivitäten zum Inhalt haben?
- Wenn ja, welche Themen werden dabei vor allem behandelt (bitte beschreiben)?
- Sind die Kurse in interkultureller Bildung obligatorisch oder fakultativ?

2.2 Mobilitätsprogramme und Hochschulbildung

- Inwieweit beteiligt sich Ihre Hochschule an EU-Programmen wie Sokrates II, Erasmus Mundus usw., die die Mobilität, die interkulturelle Offenheit und die europäische Integration im Hochschulbereich fördern sollen?
- Wie beurteilen Sie den Wert solcher Programme für die Förderung der interkulturellen Verständigung und Bildung?
- Gibt es Ihrer Meinung nach Schwierigkeiten? Haben Sie Verbesserungsvorschläge?
- Beinhalteten die Lehrpläne Ihrer Hochschule – abgesehen von der Lehrerbildung - interkulturelle Bildung (oder ähnliche Konzepte)? Werden im Lehrkörper nennenswerte Diskussionen zu diesem Thema geführt?

2. Zusätzliche Informationen und Anmerkungen

ANHANG II

Leitfaden für das Interview – Beispiel für ein bewährtes Verfahren

Einleitende Bemerkungen: Dieses Interview wird im Rahmen einer mittelgroßen Studie über interkulturelle Bildung durchgeführt, mit der wir vom Ausschuss für Kultur und Bildung des Europäischen Parlaments beauftragt wurden. Dazu wurden fünf europäische Länder ausgewählt (Deutschland, Vereinigtes Königreich, Frankreich, Italien, Ungarn sowie Schweden als ein Beispiel für bewährte Verfahren). Unsere Informationen stammen aus bildungspolitischen Dokumenten, der pädagogischen Fachliteratur, Berichten über bewährte Verfahren, Interviews mit jeweils einem Hochschulexperten und einem Best-Practice-Experten aus jedem Land sowie ergänzend aus E-Mail-Korrespondenzen mit weiteren Sachverständigen. Es geht keinesfalls um eine erschöpfende Abhandlung, sondern um die Erfassung und Auswertung von Beispielen und aktuellen Trends. Dem Europäischen Parlament soll ein Bericht mit Empfehlungen vorgelegt werden. Für Ihre freundliche Mitarbeit danken wir Ihnen im Voraus.

- **Überblick**
- Worum ging es bei Ihrem Projekt im Bereich interkulturelle Bildung?
- **Ziele**
- Worin bestehen die Ziele?
- **Zielgruppe**
- Welches ist die Zielgruppe?
- Wie viele Schüler nehmen an dem Projekt teil? (Zahl und prozentualer Anteil)
- **Methode**
- Auf welcher Theorie beruht Ihr interkulturelles Konzept?
- Auf welchen Leitlinien und Strategien beruht die gemeinsame Beschulung von Kindern mit unterschiedlichem sprachlichem und soziokulturellem Hintergrund?
- Gibt es einen besonderen Schwerpunkt oder eine besondere Ausrichtung?
- Wie und in welchem Umfang wird die interkulturelle Dimension im Unterricht berücksichtigt?
- Gibt es Strategien zur optimalen Förderung von Sprachkompetenzen in der Erstsprache wie auch in der Zweitsprache?
- Inwieweit werden kulturelle Identität und sprachlicher Hintergrund im Unterricht berücksichtigt? (z. B. L₁/muttersprachlicher Unterricht)
- **Unterstützung**
- Inwieweit wird das Projekt durch Kollegen unterstützt?
- Erhält das Projekt Unterstützung durch externe Organisationen?
- **Finanzierung**
- Wie wird das Projekt finanziert?
- Gibt es Ihrer Meinung nach Schwierigkeiten? Wenn ja, welcher Art sind sie?
- **Bewertung (falls bereits erfolgt)**
- Wurden die Ziele erreicht?
- Fördert die interkulturelle Bildung die schulische Leistung von Minderheitenangehörigen und/oder Migranten?
- Welche Voraussetzungen und Bedingungen müssen gegeben sein, damit ein innovatives interkulturelles Projekt an einer Schule verwirklicht werden und Fuß fassen kann?

Zusätzliche Informationen und Kommentare

ANHANG III

Interview – Ein Best-Practice-Beispiel aus Schweden

Einleitende Bemerkungen: Dieses Interview wird im Rahmen einer mittelgroßen Studie über interkulturelle Bildung durchgeführt, mit der wir vom Ausschuss für Kultur und Bildung des Europäischen Parlaments beauftragt wurden. Dazu wurden fünf europäische Länder ausgewählt (Deutschland, Vereinigtes Königreich, Frankreich, Italien, Ungarn sowie Schweden als ein Beispiel für bewährte Verfahren). Unsere Informationen stammen aus bildungspolitischen Dokumenten, der pädagogischen Fachliteratur, Berichten über bewährte Verfahren, Interviews mit jeweils einem Hochschulexperten und einem Best-Practice-Experten aus jedem Land sowie ergänzend aus E-Mail-Korrespondenzen mit weiteren Sachverständigen. Es geht keinesfalls um eine erschöpfende Abhandlung, sondern um die Erfassung und Auswertung von Beispielen und aktuellen Trends. Dem Europäischen Parlament soll ein Bericht mit Empfehlungen vorgelegt werden. Für Ihre freundliche Mitarbeit danken wir Ihnen im Voraus.

Interview mit Eva Norén von der Universität Stockholm, die ein Projekt der Stadt Stockholm mit dem Titel „Muttersprachlicher Mathematikunterricht für Migranten“ analysierte und bewertete.

- Überblick

- Worum ging es bei Ihrem Projekt im Bereich interkulturelle Bildung?

An dem Projekt, das sich an 9- bis 16-jährige Schüler aus Migrantenfamilien richtete, waren fünf Schulen beteiligt. Es wurden nicht nur Neuzuwanderer einbezogen, sondern auch Migranten, die schon längere Zeit in Schweden lebten. An allen fünf Schulen wurden Klassen eingerichtet, in denen der Mathematikunterricht sowohl in Schwedisch als auch in Arabisch oder Somalisch erteilt wurde. Zum Teil gab es solche Klassen sogar für verschiedene Altersgruppen.

In der Primarstufe waren daran in der Regel Lehrer beteiligt, die in ihren Herkunftsländern eine Ausbildung als Mathematiklehrer absolviert hatten und später in Schweden „muttersprachlichen“ Unterricht erteilten. Sie hatten die Schüler schon vor Projektbeginn unterstützt, jedoch nicht in Mathematik. In der Sekundarstufe waren zweisprachige Mathematiklehrer beteiligt.

Die Kurse fanden innerhalb der Unterrichtszeit statt und wurden von den Schülern anstelle des regulären Mathematikunterrichts besucht. In einigen Schulen lernten die Schüler Mathematik ausschließlich in diesen Kursen, in anderen besuchten sie je zur Hälfte den regulären Mathematikunterricht und die zweisprachigen Kurse.

Der Mathematikunterricht wurde entweder in Schwedisch und Somalisch oder in Schwedisch und Arabisch erteilt.

Das Projekt wurde in Stockholm durchgeführt. In einigen Schulen werden die Kurse immer noch angeboten, aber offiziell ist das Projekt abgeschlossen.

Da in Schweden viele Schüler aus Zuwandererfamilien insbesondere in Mathematik schlechtere Leistungen aufweisen, sollten sie in die Lage versetzt werden, in Mathematik mindestens die unterste, besser noch eine höhere Leistungsstufe zu erreichen. Von diesen Schülern waren sehr viele in Wirklichkeit gut in Mathematik, konnten das aber auf Schwedisch nicht demonstrieren. Als sie sich in zwei Sprachen ausdrücken durften, konnten sie ihr wirkliches Leistungsvermögen unter Beweis stellen.

- Ziele

- Worin bestehen die Ziele?

Das Hauptziel bestand darin, die Schüler zur Steigerung ihrer mathematischen Kompetenz und zweisprachigen Kompetenz zu befähigen.

- **Zielgruppe**

- Welches ist die Zielgruppe?

Zuwandererkinder im Alter von neun bis sechzehn Jahren mit Migrationshintergrund aus arabischsprachigen Ländern und Somalia.

- Wie viele Schüler nehmen an dem Projekt teil? (Anzahl und prozentualer Anteil)

Es haben etwa sechzig bis siebzig Schüler aus den fünf Schulen teilgenommen.

- **Methodik**

- Auf welcher Theorie beruht Ihr interkulturelles Konzept?

Auf Theorien über das Mathematiklernen und auf Theorien über das Erlernen von Zweitsprachen.

- Auf welchen Leitlinien und Strategien beruht die gemeinsame Beschulung von Kindern mit unterschiedlichem sprachlichem und soziokulturellem Hintergrund?

Dem nationalen Lehrplan zufolge soll der Unterricht in allen Fächern an die bisherigen Erfahrungen der Schüler anknüpfen. Jede Großstadt stellt einen eigenen Rahmenplan auf, in dem die Strategien und Schwerpunkte für jeweils vier Jahre (eine Wahlperiode) festgelegt werden. Im letzten Rahmenplan für Stockholm wurden als Schwerpunkte (unter anderem) Mathematik und interkulturelle Bildung genannt. Das war der Auslöser für das Projekt.

Der Rahmenplan (Schulplan) der Stadt Stockholm enthält auch Vorgaben für den Schwerpunkt Diversität.

- Gibt es einen besonderen Schwerpunkt oder eine besondere Ausrichtung?

Siehe Zielgruppe und Konzept.

- Wie und in welchem Umfang wird die interkulturelle Dimension im Unterricht berücksichtigt?

An einigen Schulen ist das ein Unterrichtsgegenstand. In der Lehrerbildung gibt es dafür Scheine. Stockholm ist interessiert daran, dass die Lehrer Kenntnisse in interkultureller Bildung erwerben. In der Realität werden die künftigen Lehrer vielleicht nicht so gut informiert, wie es nötig wäre. Es besteht eine Kluft zwischen dem, was die Stadt möchte, und dem, was die Lehrer praktizieren. Die Lehrer wollen das Beste für ihre Schüler. Einige von ihnen halten die Migrantenkinder für „bedauernswert“ und wollen sie lehren, Schweden zu werden, obwohl das für die Schüler gar nicht das Beste ist. Manche Lehrer nehmen eben keine Rücksicht auf ihre multikulturelle Identität, und das macht es ihnen schwer, auf ihre Herkunft stolz zu sein.

Das war ein Grund, weshalb das Mathe-Projekt entwickelt wurde. Die Mehrzahl der Lehrer dort hat ebenfalls einen zweisprachigen Hintergrund. Deshalb verurteilen sie es auch nicht, wenn die Schüler nicht richtig Schwedisch sprechen.

- Gibt es Strategien zur optimalen Förderung von Sprachkompetenzen in der Erstsprache wie auch in der Zweitsprache?

Es existieren Strategien, um sicherzustellen, dass die Migranten beide Sprachen lernen können (wenn sie mehr als zwei Sprachen sprechen, wird es schwierig). Beispielsweise finden muttersprachliche Kurse statt. Wenn die Zahl der betreffenden Schüler in einer Schule/Kommune fünf übersteigt, haben sie das Recht auf Unterricht in ihrer Muttersprache. Allerdings ist es schwierig, Lehrer für den

muttersprachlichen Unterricht zu finden. Das offizielle Ziel lautet, dass die Schüler in beiden Sprachen dasselbe Niveau erreichen sollen, damit sie nach Abschluss der Schule zweisprachig sind.

In Schweden ist es heute ziemlich kompliziert, Fremdsprachen zu unterrichten. Die dafür vorgesehenen 120 Wochenstunden sind nicht in den Stundenplan integriert. Einige Lehrer unterrichten an mehreren Schulen, was für sie nicht leicht ist. Außerdem mögen die Schüler keinen Unterricht, der außerhalb der regulären Unterrichtszeit liegt. Deshalb sind diese Kurse fakultativ, aber die Schulen müssen sie anbieten.

Außerdem gibt es Nachhilfekurse, bei denen muttersprachliche Lehrer den Schülern in ihrer Muttersprache Nachhilfe erteilen. Sie unterstützen die Schüler auch bei der Verarbeitung des regulären Unterrichtsstoffs. Auch das ist an den Schulen ein Pflichtangebot. Die Schulinspektionen haben jedoch festgestellt, dass viele Schulen eine solche Nachhilfe für einzelne Schüler oder kleine Gruppen nicht anbieten.

- Inwieweit werden kulturelle Identität und sprachlicher Hintergrund im Unterricht berücksichtigt? (z. B. L1/muttersprachlicher Unterricht)

Siehe obige Frage.

- **Unterstützung**

- Inwieweit wird das Projekt durch Kollegen unterstützt?

Nicht so sehr, wie es eigentlich vorgesehen war. Eigentlich war vorgesehen, dass sich die schwedischen Mathematiklehrer an dem Projekt beteiligen, indem sie mit den zweisprachigen Lehrern zusammenarbeiten und gemeinsam mit ihnen Pläne aufstellen. In gewissem Umfang wurde das auch realisiert, aber wie wir im Nachhinein feststellten, hätte die Zusammenarbeit besser sein können. Es gab ein Netzwerk von Lehrern und Projektkoordinatoren, an dem auch die stellvertretenden Direktoren der beteiligten Schulen mitwirkten und das während des gesamten Projekts regelmäßige Treffen abhielt. Das war eine Form der Unterstützung für das Projekt. Zwei Experten waren in Teilzeit als Netzwerkleiter eingestellt.

- Erhält das Projekt Unterstützung durch externe Organisationen?

Siehe oben, das Netzwerk war zwar keine externe Organisation, hatte aber trotzdem etwas Abstand von den Schulen; die Lehrer konnten über ihre Probleme diskutieren ...

- **Finanzierung**

- Wie wird das Projekt finanziert?

Die Stadt Stockholm hatte vor Jahren ein Elektrizitätswerk verkauft. Der Erlös floss in einen Fonds, aus dem seither schon viele verschiedene Projekte finanziert wurden. Eines davon war das Projekt für muttersprachlichen Mathematikunterricht.

- Gibt es Ihrer Meinung nach Schwierigkeiten? Wenn ja, welcher Art sind sie?

Die Stadt Stockholm möchte, dass die Schulen solche Programme aus dem laufenden Haushalt finanzieren. Die Schulen aber schätzen ihre Finanzlage als nicht sonderlich gut ein. Folglich wird der zweisprachige Unterricht nicht gefördert, weil er wegen der geringeren Schülerzahl teurer ist. Die Schulen müssen haushalten und sich manchmal zwischen verschiedenen Förderangeboten für verschiedene Gruppen entscheiden.

Dabei ist es auch aus wirtschaftlicher Sicht wichtig, die Migrantenkinder zu unterstützen, damit sie den Einstieg in den Arbeitsmarkt schaffen und sich in Schweden wohlfühlen.

- **Bewertung (falls bereits erfolgt)**

- Wurden die Ziele erreicht?

Es lässt sich schwer sagen, ob die Schüler nach dem Besuch dieser Kurse bessere Bewertungen erzielten, aber es ist durchaus denkbar. Sie fühlten sich in der Schule „heimischer“ und gewannen an Sicherheit. Einige Schüler erklärten, dass es ihnen wirklich gefallen habe, beide Sprachen anwenden zu können. Wenn sie etwas in einer Sprache nicht ausdrücken konnten, blieb ihnen immer noch die andere. Die Lehrer berichteten, dass die Kommunikationsbereitschaft der Schüler zunahm, weil sie beide Sprachen verwenden konnten, wie sie es im Umgang mit Freunden ja auch oft tun. Es war nicht tabu, im Unterricht die Erstsprache zu verwenden, was an einigen schwedischen Schulen sogar Klassenkameraden untereinander untersagt ist. Das wird meist damit begründet, dass die Mitschüler sie sonst nicht verstehen.

Die Schüler wurden auch in beiden Sprachen sicherer.

- Fördert die interkulturelle Bildung die schulische Leistung von Minderheitenangehörigen und/oder Migranten?

Das hängt im Grunde vom Lehrer ab. In den 1980er Jahren waren muttersprachlicher Unterricht und zweisprachiger Unterricht groß im Schwange. In den 1990ern änderte sich das etwas, und der Schwerpunkt lag auf dem Schwedischlernen. Jetzt gibt es wieder eine Veränderung, und die Muttersprache rückt erneut ins Blickfeld. Aber es ist tatsächlich ein wichtiges Anliegen, auch für die Behörden. Die Schulen sind gefordert, sich der interkulturellen Bildung anzunehmen. Das sieht aber an jeder Schule anders aus. Interkulturelle Bildung soll nicht nur für die Migranten da sein. Sie scheint es aber zu sein, denn an Schulen mit geringem Migrantenanteil wird sie kaum thematisiert.

- Welche Voraussetzungen und Bedingungen müssen gegeben sein, damit ein innovatives interkulturelles Projekt an einer Schule verwirklicht werden und Fuß fassen kann?

Eine Voraussetzung ist, dass sich der Schuldirektor der Problematik bewusst ist. Es hängt alles von den Schulleitern ab. Wenn es ihnen an Verständnis mangelt, werden sie an den Schulen nichts verwirklichen. Als Lehrer muss man wissen, wie die eigene Herkunft die Entscheidungen im Unterricht beeinflusst. Wer sich dessen nicht bewusst ist, denkt eben einfach, dass Menschen mit anderem soziokulturellen Hintergrund nun einmal anders sind, und beachtet es nicht weiter. Manchmal ist nicht nur der Migrationshintergrund prägend, sondern auch das tägliche Leben. Die Migranten wohnen oft abgesondert oder besuchen Schulen mit hohem Zuwandereranteil. Dadurch wird die Schule zu einem ganz besonderen Umfeld, und die Lehrer müssen das erkennen und sich zunutze machen. Dieses Umfeld muss sich auch im Unterricht reflektieren, und die Lehrer müssen es in ihre Arbeit einbeziehen. Manche Schüler leben schon seit vielen Jahren in Schweden und wenn man von ihrem Hintergrund spricht, dann ist das nicht nur das Herkunftsland, sondern auch Schweden. Kultur ist in ständigem Wandel begriffen. Sie ist nichts Statisches.

- **Zusätzliche Informationen und Anmerkungen**

Auch das Schulsystem befindet sich im Umbruch. Es entstehen immer mehr nichtstaatliche Schulen. Diese sogenannten freien Schulen werden behördlich finanziert, aber für sie gelten andere Bestimmungen. Sie können sich die Schüler selbst aussuchen, was zur Folge hat, dass die Eltern ihre Kinder dorthin schicken, selbst wenn es sich nicht um die nächstgelegene Schule handelt; vor allem dann, wenn sie in Gegenden mit hohem Migrantenanteil wohnen. Die Schulen müssen sich zwar an den nationalen Lehrplan halten, aber nicht all die unterschiedlichen Projekte anbieten, weil sie nicht alle Schüler aufnehmen.

In Schweden wird momentan darüber diskutiert, wie künftig der Wechsel ans „Gymnasium“ nach Abschluss der neunten Klasse gestaltet werden soll. Bis jetzt wurden alle Schüler aufgenommen, aber

das dürfte sich ändern. Wahrscheinlich müssen die Schüler ein bestimmtes Leistungsniveau in Englisch, Mathematik, Schwedisch und einigen anderen Fächern aufweisen, um diese Bildungsgänge belegen zu können. Zwar werden immer noch alle Schüler überwechseln, aber heute belegen alle Schüler die drei genannten Fächer bis zu einer bestimmten Stufe, deren Erreichung die Mindestvoraussetzung für ein Hochschulstudium ist. Es ist im Gespräch, dass sich das ändern soll. Im Endeffekt könnte es dazu kommen, dass manche Schüler am Gymnasium kaum noch Mathematik oder Englisch lernen und dadurch geringere Chancen zur Aufnahme eines Hochschulstudiums haben. Natürlich gibt es auch heute an den Hochschulen unterschiedlich hohe Aufnahme- und Qualifikationsanforderungen. Heute haben wir die sogenannte Studienberechtigung, die alle Schüler erhalten, wenn sie die Kurse abgeschlossen haben. Die Änderungen könnten das Niveau der Kurse betreffen, das sich für einige Schüler, die bestimmte Programme belegen, verringert. Heute kann man ohne Abschlüsse in Mathematik, Schwedisch (bzw. Schwedisch als Zweitsprache) und Englisch nicht ans Gymnasium überwechseln. Schüler mit Migrationshintergrund belegen in der Regel keine regulären Kurse, sondern sogenannte Individualprogramme, bei denen der Akzent auf dem freiwilligen schulischen Engagement liegt.

Wenn man sich die Welt von heute ansieht, wird klar, dass die Schüler befähigt werden müssen, in verschiedenen Sprachen zu kommunizieren, vor allem wenn sie zuhause eine andere Sprache sprechen. Sie müssen auch in der Lage sein, sich in zwei Kulturkreisen zu bewegen. Das ist auch für die Entwicklung eines Landes von Bedeutung, weil es von den unterschiedlichen Kenntnissen und Sichtweisen profitieren kann.

Vor zwei Jahren wurde eine große Erhebung zum Thema Integration durchgeführt. Ein Ergebnis lautete, dass die Integration in Schweden nicht wirklich erfolgreich verläuft. In der Schule erhalten die Schüler nicht immer Anerkennung für ihre Kenntnis anderer Sprachen und für ihre Kultur. Selbst in manchen Büchern bleiben sie immer „die Anderen“.

Ergänzend zu diesem Interview wurde ein Telefoninterview mit Dr. Ase Hansson von der Universität Göteborg geführt. Frau Hansson forscht über Lehr- und Beurteilungsmethoden an Schulen, bei denen es sich hundertprozentig um Einheitsschulen handelt (zwölfjähriger Bildungsgang einschließlich Vorschulerziehung) und die von mehrsprachigen Schülern besucht werden. Das schwedische Einheitsschulsystem ist offiziell darauf ausgerichtet, soziale und individuelle Unterschiede zu kompensieren. Es scheint jedoch eine sehr schwierige Aufgabe und ein anstrengender Balanceakt zu sein, in der täglichen schulischen Praxis Ungleichheiten zu kompensieren und alle Kinder gleich, also gerecht, zu behandeln. Wie Frau Hansson berichtete, schicken gutsituierte Eltern in den Großstädten ihre Kinder üblicherweise in freie Schulen (staatlich finanzierte Privatschulen), damit sie nicht allzu sehr mit Migranten in Kontakt kommen. Im schwedischen Lehrplan für die Pflichtschulen (1994) wird die Achtung der Vielfalt gefordert und jegliche Diskriminierung untersagt. Es wird auch auf die Internationalisierung der Gesellschaft hingewiesen, wobei jedoch der Begriff interkulturelle oder multikulturelle Bildung nicht vorkommt. Muttersprachlicher Unterricht für Migranten ist in Schweden gesetzlich vorgeschrieben, aber die Kommunen und Schulen sträuben sich dagegen – zum Teil aus finanziellen Gründen, aber auch deshalb, weil muttersprachlicher Unterricht gemeinhin für nutzlos erachtet wird. Frau Hanssons Beobachtungen zufolge betrachten die meisten schwedischen Lehrer die Migrantenkinder als bedauernswerte Menschen, die Schweden werden sollten und daher vor allem Schwedisch lernen müssen. Den begrenzten Daten nach zu urteilen werden die europäischen Vorstellungen und Empfehlungen in puncto interkulturelle Bildung in Schweden zwar politisch offiziell befürwortet, finden in der Praxis jedoch keinen großen Widerhall.

Wir danken Frau Norén und Frau Dr. Hansson dafür, dass sie uns an ihrem Wissen und ihren Erfahrungen teilhaben ließen.

ANHANG IV

Ein Beispiel für die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Beratungsstellen

Die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in Deutschland

Unter allen Einrichtungen für die Förderung der Integration von Migranten und deren Familien ist eine Institution im Rahmen dieser Fallstudie von besonderem Interesse, da sie ihre Aufgaben in engem Kontakt mit Eltern und Kindern wahrnimmt. Bei den RAA handelt es sich um Beratungsdienste, die zwar unabhängig arbeiten, aber von öffentlichen Geldern abhängig sind, da sie von Kommunen und Kreisen finanziert und in einigen Fällen durch das jeweilige Bundesland gefördert werden. Ihr Ziel ist die Förderung der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in das deutsche Bildungssystem. Die ersten RAA wurden in den 1980er Jahren in nordrhein-westfälischen Industriestädten eingerichtet, in denen der Anteil der Bevölkerung ohne deutschen Pass mindestens 14 % betrug. Gegenwärtig gibt es derartige Stellen in mehreren Bundesländern, aber nicht im gesamten Bundesgebiet.

Das allgemeine Anliegen der RAA besteht in der Förderung des friedlichen Zusammenlebens und des interkulturellen Lernens. Konkret bieten sie den Eltern Hilfestellung bei der Suche nach einem Kindergartenplatz (die sich in Deutschland vielerorts schwierig gestaltet), bei Entscheidungen über die Schullaufbahn des Kindes und bei der Suche nach einem geeigneten Ausbildungsplatz. Auch Lehrer können sich beraten lassen, wenn sie Probleme mit der Konfliktbeilegung haben oder interkulturellen Unterricht erteilen möchten und dafür neue Ideen und Materialien benötigen. Die Dienstleistungen der RAA sind kostenlos.

Es werden also drei Arten von Beratung angeboten: individuelle Beratung von Kindern und Eltern; Unterstützung im schulischen Bereich mit dem Schwerpunkt interkulturelle Bildung und Sprachförderung; und außerschulische Unterstützung.

Besonders wertvoll ist die erste Form der Beratung, weil sich die Eltern, die den Weg zur RAA finden, sehr häufig in einer Problemsituation befinden. Vielleicht wurde ihr Kind in eine Sonderschule eingewiesen, und sie verstehen nicht warum; oder sie sind angesichts der frühen Selektion am Ende der Primarstufe nicht damit einverstanden, dass der Lehrer für das Kind einen niedrigeren Bildungsgang der Sekundarstufe I empfiehlt. Die Beratung beginnt gewöhnlich mit der Frage „Welche Schule kommt für mein Kind in Frage?“ und mündet oft in eine umfassende Lebensberatung. Es handelt sich in jedem Falle um vertrauliche Gespräche, in deren Mittelpunkt das Individuum und die Familie stehen. Für Eltern aus Migrantenfamilien ist es oft das erste Mal, dass ihnen jemand aufmerksam zuhört und positiv und kritiklos darauf reagiert, dass sie Zuwanderer sind und andere Sprachen als Deutsch sprechen. Für jedes Kind, das zu einem Beratungsgespräch kommt, wird eine medizinische Akte angelegt. Mit Unterstützung eines Beraters und in Begleitung der Eltern wird das Kind an einer geeigneten Schule angemeldet. Der Lehrer wird über die Sprachkenntnisse des Kindes informiert, erhält jedoch keine vertraulichen Auskünfte über die familiären Umstände. Die RAA setzt sich in regelmäßigen Abständen mit der Schule und der Familie in Verbindung und fungiert als Monitor oder Coach, der die Interessen des Kindes schützt (Krämer, 2006). Nach Aussage von Angelika Krämer besteht eine Schwierigkeit darin, dass manche Schulen es nicht gern sehen, wenn außenstehende Personen oder Institutionen Auskünfte über das Schulgeschehen erbitten oder fordern. Ein weiteres Problem sind die finanziellen Zuwendungen für die RAA. Ein Großteil der Arbeit wird ehrenamtlich geleistet.

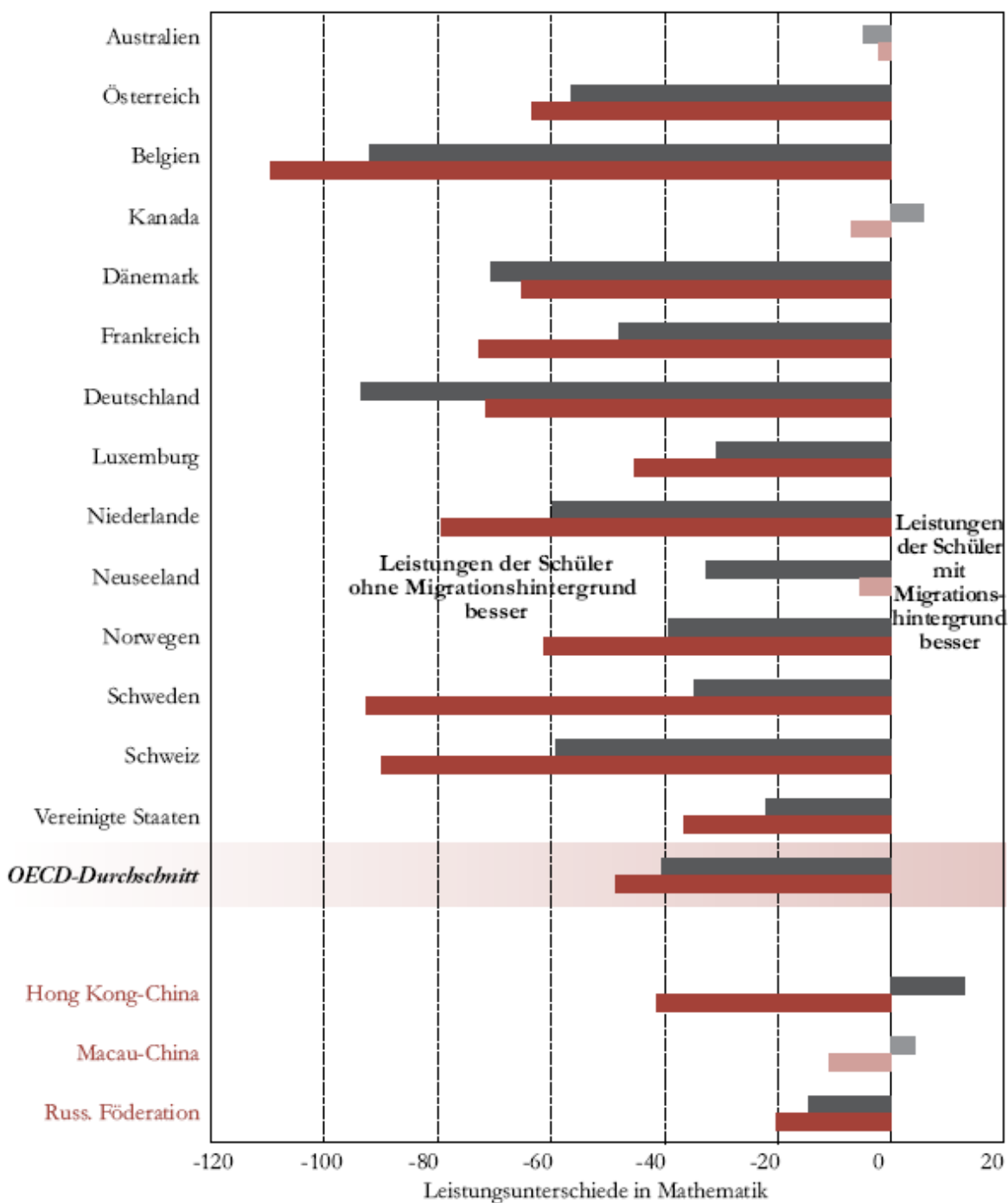
Krämer, A. (2007). El proyecto de los RAA en Alemania: virtudes y limitaciones. In M. À. Alegre & J. Subirats (Hrsg.), *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada* (S. 131-137). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

ANHANG V

Aus Stanat, P. / Christensen, G. (2006): *How Immigrants Succeed*. Paris: OECD

Abbildung 2.1a Leistungsunterschiede in Mathematik nach Migrationshintergrund (MH)

- Leistungsunterschiede in Mathematik zwischen Schülern ohne MH und Schülern der zweiten Generation
- Leistungsunterschiede in Mathematik zwischen Schülern ohne MH und Schülern der ersten Generation

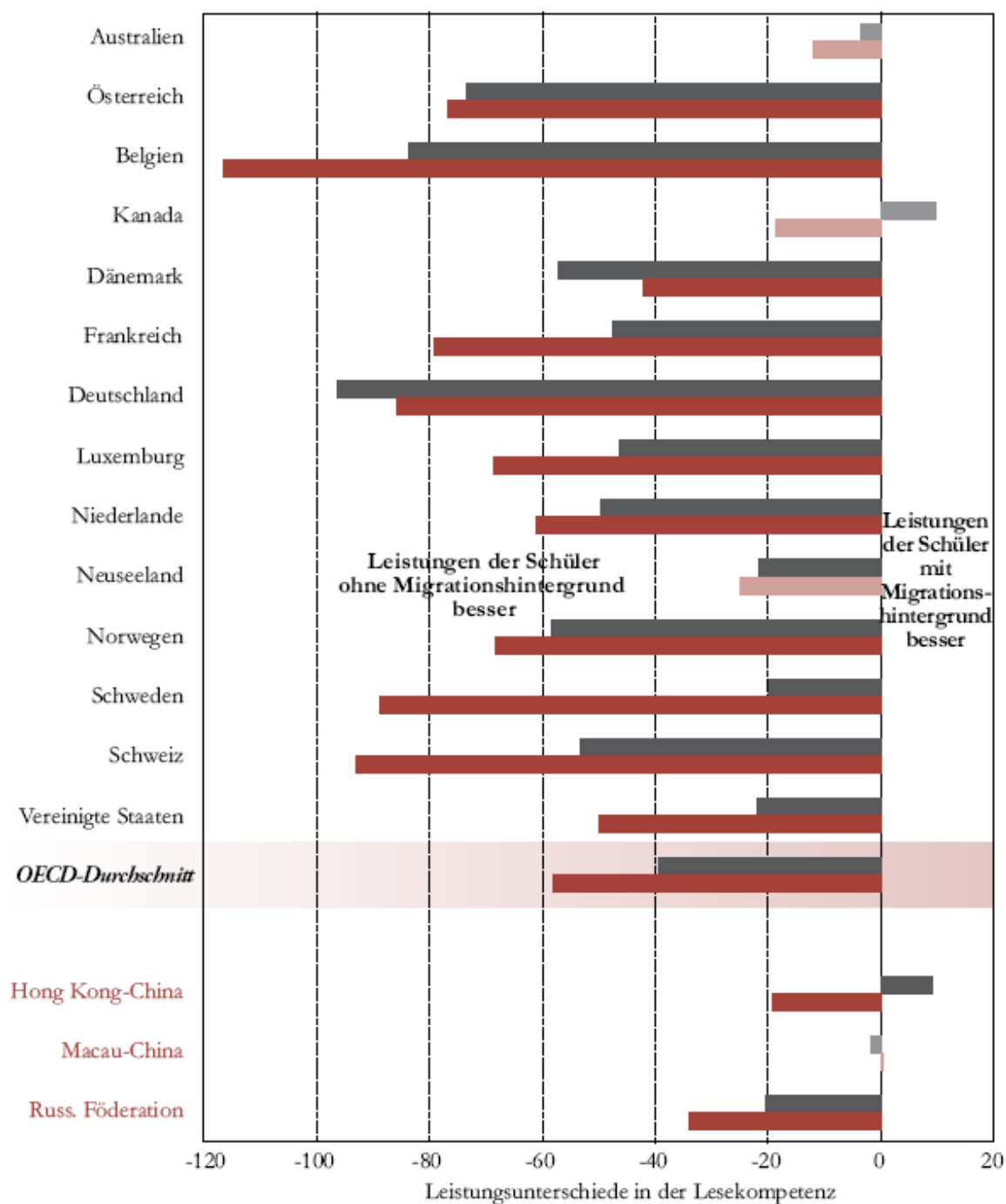


Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.

Quelle: OECD PISA-2003-Datenbank, Tabelle 2.1a.

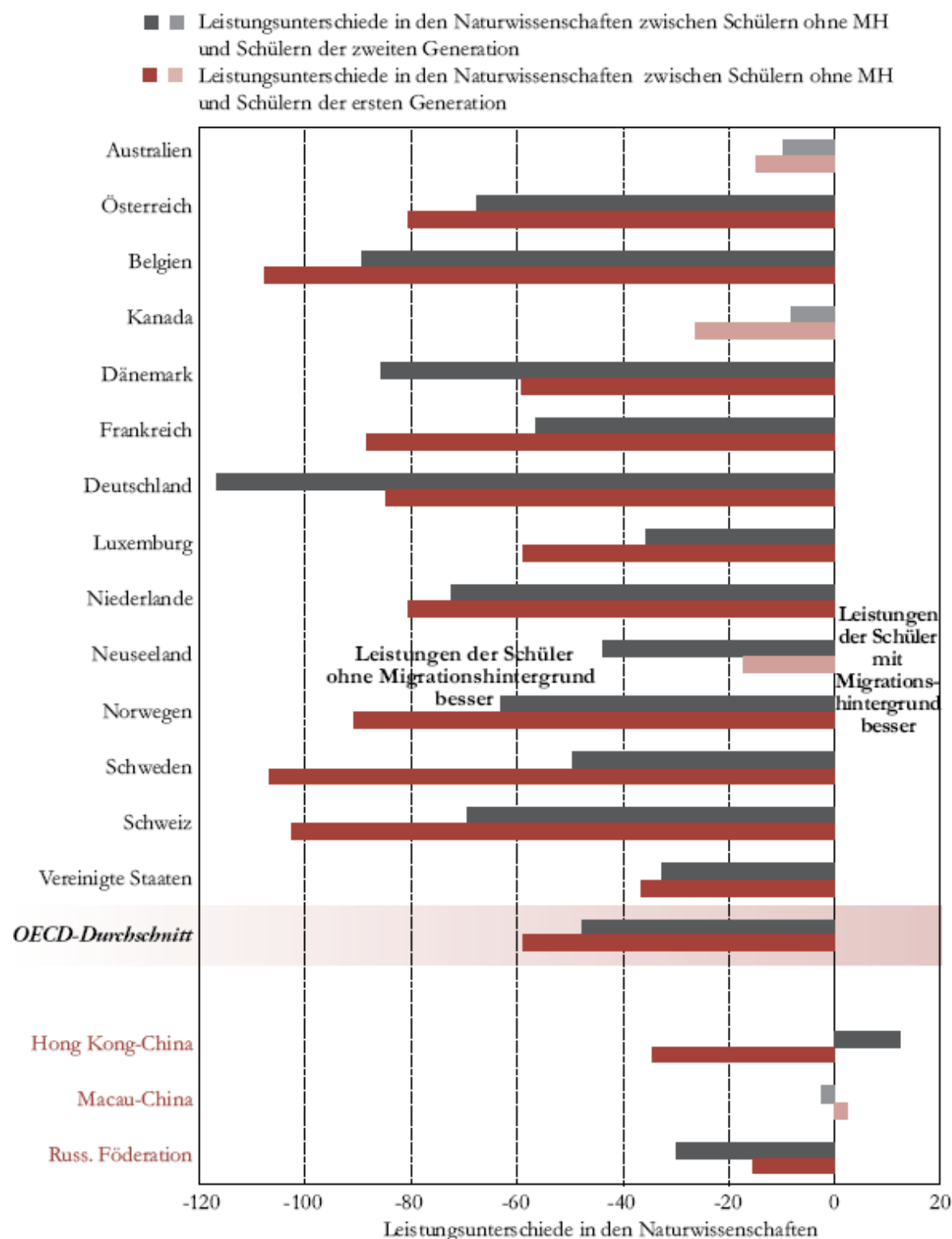
Abbildung 2.1b Leistungsunterschiede im Lesen nach Migrationshintergrund (MH)

- Leistungsunterschiede im Lesen zwischen Schülern ohne MH und Schülern der zweiten Generation
- Leistungsunterschiede im Lesen zwischen Schülern ohne MH und Schülern der ersten Generation



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.
 Quelle: OECD PISA-2003-Datenbank, Tabelle 2.1b.

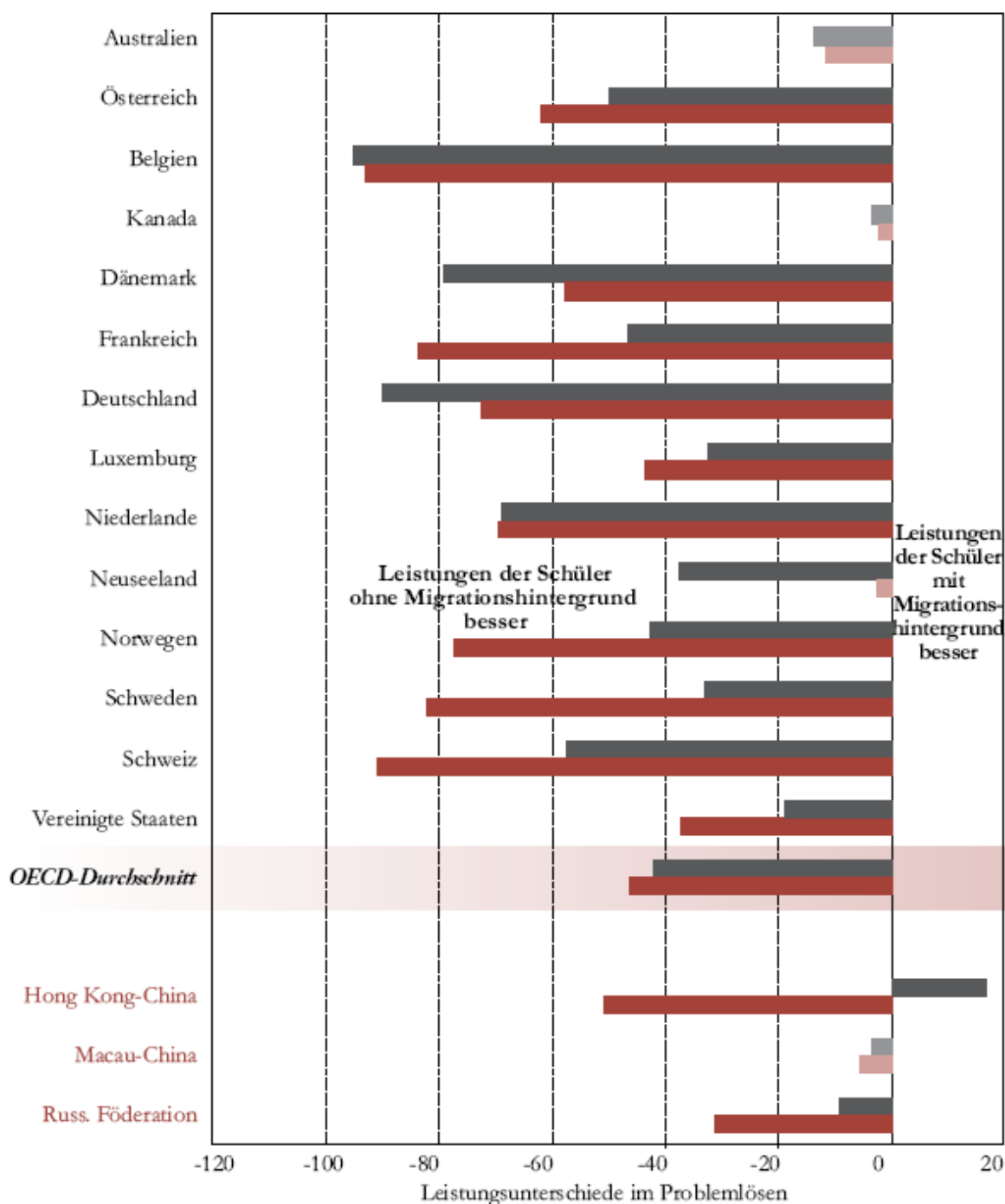
Abbildung 2.1c Leistungsunterschiede in den Naturwissenschaften nach Migrationshintergrund (MH)



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.
 Quelle: OECD PISA-2003-Datenbank, Tabelle 2.1c.

Abbildung 2.1 d Leistungsunterschiede im Problemlösen nach Migrationshintergrund (MH)

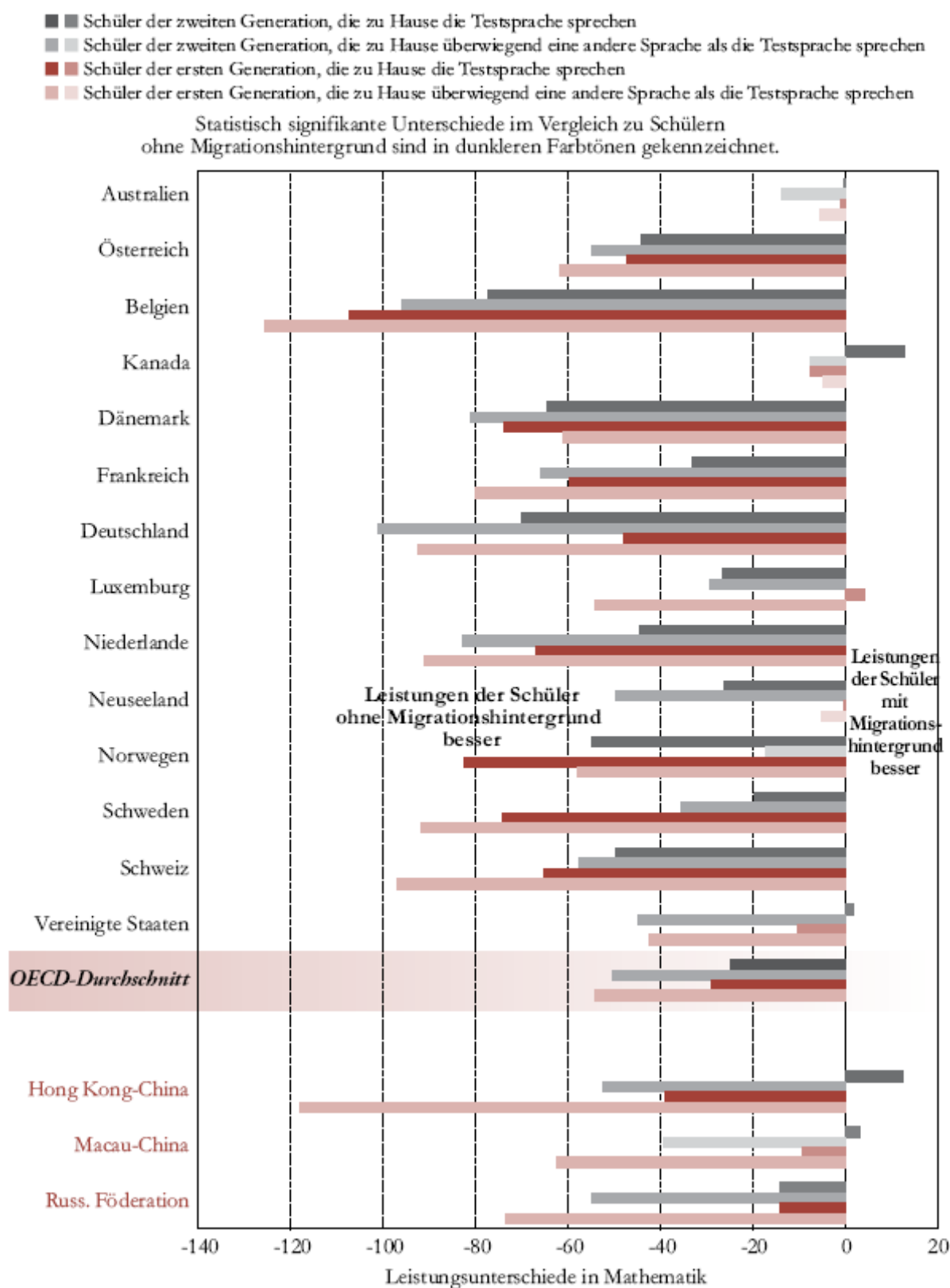
- Leistungsunterschiede im Problemlösen zwischen Schülern ohne MH und Schülern der zweiten Generation
- Leistungsunterschiede im Problemlösen zwischen Schülern ohne MH und Schülern der ersten Generation



Anmerkung: Statistisch signifikante Unterschiede sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.

Quelle: OECD PISA-2003-Datenbank, Tabelle 2.1d.

Abbildung 2.5 Leistungsunterschiede im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund nach Migrationsstatus und der zu Hause gesprochenen Sprache

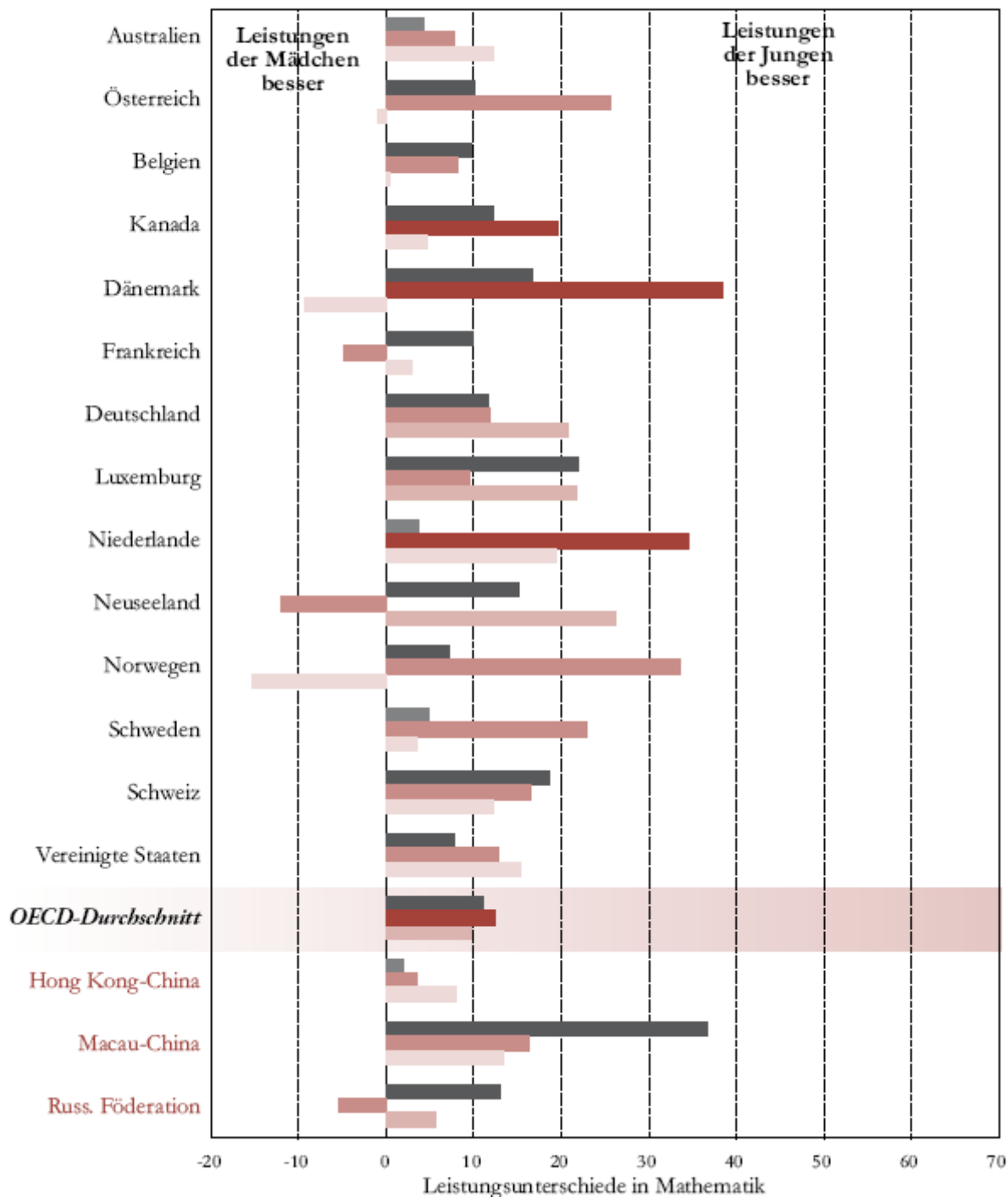


Quelle: OECD PISA-2003-Datenbank, Tabelle 2.5a.

Abbildung 2.6a Leistungsunterschiede in Mathematik nach Geschlecht und Migrationsstatus

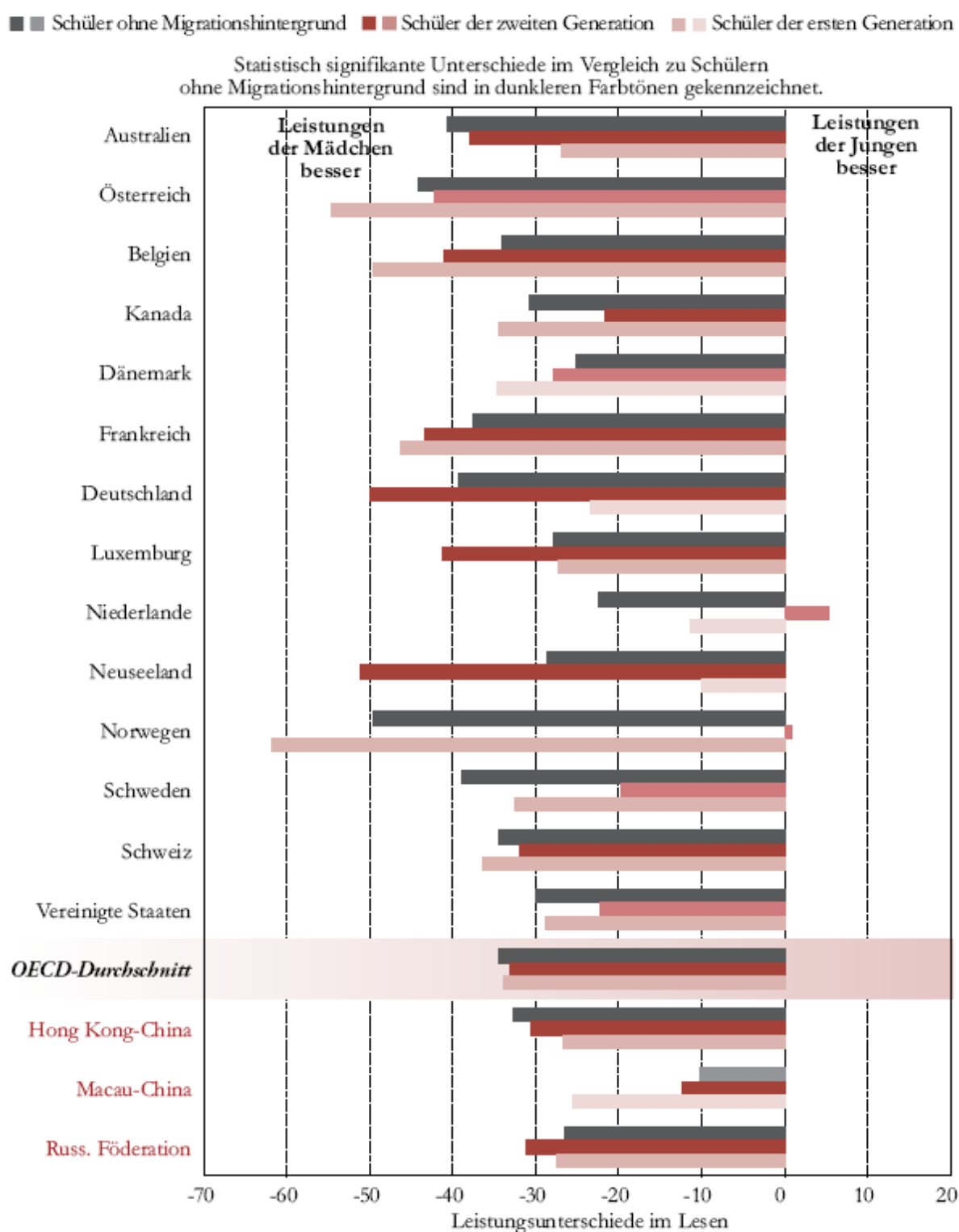
■ Schüler ohne Migrationshintergrund ■ Schüler der zweiten Generation ■ Schüler der ersten Generation

Statistisch signifikante Unterschiede im Vergleich zu Schülern ohne Migrationshintergrund sind in dunkleren Farbtönen gekennzeichnet.



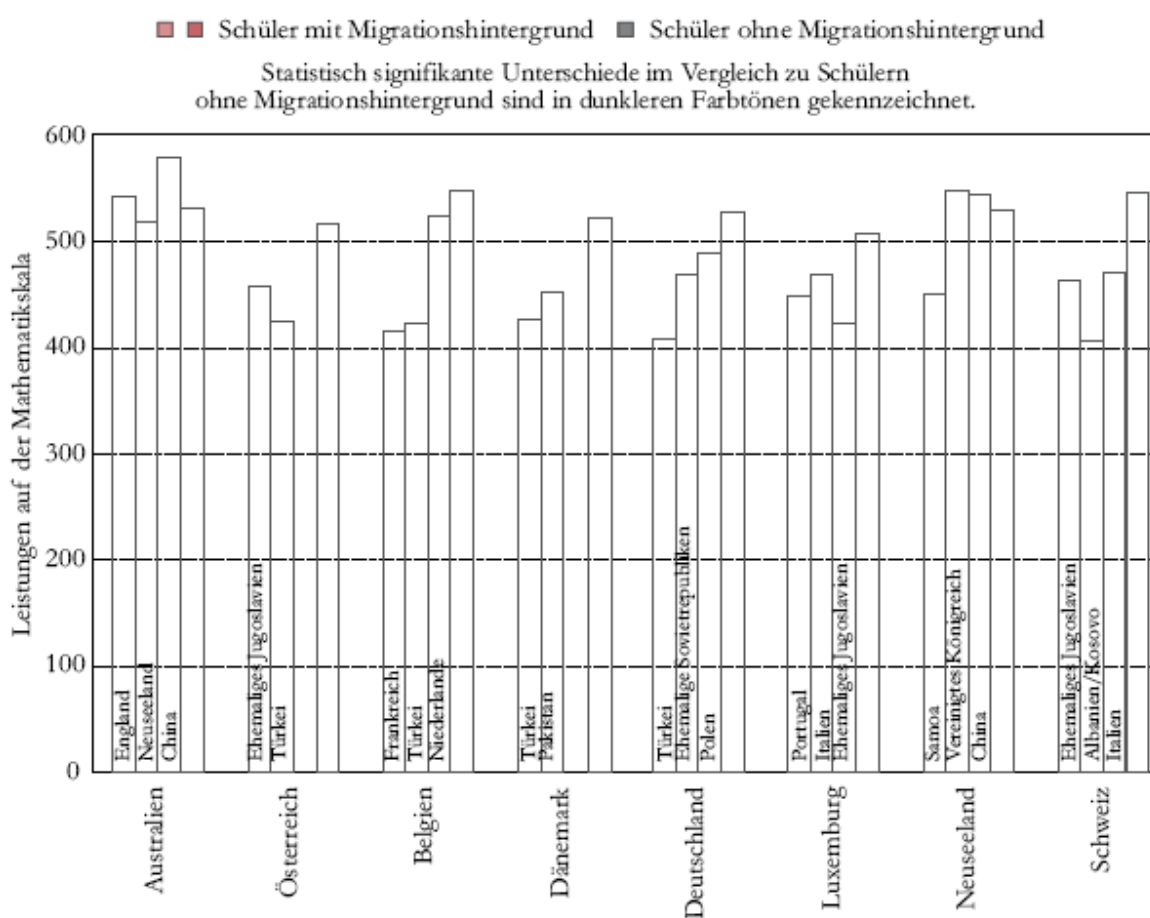
Quelle: OECD PISA-2003-Datenbank, Tabelle 2.7.

Abbildung 2.6b Leistungsunterschiede im Lesen nach Geschlecht und Migrationsstatus



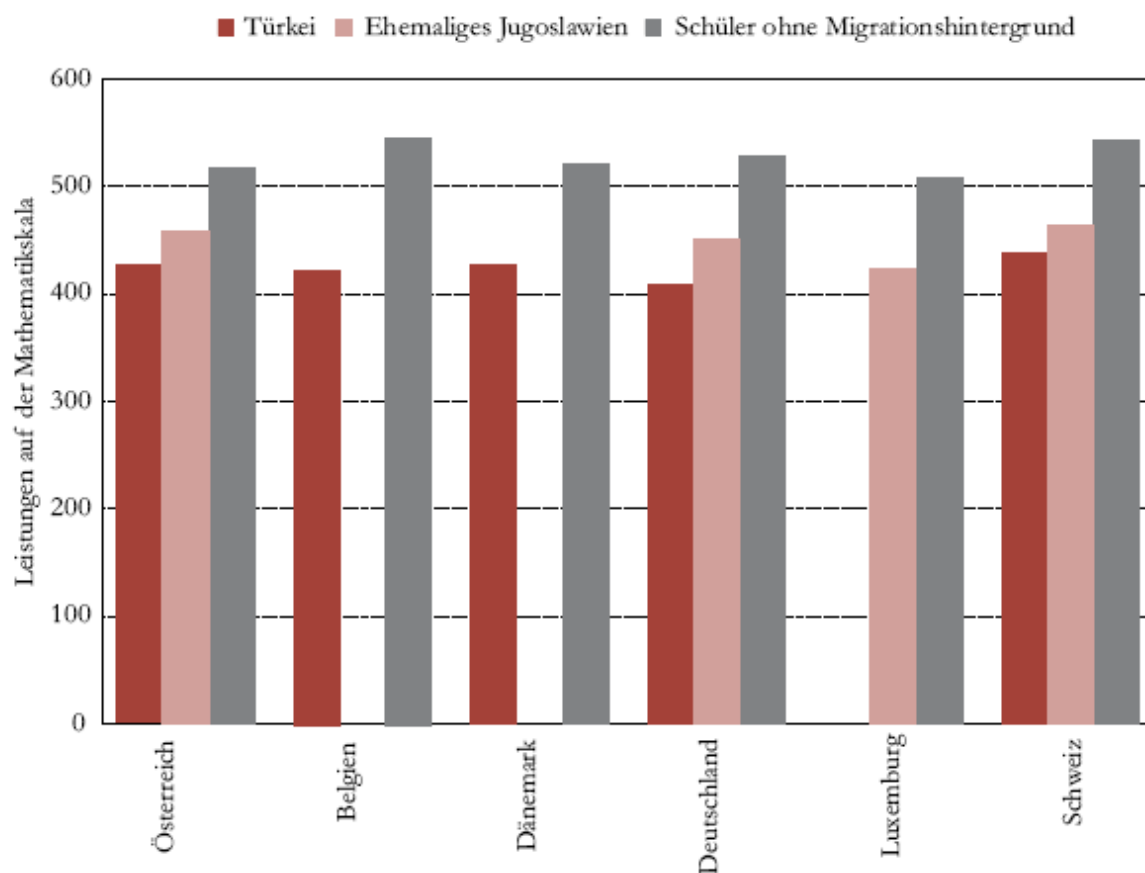
Quelle: OECD PISA-2003-Datenbank, Tabelle 2.7.

Abbildung 2.7 Leistungen, der drei am stärksten vertretenen Migrantengruppen im jeweiligen Herkunftsland auf der Gesamtskala Mathematik



Quelle: OECD PISA-2003-Datenbank, Tabelle 2.8.

Abbildung 2.8 Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, deren Familien aus der Türkei oder aus dem ehemaligen Jugoslawien stammen



Anmerkung: Die Leistungen der Schüler aus der Türkei und dem ehemaligen Jugoslawien unterscheiden sich in allen Ländern statistisch signifikant von den Leistungen der Schüler ohne Migrationshintergrund.

Quelle: OECD PISA-2003-Datenbank, Tabelle 2.9.

ANHANG VI

Liste der konsultierten Experten

Studie „Interkulturelle Bildung in der Schule“ – April 2008

Deutschland

Michael Haas
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Zentrum für Internationale Beziehungen

DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst
ERASMUS coordination

Ständige Kultusministerkonferenz
Pädagogischer Austauschdienst
Monika Held
Bonn

Gesamtschule Zollstock Europaschule <http://www.europaschulekoeln.org>
Herr Milchert, Didaktischer Leiter
Köln

Integrierte Gesamtschule Holweide
Burgwiesenstraße 125
Köln

Vereinigtes Königreich (England)

Prof. Dr. Sally Tomlinson
Goldsmith's College, University of London
University of Oxford
England

Prof. Dr. Audrey Osler
University of Leeds
School of Education
Director of CCHRE and Research Professor
Leeds (England)

John Broadbent
OTS Education, North London; Community Language Links, London
Seventh Floor
Enfield Civic Centre
England

Italien

Prof. Dr. Milena Santerini
Università Cattolica del Sacro Cuore
Dipartimento di Pedagogia
Mailand

Dr. Graziella Favaro
Beraterin des Bildungsministeriums
Leitende Wissenschaftlerin, Università Statale di Milano
Mailand

Dr. Lisa Bonfante
Università degli Studi di Verona
Ufficio Relazioni Internazionali

Dr. Vinicio Ongini
Ministero Pubblica Istruzione
Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale
Rom

Frankreich

Geneviève Baranoa, Agrégée de Lettres
Experting für interkulturelle Bildung und Erziehung
CASNAV (Centre Académique pour Nouveaux Arrivants et enfants du Voyage)
de l'académie de Paris
Institut National des Langues et Civilisations Orientales
Collège Jean de Béranger
Paris

Dr. Elisabeth Regnault, Maître de conférences, Vergleichende und interkulturelle Bildung
Koordinatorin für internationalen Austausch im Fachbereich Bildungswissenschaften
Verantwortliche für die nationale Leonardo da Vinci Agentur Frankreichs
Université Louis Pasteur
Département des sciences de l'éducation
Straßburg

Ungarn

Prof. Dr. Katalin Forray
Universität Pécs
Institut für Romanistik
Pécs

Renáta Anna Dezső, Lehrerin
Gandhi Gimnazium
Pécs