

INHALT

5 | VORWORT DER HERAUSGEBER

7 | BILDUNGSCHANCEN FÜR MIGRANTEN
EINFÜHRUNGSVORTRAG

Maria Böhmer

13 | **STELLUNGNAHMEN**

15 | BRITISCHE BOTSCHAFT

Sandra Matk

25 | FRANZÖSISCHE BOTSCHAFT

Christian Rabault

31 | ITALIENISCHE BOTSCHAFT I

Alessandro Gaudiano

35 | ITALIENISCHE BOTSCHAFT II

Ada Aimonetto

41 | KANADISCHE BOTSCHAFT

Howard Spunt

45 | TÜRKISCHE BOTSCHAFT

Osman Can Ünver

49 | MINDERHEITEN IN DER SCHULE DER MEHRHEIT –
STELLUNGNAHME AUS SICHT DER WISSENSCHAFT

Peter Graf

63 | STELLUNGNAHME AUS SICHT DES LANDES BERLIN

Hans-Jürgen Pokall

69 | STELLUNGNAHME AUS SICHT DES LANDES
BADEN-WÜRTTEMBERG

Dieter Scholz

© 2008 Konrad-Adenauer-Stiftung e.V., Sankt Augustin/Berlin

Alle Rechte vorbehalten.

Nachdruck, auch auszugsweise, allein mit Zustimmung
der Konrad-Adenauer-Stiftung.

Gestaltung: SWITSCH KommunikationsDesign, Köln.

Umschlagfoto: (c) fotolia

Druck: Druckerei Franz Paffenholz, Bornheim

Printed in Germany.

Gedruckt mit finanzieller Unterstützung der Bundesrepublik Deutschland.

ISBN 978-3-939826-82-8

- 73 | STELLUNGNAHME AUS SICHT DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER I
Nihat Sorgec
- 79 | STELLUNGNAHME AUS SICHT DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER II
Holger Hey
- 83 | STELLUNGNAHME AUS SICHT EINES SPORTVERBANDES
Theo Zwanziger
- 87 | **ANHANG**
- 89 | MIGRANTENANTEIL AN GYMNASIEN STEIGERN, BILDUNGSWERBUNG INTENSIVIEREN!
Stellungnahme des Deutschen Philologenverbandes
- 93 | STELLUNGNAHME DES VERBANDES DEUTSCHER REALSCHULLEHRER
- 95 | BILDUNGSCHANCEN FÜR JUGENDLICHE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND AN BERUFLICHEN SCHULEN
Thesenpapier des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS)
- 101 | BILDUNGSCHANCEN FÜR SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER NICHTDEUTSCHER HERKUNFTSSPRACHE (NDH) AN WIRTSCHAFTSBERUFLICHEN SCHULEN
Stellungnahme des Verbandes der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW)
- 107 | BILDUNGSCHANCEN FÜR MIGRANTEN! ELF THESEN
- 110 | HERAUSGEBER, AUTORINNEN UND AUTOREN

VORWORT DER HERAUSGEBER

Am 26. April 2007 haben die Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) und der Deutsche Lehrerverband (DL) in Berlin eine Fachtagung zum Thema „Bildungschancen für Migranten“ veranstaltet. Diese Tagung war mit hochrangigen und hochkarätigen Vertretern der Bundesregierung, mehrerer auswärtiger Botschaften, der Wirtschaft, der Wissenschaft und des Sports besetzt. Als Teilnehmer waren Funktionsträger aus den dem DL angeschlossenen Verbänden eingeladen, dem Deutschen Philologenverband (DPhV), dem Verband Deutscher Realschullehrer (VDR), dem Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Beruflichen Schulen (BLBS) und dem Verband der Lehrerinnen und Lehrer an Wirtschaftsschulen (VLW). Damit war ein Großteil des Spektrums der bis zur Hochschulreife weiterführenden allgemeinen und beruflichen Schulen abgedeckt, die wir zur Ergänzung der Konferenzbeiträge eigens gebeten haben, uns ihre Stellungnahmen zukommen zu lassen; sie sind als Denkanstöße im Anhang ebenso abgedruckt wie 11 Thesen des Dachverbandes.

Mit dieser Tagung wollten wir einen Beitrag zu einem Thema leisten, das eine der größten, gleichermaßen bildungs- wie gesellschaftspolitischen Herausforderungen unseres Landes darstellt.

Vor dem Hintergrund der hier dokumentierten Tagungsbeiträge muss man das Thema der Tagung mit einem großen Ausrufezeichen versehen: „Bildungschancen für Migranten!“ Es ist dies ein dringender Appell, eine hochaktuelle Aufforderung. Die Situation ist schließlich von der Diagnose her klar: In wenigen Jahren (2010) wird in Deutschland fast jeder dritte (in Stadtstaaten fast jeder zweite) Schüler einen sogenannten Migrationshintergrund haben.

Dabei wissen wir bereits heute: Unter jungen Menschen höherer Schul- und Berufsbildung sind Migranten weit unterrepräsentiert: Weniger als 10 % unserer jungen Leute mit Migrationshintergrund erwerben eine Hochschulreife. Die Ausbildungsquote unter jungen Leuten mit Migrationshinter-

grund ist auf 24 % gesunken (2005). Gut zehn Jahre zuvor (1994) war die Quote zwar auch nicht berauschend, aber immerhin noch etwas höher, nämlich bei 34 %. Bei Schulleistungstests (etwa PISA) hinken junge Migranten (vor allem der ersten Generation) um rund zwei schulische Lernjahre hinter dem Durchschnitt her.

Das muss sich ändern: im Interesse jedes einzelnen jungen Menschen mit Migrationshintergrund und im Interesse des Gemeinwesens, der Gesellschaft, auch der Volkswirtschaft.

Ändern wird es sich nur über eine verbesserte Bildung. Nur eine solche eröffnet verbesserte berufliche Chancen und damit verbesserte Chancen der gesellschaftlichen Integration.

Wir sollten uns aber auch konstruktiv-offensiv mit der Frage befassen, wie wir die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migranten im Interesse der deutschen Volkswirtschaft und des kulturellen Lebens in Deutschland besser nutzen können. Diese Kompetenzen werden von Deutschland als Exportweltmeister und als Kulturnation noch zu wenig geschätzt.

Hiermit dokumentieren wir alle Beiträge, die anlässlich unserer Tagung vom 26. April 2007 präsentiert wurden. Wir hoffen auf eine aufmerksame Beachtung der hier vorliegenden Beiträge und auf deren engagierte Diskussion.

Sankt Augustin/Berlin, im Dezember 2007

Prof. Dr. Jörg Dieter Gauger
Konrad-Adenauer-Stiftung

Josef Kraus
Deutscher Lehrerverband

BILDUNGSCHANCEN FÜR MIGRANTEN

EINFÜHRUNGSVORTRAG

Maria Böhmer

I. BILDUNG IST EINE SCHLÜSSELAUFGABE DER INTEGRATIONSPOLITIK

Die Bundesregierung hat Integration mit dem Integrationsgipfel und der Erarbeitung eines Nationalen Integrationsplans als Schlüsselaufgabe unserer Zeit und Schwerpunkt ihrer Politik definiert. Eine besondere Bedeutung haben dabei die notwendigen Verbesserungen der Bildungs- und Ausbildungssituation junger Menschen mit Zuwanderungshintergrund.

Bildung und Erziehung, Ausbildung und qualifizierte Beschäftigung sind Kernbereiche für das Gelingen oder Misslingen der Integration, sie beeinflussen die Integrationschancen von Menschen mit Migrationshintergrund und damit insgesamt ihre Lebenschancen.

Die PISA-Sonderuntersuchung weist nach, dass die Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu einheimischen Jugendlichen in Deutschland am stärksten ausgeprägt sind. Trotz nachgewiesener hoher Lernbereitschaft und positiver Lerneinstellung erzielen insbesondere die Jugendlichen der zweiten Generation nicht die für eine berufliche Qualifizierung notwendigen Leistungen.

Die Zahlen sprechen für sich:

- Heute leben über 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in unserem Land.
- In den großen westdeutschen Städten kommen bis zu 40 % der Jugendlichen aus Migrantenfamilien, und in einigen Jahren werden es 50 % sein.
- Der Nationale Bildungsbericht 2006 weist nach, dass deutschlandweit mehr als ein Viertel (27,2 %) aller Kinder und Jugendlichen im ausbildungsfähigen Alter bis 25 Jahre über einen Zuwanderungshintergrund verfügt.
- In der Altersgruppe der unter 6-Jährigen beträgt der entsprechende Anteil fast ein Drittel (32,5 %).

Das bedeutet:

Bildung und berufliche Qualifizierung der rund sechs Millionen Kinder und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund ist eine der großen gesellschaftspolitischen Herausforderungen in den nächsten Jahren.

Die Auseinandersetzungen in Frankreich, aber auch die Diskussionen z.B. um die Rütli-Schule in Berlin zeigen deutlich, dass es uns gelingen muss, jungen Menschen mit Zuwanderungshintergrund persönliche und berufliche Lebensperspektiven zu eröffnen. Nur darüber entwickelt sich ein positives Verhältnis zu unserer Gesellschaft, zu unseren Werten und Normen.

II. BILDUNGS- UND AUSBILDUNGSSITUATION VON KINDERN UND JUGENDLICHEN MIT ZUWANDERUNGSHINTERGRUND

Die Lage ist bedenklich, denn: Ausländische Jugendliche erreichen überproportional stark ein niedriges Schulniveau, unterproportional eine berufliche Bildung und haben einen extrem hohen Ungelerntenanteil.

- Nur 56 % der ausländischen Dreijährigen besuchen einen Kindergarten (Deutsche: 72 %).
- Erst bei den Vierjährigen haben sich die Quoten weitgehend angeglichen (84 % der ausländischen Kinder und 89 % der Deutschen).
- 44 % der ausländischen, aber nur 19 % der deutschen Jugendlichen besuchen eine Hauptschule.

- 17 % der ausländischen Jugendlichen erreichen keinen Schulabschluss, rund 8,5 % sind es bei den Deutschen.
- Die Ausbildungsbeteiligung von ausländischen Jugendlichen sinkt seit Mitte der 1990er Jahre von 44 % auf 25 %, (Deutsche von 70 % auf 59 %).
- 37 % verbleiben ohne abgeschlossene Berufsausbildung (11 % der Deutschen).

Besonders bedenklich ist nach den PISA-Ergebnissen, dass die Leistungsunterschiede zwischen Schülern mit Zuwanderungshintergrund und einheimischen Schülerinnen und Schülern trotz nachgewiesener hoher Lernbereitschaft und positiver Lerneinstellung von Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern am stärksten ausgeprägt sind.

Besorgniserregend ist auch der Leistungsabstand zwischen Schülerinnen und Schülern der ersten und der zweiten Generation. Während in fast allen Ländern ein Kompetenzzuwachs im Zeitablauf und zwischen den Generationen festgestellt wird, ist dies in Deutschland umgekehrt. Kinder und Jugendliche, die selbst zugewandert sind (also die erste Generation), erzielen bessere Leistungen als Kinder, die in Deutschland geboren, aufgewachsen und zur Schule gegangen sind.

Es ist alarmierend, dass hier geborene Kinder mit Zuwanderungshintergrund, die von Anfang an das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, über niedrigere Kompetenzen verfügen als Kinder, die aus dem Ausland mit ihren Eltern zugewandert sind. Dies verweist auf Schwächen im Bildungssystem.

Kann man daraus den Schluss ziehen, dass es für den Lernerfolg sinnvoller wäre, möglichst spät nach dem Abschluss einer guten Schulbildung und einer ausgebildeten Muttersprache in Wort und Schrift nach Deutschland einzureisen? Offensichtlich gelingt es diesen jungen Menschen schneller, ein für den Lernerfolg notwendiges deutschsprachiges Niveau zu erreichen. Hier ist ein dringender wissenschaftlicher Handlungsbedarf gegeben, denn für die Planung systematischer Förderangebote sind Längsschnittdaten zu gelungenen Lern- und Integrationsprozessen von entscheidender Bedeutung.

III. HANDLUNGSANSÄTZE

Der enge Zusammenhang der Beherrschung der deutschen Sprache mit den Bildungserfolgen in Deutschland verweist auf die dringende Notwendigkeit der Verstärkung sprachlicher Bildungsangebote schon im frühen Kindesalter.

Das bildungspolitische Leitmotiv Finnlands müssen auch wir uns zu Eigen machen: Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht leisten.

Das bedeutet im Einzelnen:

- Ausbau der Bildungs- und Erziehungsangebote für unter Dreijährige und verstärkte Einbeziehung der Eltern und Kinder mit Zuwanderungshintergrund in diese Programme.
- Die begonnene frühkindliche Sprachförderung im Kindergarten und in der Vorschule zu systematisieren und auszubauen. Das bedeutet: Stärkung des Bildungsauftrags des Kindergartens.
- Eine durchgehende bildungsbegleitende Förderung von „Deutsch als Zweitsprache“ einschließlich der Förderung schulischer Fachsprachen.
- Neben einer durchgehenden Sprachförderung gilt es aber, dass der Umgang mit Vielfalt in einer heterogenen Schülerschaft Grundprinzip schulischer Bildung werden muss.
- Umgang mit Vielfalt bedeutet somit individuelle Förderung und differenzierte Lernangebote.
- Lernen braucht Zeit: deshalb ist ein flächendeckendes, möglichst kostenfreies Ganztagsangebot im Bildungsbereich notwendig (vom Elementarbereich bis hin zur SEK II).
- Das bedeutet aber auch eine Qualifizierungsoffensive für das pädagogische Personal. Die Aus- und Fortbildung der Erzieherinnen und Erzieher sowie der Lehrerinnen und Lehrer ist ebenso auszubauen wie die verstärkte Einbeziehung von Pädagoginnen mit Zuwanderungshintergrund.
- Es bedarf auch einer Verbesserung der Zusammenarbeit mit den Eltern/Müttern mit Zuwanderungshintergrund. Die Einbeziehung der Eltern/Mütter in die vorschulischen und schulischen Bildungsangebote, z.B. durch Programme wie „Mama lernt Deutsch“, ist zu verstärken.

Auch die beruflichen Qualifizierungschancen von jungen Migrantinnen und Migranten gilt es zu verbessern. Es ist nicht hinnehmbar, dass von

den Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund rund 40 % eines Altersjahrgangs ohne berufliche Qualifizierung bleiben.

Neben der Erhöhung der Bereitschaft der Ausbildungsbetriebe, junge Menschen mit Zuwanderungshintergrund auszubilden und auch ausländische Betriebsinhaber für die duale Berufsausbildung zu gewinnen, sind folgende Aspekte von Bedeutung:

- Durch Verbesserungen der Zusammenarbeit Schule – Wirtschaft kann eine bessere Grundlage für Berufswahlentscheidung und Berufsmaturität erreicht werden.
- Durch eine ausbildungsbegleitende Sprachförderung und eine flankierende sozialpädagogische Begleitung kann der Ausbildungserfolg gesichert und der Ausbildungsabbruch vermieden werden.
- Durch regionale Bildungs- und Qualifizierungsnetzwerke ist ein besseres Übergangsmangement Schule – Berufsausbildung aufzubauen.

Viele dieser notwendigen Ansätze sind in den letzten Jahren durch Bund, Länder und Kommunen in die Wege geleitet worden. Dies gilt sowohl für den quantitativen und qualitativen Ausbau der Kinderbetreuung, die eingeleiteten Verbesserungen in der Unterrichtsqualität der Schulen als auch für die Erhöhung der Ausbildungschancen durch die Verpflichtungen der Wirtschaft, mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen.

Der Nationale Integrationsplan weist hier durch Selbstverpflichtungen aller relevanten Akteure in die richtige Richtung.

Entscheidend für Verbesserungen und Veränderungen im Bildungssystem ist allerdings auch das bürgerschaftliche Engagement. Deshalb initiiere ich noch in diesem Jahr ein bundesweites Netzwerk „Bildungs- und Ausbildungspaten für Migrantinnen und Migranten“.

Inhaltliche Schwerpunkte dieses Patenmodells sind:

- die individuelle Beratung der Eltern von der frühen Kindheit bis zum Ende des Grundschulalters/Übergang in die SEK I, einschließlich der Förderung der Kinder in der Grundschule (z.B. Lesepaten).
- die individuelle Bildungsbegleitung und -beratung der Jugendlichen/Eltern mit Migrationshintergrund im Übergang Schule/Beruf als ein Baustein für gelungenes Übergangsmangement.

- die individuelle Beratung und Begleitung von Betriebsinhabern/innen mit Migrationshintergrund beim erstmaligen Einstieg in die duale Berufsausbildung. Durch erfahrene ehrenamtliche Ausbilder/innen soll den ausländischen Betriebsinhabern der Einstieg in die eigene Ausbildertätigkeit erleichtert werden.

Es muss nach Wegen gesucht werden, die Vielfalt unserer Gesellschaft, die Vielfalt auch in den Schulen, produktiv zu nutzen. Die Vielfalt Europas mit mittlerweile 27 Mitgliedsstaaten ist ein gesellschaftlicher Reichtum an Kulturen und Sprachen, den es zu entdecken, anzuerkennen und weiterzuentwickeln gilt.

Die gesellschaftliche und wirtschaftliche Zukunftsfähigkeit Deutschlands hängt davon ab, ob es gelingt, die unterschiedlichen Fähigkeiten und Kompetenzen, die die Menschen aus anderen Ländern mitbringen, für die Wirtschaft und Gesellschaft zu nutzen.

STELLUNGNAHMEN

STELLUNGNAHME AUS SICHT DER BRITISCHEN BOTSCHAFT

Sandra Matk

Zwei Vorbemerkungen: Hier in Deutschland spricht man von „Schülern mit Migrationshintergrund“, in Großbritannien bezeichnet man sie als *ethnic minorities*, also als ethnische Minderheiten. Die Briten haben gegenüber den Menschen mit anderer Nationalität, die auf dem Gebiet ihres Staates leben, wohl ein anderes Verhältnis. Die zweite Vorbemerkung: Statistiken unterscheiden sich danach, welche Kriterien man zugrunde legt; die Zahlen, die ich hier nenne, stammen aus dem Jahr 2006, aber das ist eine Momentaufnahme. Wenn ich in zwei Jahren noch mal darüber sprechen würde, dann hätten wir wieder ganz andere Zahlen.

Wie sieht es derzeit in Großbritannien aus? Die ethnischen Minderheiten machen 12,4 bis 12,5 % der gesamten Schülerpopulation aus, von der ersten Klasse bis zu ihrem Abschluss. Und das spaltet sich wieder in die verschiedenen Nationalitäten auf, besonders viele Schüler kommen aus Pakistan und aus Indien. Das erklärt sich aus der kolonialen Vorgeschichte Großbritanniens; in Deutschland besteht sicherlich eine ganz andere Situation. Wir erfassen in Großbritannien die nationale Herkunft der Schüler. Es gibt eine *Unique People Number (UPN)*. Jedes Jahr wird der Schulzensus erhoben, also wissen wir, welche Anteile welche

Schülergruppen haben. Wir wissen um ihr Alter, ihr Geschlecht. Wir wissen, welche Leistungen sie erbringen, und es gibt zudem soziale Indikatoren, so dass wir eine recht gute Datenbasis haben, um auch Entwicklungen innerhalb dieser bestimmten Schülergruppen zu verfolgen.

Die Grafik 2 zeigt für 2006 die Schulabschlüsse des sog. GCSC (*General Certificate of Secondary Education*). Durchschnittlich schaffen 97,3 Prozent aller Schüler den Abschluss. Dazu habe ich den Anteil der Top-Abschlüsse der Schüler gebildet; das sind Schüler, die in fünf Fächern – in deutsche Noten umgerechnet – Leistungen zwischen 1 und 3 erreichen. Wie man sieht, gibt es da Unterschiede: Die Chinesen und die Inder liegen ganz weit vorn, sie sind überdurchschnittlich gut. Die Problemgruppen sind die Schwarzafrikaner und Schwarzkaribier, *Black Caribbean*. Ich habe auch die weißen Briten extra aufgeführt, und da ist klar erkennbar, dass die Chinesen und die Inder sogar die weißen Briten übertreffen. Das hat offenbar kulturelle Gründe, dergestalt, dass bei den Schülern mit chinesischem oder indischem Hintergrund die Familien mehr unterstützen und dass dort ein anderes Leistungsethos herrscht, das mitgebracht wird und das sich eben auch in den Schulnoten zeigt.

2003 wurde ein Konsultationsprozess durchgeführt, der sich *Aiming High* nannte. Es ging um die Frage nach den Möglichkeiten, die Leistung der Problemschüler je nach Nationalität zu verbessern. Man kam zu dem Ergebnis, dass man die individuelle Bildung der Schüler durch Förderung heben müsse. Man geht auf die Schulen und die Kommunalverwaltung vor Ort zu, schult diese Leute und bereitet sie darauf vor, wie sie mit verschiedenen Schülergruppen umgehen können, um deren Leistung zu steigern; zudem hat man je nach Problemgruppe unterschiedliche Förderprogramme aufgelegt. Man investiert heute auch mehr als früher in qualitativ hochwertige Bildung, weil Bildung eben der Schlüssel zur Integration ist.

Ich liste einige Programme kurz auf: Wir haben das *New Arrivals Excellence Programme* (NAEP); dieses Programm richtet sich an Schulen mit Konzepten für den Umgang mit Neuankömmlingen und an die so genannten EAL-Schüler (EAL steht für *English as an Additional Language*), die Englisch als Zusatzsprache haben, deren Muttersprache aber eine andere ist. Dann gibt es noch ELAM4P, das betrifft vor allem Roma und Wanderfamilien, die während eines Schuljahres häufig in Bewegung und nur zeitweise im regulären Schulunterricht präsent sind; dafür hat man

begonnen, auch Fernunterricht anzubieten, *e-learning*, und bestimmte Möglichkeiten, um den Kindern und Jugendlichen den Wiedereinstieg zu erleichtern. Auch das hat schon bessere Ergebnisse erbracht.

2003 sahen die Zahlen übrigens noch ganz anders aus. Von 2003 auf 2006 hat sich gezeigt, dass wir mit diesen Programmen innerhalb dieser Gruppen tatsächlich Steigerungen erreichten und mehr Schüler in der Topgruppe haben, als dies vor drei, vier Jahren der Fall war. *Black Pupils Achievement Grant*, dieses Programm gilt den *Black Caribbean*, also den Schwarzen, die aus der Karibik oder aus Afrika herkommen. Es richtet sich aber auch an Lehrer, an die Schulverwaltung mittlerer und höherer Ebene und an die Kommunalverwaltung; zudem werden Lehrmaterialien für die Lehrer angeboten. Die Schulen werden dazu angehalten, in ihren Zielen niederzulegen, wie sie diese Schüler fördern wollen. *Raising Equality and Achievement for Learning* (REAL) richtet sich ebenfalls vor allem an die Schüler der Black Caribbean und der Black African, weil das die Gruppen sind, die am meisten aufzuholen haben, um die Leistungslücke zum nationalen Durchschnitt zu schließen. Und dann gibt es noch das *Minority Ethnic Achievement Projekt* (MEAP), das bezieht sich vor allem auf Schüler aus muslimischen Familien. Man versucht, die ganzen Familien besser zu integrieren und näher an die Schule heranzuführen, mit ihnen zu sprechen und darauf zu achten, dass die Lernumgebung für diese muslimischen Schüler so ist, dass auch dort bessere Leistungen erzielt werden.

Schließlich, aber ganz wichtig, ist das *National Resource Centre* (NRC) für *Supplement Education*: gemeint sind *supplementary schools*, die sich im Laufe der Jahre entwickelt haben; seit 1966 gab es erstmals eine spezielle Sprachförderung für die Menschen, die aus den Kolonien kamen. Sie wurden aus den Klassen herausgenommen und haben nicht am regulären Schulunterricht teilgenommen. Das wurde geändert, vor allem in den 1980er Jahren wurden sie im Schulunterricht belassen und haben dort Sprachunterricht bekommen. Heute ist man im Prinzip so weit, dass die Schüler in der sprachlichen Förderung den Fachbezug haben, nicht nur einfach Sprachunterricht; man bereitet den Stoff in der englischen Sprache auf und nach. Das hat sich als das beste Mittel erwiesen, um die Leistung zu steigern. Die Schüler verbesserten damit zugleich ihre fachlichen und ihre englischsprachigen Leistungen; das ergab eine recht gute Interaktion.

Weg von den einzelnen speziellen Programmen hin zu solchen Maßnahmen, die eher das Miteinander fördern: *Early years foundation stage* ist im Prinzip Vorschulbildung, die frühkindliche Bildung, die im Kindergarten abläuft. Es gibt in England die children centers. Auch dort hat man festgestellt, dass insbesondere Migrantenfamilien das Angebot nicht so stark nutzen und dass sie eigentlich kaum Zugang haben. Darum hat man hier die Kommunalverwaltung und die Leiter dieser *children centers* geschult, damit sie gezielt darauf reagieren; sie gehen zu den Eltern und sprechen mit ihnen. So versucht man, die Migranten in diesen Einrichtungen ebenfalls zu fördern, weil das wiederum die Grundlage für spätere schulische Leistungen ist. Das zweite ist, dass man mehr Lehrer mit ethnischem Hintergrund rekrutiert. Derzeit liegt der Anteil bei etwa 12 % mit steigender Tendenz, weil man auch versuchen möchte, die Gesellschaft, so wie sie nach nationaler Herkunft strukturiert ist, auch im Schulbereich wieder abzubilden, so dass sich auch die Kinder entsprechend wiederfinden und so zu besseren Leistungen motiviert werden. Es ist eben oftmals ein Vorbildproblem: Die Schüler könnten das Lernen eher als „cool“ empfinden, weil ein Lehrer vor der Klasse steht, der vielleicht auch ein Pakistani ist usw. Erst vor kurzem, im Oktober 2006, wurde vorgeschlagen, neue Kurse einzuführen: *citizenship diversity*. Man will also Themen in den Schulunterricht einbringen mit Inhalten wie: Wer sind wir? Wie ist Großbritannien zu dem Land geworden, das es heute ist? Man will speziell auch die kulturellen Unterschiede ansprechen und versuchen, in der Schule ein Diskussionspodium zu schaffen, bei dem sich die Schüler austauschen können; das gehört zur Bildung. Dieser Vorschlag war unter anderem die Reaktion auf die Anschläge in London.

Kommen wir zur Hochschulbildung: Der Anteil der Minoritäten ist hier höher, wie kommt das? Nun, die Statistik erfasst die Nationalität und die Adresse der Studenten zum Zeitpunkt des Studiums. Die Studenten geben ihre Adresse in Großbritannien an. Großbritannien ist ein beliebtes Studienland, und viele dieser Studenten stammen aus anderen Ländern. Vielleicht gehen sie nach Abschluss des Studiums wieder zurück, vielleicht bleiben sie hinterher auch da, so ganz eindeutig ist diese Statistik daher nicht. Das hat aber dazu geführt, dass man den Hochschulbereich lange Zeit außer acht gelassen hat. Man hat nicht gemerkt, dass man auch dort etwas tun muss – etwa in Bezug auf die ethnisch bedingten unterschiedlichen Männer- bzw. Frauenanteile. Zudem hat man festgestellt, dass es auf sehr vielen Feldern noch Nachholbedarf gibt, etwa bezogen auf die Studienvoraussetzungen (vorhin hatte ich nur die Ergeb-

nisse der Sek I genannt). Die Studenten haben ganz unterschiedliche Vorqualifikationen für das Hochschulstudium. Die Chinesen sind da wiederum am besten, sie nehmen den ganz klassischen Weg über die A-Level-Gymnasien. Am schlechtesten sieht es auch hier bei den Schwarzen aus. Sie sind häufig am ältesten, wenn sie mit dem Studium anfangen. Sie halten oft nicht so lange durch, haben die höchsten Abbruchquoten, und die Qualität der Abschlüsse ist nicht sehr hoch. Bei den Hochschulen, die gewählt werden, zeigt sich ansonsten, dass die alteingesessenen, altehrwürdigen Hochschulen eher von den weißen Briten bevorzugt werden, während sich die Minderheiten eher die Hochschulen aussuchen, die sie eher bezahlen können, aber wo dann der Abschluss nicht so anerkannt ist.

Zuletzt noch zum Arbeitsmarkt: Hier zeigt sich wiederum, dass die Minderheiten benachteiligt sind, weil die Arbeitgeber oft die weißen Briten vorziehen und die Asiaten dann noch einmal eine Extrarunde drehen und sich in der Hochschule weiterqualifizieren.

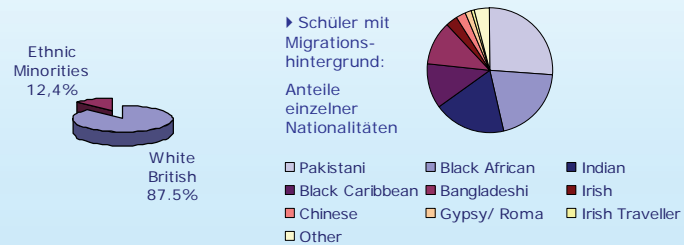
Insgesamt bleibt noch viel zu tun. Gut ist sicher, dass wir Vorbilder „mit Migrationshintergrund“ haben, im Schulbereich, als Nachrichtensprecher, Politiker, Diplomaten, dass wir die Unterschiede sehen und dass wir auch insbesondere den Schulen und Verwaltungen Zielvorgaben machen. Weniger gut ist, dass die zweite und die dritte Generation immer noch nicht so gut integriert ist, deshalb bleibt in der Bildung und auf dem Arbeitsmarkt noch einiges zu tun.



SCHÜLER MIT ETHNISCHEM HINTERGRUND

Schüler mit Migrationshintergrund stellen einen beträchtlichen Teil der Schulbevölkerung, der weiter zunimmt.

Die nationale Zusammensetzung dieser Schülergruppe verändert sich ständig.



26. April 2007



FÖRDERUNG BESTIMMTER GRUPPEN

Gezielte Leistungsförderung berücksichtigt besondere Bedingungen

- New Arrivals Excellence Programme (NAEP)
- e-learning & mobility project (ELAMP4)
- Black Pupils Achievement Grant
- Raising Equality & Achievement for Learning (REAL)
- Minority Ethnic Achievement Project (MEAP)
- National Resource Centre (NRC) for Supplementary Education

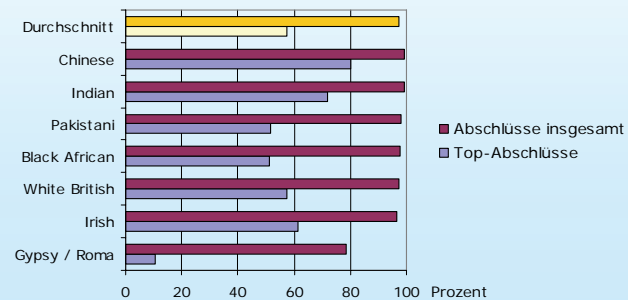
26. April 2007



LEISTUNGEN - GCSE-ABSCHLÜSSE 2006

Schüler einiger Migrantengruppen haben weit bessere Leistungen als ihre weißen Altersgenossen.

Andere Nationalitäten schneiden beträchtlich schlechter ab.



26. April 2007



SOZIALE INTEGRATION - BESSERE LEISTUNG

Maßnahmen für ein besseres Miteinander und eine gute Lernatmosphäre.

Kommunalverwaltungen, Schulen und Eltern arbeiten zusammen.

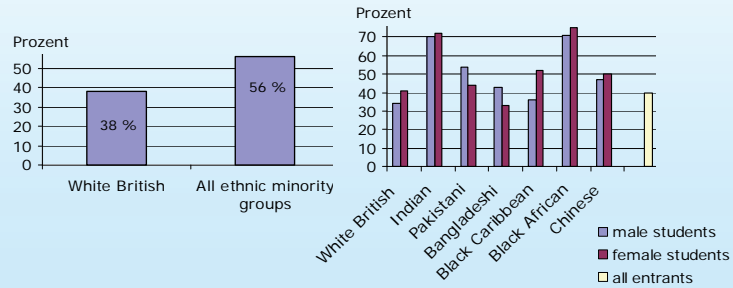
- Early Years Foundation Stage (EYFS)
- Rekrutierung von Lehrern mit ethnischem Hintergrund
- Diversity and Citizenship-Kurse im Unterrichtsplan

26. April 2007



HOCHSCHULBILDUNG – WER STUDIERT?

Kinder aus Migrantenfamilien studieren häufiger als ihre weißen britischen Altersgenossen.
Je nach nationaler Zugehörigkeit, Geschlecht und sozialen Faktoren variiert die Studierquote.



26. April 2007



MISSION ACCOMPLISHED?



Vorbilder

Lehrer, Nachrichtensprecher, Politiker, Diplomaten und Beamte mit Migrationshintergrund

Unterschiede sehen

Ethnische & soziale Unterschiede sowie die Effizienz von Maßnahmen wird statistisch erfasst & untersucht

Zielvorgaben

PSA targets - Unternehmen und Kommunalverwaltungen werden in die Pflicht genommen



2./3. Generation

Entstandene Parallelgesellschaften zeigen Fehler der Vergangenheit auf

Bildung

Schulische & universitäre Leistungen liegen teils unter dem nationalen Durchschnitt; höhere Abbruchquoten

Arbeitsmarkt

Ungleiche Repräsentation von Migranten in bestimmten Branchen & Positionen verlangt weiteres Handeln

26. April 2007



HOCHSCHULSTUDIUM - BENACHTEILIGUNGEN

Studenten mit Migrationshintergrund sind trotz hoher Studierquote in mancher Hinsicht benachteiligt.

- Studienvoraussetzungen
- Begabtenförderung
- Wahl der Hochschule
- Wahl des Studienfachs
- Studiendauer/ Abbrecherquote
- Studienleistungen
- Art & Qualität des Abschlusses
- Arbeitsmarkt

26. April 2007

STELLUNGNAHME AUS SICHT DER FRANZÖSISCHEN BOTSCHAFT

Christian Rabault

DIE ZAHLEN

Insgesamt beträgt die Zahl der Migranten in Frankreich ca. 4.900.000, ca. 145.000 Menschen wandern jährlich nach Frankreich ein, etwa 40.000 nicht-frankophone Migrantenkinder wurden im Laufe des letzten Jahres in die Schulen aufgenommen.

Dabei stammen:

- aus Afrika 12 %,
- aus Nordafrika 31 %,
- aus Europa 35 %,
- aus den anderen Erdteilen, besonders aus Asien (die Türkei eingerechnet) 17 %.

DIE BILDUNGSWEGE UND ABSCHLÜSSE

In Frankreich ist Bildung ein Recht für alle – wie im europäischen Recht, und dies gilt auch für die Kinder, deren Eltern nicht aufenthaltsberechtigt sind. Auch bei der Anmeldung im Kindergarten (*école maternelle*), also vor dem Schulpflichtalter, dürfen ausländische Kinder nicht diskriminiert werden.

Unter gleichzeitiger Beachtung der nicht-frankophonen Minderheiten und der Sprachenvielfalt verliert das französische Bildungssystem niemals das Ziel der Einheit einer republikanischen Schule aus den Augen. Diese ist ein Ort der sprachlichen, sozialen und kulturellen Integration von Schülern, die neu in Frankreich angekommen sind (wir nennen sie abgekürzt ENAF-Schüler) und die kaum oder gar nicht Französisch sprechen. Seit mehr als 40 Jahren werden Maßnahmen ergriffen, um die ausländischen Schüler ab sechs Jahre diesbezüglich zu betreuen. Parallel dazu gibt es Unterricht zu Sprache und Kultur des jeweiligen Heimatlandes für die ausländischen Schüler.

Wie eingangs gesagt, kommen jedes Jahr ca. 40.000 neue Schüler aus dem Ausland. Diese ENAF-Schüler können französischer und anderer Nationalität sein. Die Aufnahmebetreuung der neu angekommenen Schüler, die einen Intensivkurs in Französisch benötigen, um in die ihrem Alter entsprechende Klassenstufe integriert werden zu können, ist zeitlich begrenzt. Dies gilt für alle Schüler im Alter ab sechs Jahre und auch für Minderjährige zwischen 16 und 18, obwohl sie der Schulpflicht nicht mehr unterliegen.

Seit dem Schuljahr 2002/2003 hat sich die Zahl der ENAF-Schüler um mehr als 5 % erhöht.

In Frankreich herrscht die Schulpflicht. Schüler, die neu in Frankreich angekommen sind, können eine spezielle Eingliederungsphase mit dem Ziel einer schnellen und erfolgreichen Integration in Anspruch nehmen. Die Eltern erhalten ein Informationsblatt hinsichtlich der einzelnen Schritte bei der Einschreibung in eine Schule.

Die nicht-frankophonen Schüler werden obligatorisch in eine Klasse des normalen Bildungswegs (keine Sonderschule) eingestuft. Sie haben hier Unterricht (wie Sport und Kunsterziehung), der nicht unbedingt die Beherrschung des Französischen erfordert, und sie erhalten gruppenweise täglich Sprachunterricht.

Die Kenntnisse der Neuankömmlinge werden evaluiert, und zwar:

- die Sprachkenntnisse und -fertigkeiten im Französischen,
- schulische Kompetenzen in der Sprache des vorhergehenden schulischen Werdegangs,
- Kenntnisse und Fertigkeiten in verschiedenen Gebieten.

Wichtig ist es vor allem herauszufinden, inwieweit das Kind mit dem Schreiben vertraut ist.

Die Akademischen Zentren zur schulischen Eingliederung der Neuankömmlinge und der nicht sesshaften/sich auf Durchreise befindenden Kinder, die *CASNAV*, organisieren und begleiten die schulische Eingliederung und Integration der ENAF-Schüler in den CLIN- und CLAN-Klassen.

Bezüglich des Spracherwerbs gibt es besondere Klassen, die die Schüler zeitgleich besuchen: In der Primarstufe heißt diese Anfängerklasse *CLIN* und im schulpflichtigen Sekundarbereich *CLA*. Sie sind auf die Dauer von einem Jahr konzipiert. Ihr Ziel ist es, dass die Schüler so schnell wie möglich den normalen Unterricht in seiner Gesamtheit verfolgen können.

Jene Schüler, die kaum oder gar nicht die Schule in ihrem Heimatland besucht haben, kommen in eine Anfängerklasse für vorher nicht eingeschulte Schüler (*CLA-NSA*).

Wie bereits erwähnt, können jene Neuankömmlinge, die älter als 16 sind und nicht mehr der Schulpflicht unterliegen, im Rahmen einer allgemeinen Maßnahme der Eingliederung in das nationale Bildungssystem in den *CIPPA* Klassen betreut werden (im Rahmen der *MGIEN*). Ziel ist die Qualifizierung und die Vorbereitung auf die berufliche sowie soziale Eingliederung. Zudem wird darauf geachtet, dass jeder Jugendliche ein individuelles berufliches Projekt umsetzt.

Die Integration der Migrantenkinder beinhaltet auch eine Aufwertung ihrer Herkunftskultur. Die Beherrschung der Muttersprache spielt eine wesentliche Rolle bei der persönlichen Entfaltung von Kindern und Erwachsenen und ist zugleich wesentliche Voraussetzung bei der Erlernung einer zweiten Sprache. In diesem Rahmen gibt es bilaterale Übereinkommen mit neun Ländern (Italien, Spanien, Portugal, Serbien, Kroatien, Türkei, Algerien, Marokko, Tunesien). Die Schulprogramme wurden im Einverständnis mit den Partnerländern ausgearbeitet.

Seit dem 1. Januar 2007 gibt es auch den DILF-Abschluss, der Grundkenntnisse im Französischen bescheinigt. Der Abschluss entspricht dem Grundniveau A1.1 nach dem Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Nach Besuch der CLIN- und CLA-Klassen kann ein Schüler ganz und gar in eine normale Klasse überwechseln, wenn seine Französischkenntnisse, sowohl im Mündlichen als auch Schriftlichen, dafür ausreichend sind.

EIN ERFOLG?

Verschiedene Studien zeigen, dass sich sehr viele Schüler für einen Berufsbildungsabschluss interessieren. Mehr als ein Drittel (37,8%) der Neumigranten entscheiden sich in den ersten fünf Jahren nach Eintritt in die Aufnahmeklasse für ein Berufsbefähigungszeugnis (CAP), für ein Berufsbildungszeugnis (BEP) oder für einen technisch-fachlichen Bildungsgang an einem Collège oder an einer Fachoberschule.

Das Überwechseln ans Collège oder das Ablegen der CAP-BEP-Zeugnisse kann als Zeichen des Erfolgs für die Schüler gewertet werden. Daher kann man auch sagen, dass die Aufnahmeklassen sehr nutzbringend sind, denn die Mehrheit der Schüler wechselt schnell in eine normale Klasse über.

Natürlich gibt es auch Schwierigkeiten bei den Neuankömmlingen: Mehr als 20 % von ihnen wiederholen die Aufnahmeklasse. Dieses „Sitzenbleiben“ hat dann auch einen negativen Einfluss auf den weiteren schulischen Werdegang. 2,3 % der Schüler bleiben sogar drei oder auch vier Jahre in dieser Klasse sitzen. Da sie hier nur im Fach Französisch unterrichtet werden, ist die Gefahr der allzu späten Integration in eine normale Klasse groß.

Ein weiteres Merkmal im schulischen Werdegang dieser Schüler ist ein verstärktes Auftreten von schulischen Retardationen, das heißt Zurückstellungen. Im Unterschied zur Wiederholung einer Klasse hat die schulische Retardation keine dramatische Auswirkung auf den schulischen Werdegang der ersteingewanderten Schüler. Trotz der Zurückstellung verläuft deren schulische Ausbildung meistens normal. Man könnte meinen, dass diese schulischen Retardationen notwendig für die Schüler sind, denn in kurzer Zeit müssen sie das Funktionieren eines völlig neuen Bildungssystems verstehen, sich Verhaltensregeln im Schulalltag aneignen und eine neue Sprache erlernen.

Schulverweise und Schulabbrüche sind typische Erscheinungsbilder bei den ersteingewanderten Schülern, das sind 13,4 % pro Jahr. Die Gründe

für Schulabbrüche und Schulverweise sind verschieden: kein Platz mehr in den Aufnahmeklassen, die Unkenntnis der Funktionsweise des Bildungssystems, die Weigerung mancher Familien, die Kinder zur Schule zu schicken.

Die soziale und berufliche Zugehörigkeit der Eltern ist sehr wichtig. Man kann feststellen, dass die Mehrheit der eingewanderten Jugendlichen aus einfachen Verhältnissen und einem Arbeitermilieu stammen. Das trifft auf 55 % der Jugendlichen maghrebinischer Herkunft zu, auf 48 % der Jugendlichen aus Südeuropa und auf 31 % der Jugendlichen französischer Nationalität. Diese Angaben sind insofern wichtig, als dass die soziale Herkunft oft eine wesentliche Rolle bei der Erlangung eines Abschlusses spielt.

STELLUNGNAHME AUS SICHT DER ITALIENISCHEN BOTSCHAFT I

Alessandro Gaudiano

Die italienische Gemeinde in Deutschland gilt in der deutschen Öffentlichkeit als ein Beispiel geglückerter Integration. Eine weniger bekannte Ausnahme bildet die schulische Integration. Wenn auch mit signifikanten Unterschieden in den einzelnen Bundesländern, zeigen die Daten ein recht negatives Bild: überproportionale Anwesenheit italienischer Kinder in den Sonder- oder Förderschulen (8,6 %); sehr eingeschränkte Anwesenheit auf der Ebene der Sekundarstufe, in Gymnasien (14 %) und proportional beträchtlicher Anteil in den Hauptschulen (48 %); schätzungsweise hohe Zahl von Schulabgängern ohne Abschluszeugnis. Diese negativen Daten bleiben im wesentlichen stabil oder ändern sich im Laufe der Zeit nur minimal. Sie sind jedoch umso gravierender, als der schulische Misserfolg sich heute in breitem Maße auf dem Arbeitsmarkt auswirkt, der in allen beruflichen Bereichen hohe Qualifikationsanforderungen stellt. Eine deutlich überproportionale Arbeitslosenquote unter den Italienern in Deutschland ist das Ergebnis.

Die Italienische Botschaft verfolgt daher mit großem Interesse die bildungspolitische Debatte, die sich in dieser Hinsicht aus den Ergebnissen der PISA-Studie entwickelt hat und die aus dem Integrationsgipfel entstandene Erarbeitung eines Integrationsplans, in dem Sprachförderung und Bildung als Schwerpunkte gelten.

Die vielen richtigen Ansätze und Vorschläge innerhalb dieser Diskussion bieten große Chancen für eine bessere schulische Integration. Die Schule ist der Ort, an dem der Spannungsbogen zwischen Lehrer/innen und Migrantenfamilien seine Grundlage finden soll. Darauf stützt sich die Hoffnung, dass diese Ansätze nach klaren Prioritäten und durch konkrete Projekte umgesetzt werden.

Aus der Sicht der Italienischen Botschaft spielt die Aufwertung einer gezielten Förderung durch die *Sensibilisierung und Fortbildung von Lehrer/innen*, um dem spezifischen Bedarf an (sprachlicher) Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund Rechnung zu tragen, eine sehr wichtige Rolle. Das sind Ansätze die wir aus unseren Erfahrungen in den vielen Schulen gewonnen haben, in denen eine Zusammenarbeit stattfindet. Gemeint sind in erster Linie folgende Ansätze:

1. Ausdrückliche Anerkennung gezielter Sprachförderung als zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern,
2. Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer für den Erwerb von interkulturellen und sprachpraktischen Kompetenzen zur Sprachförderung von Deutsch als Zweitsprache, aber auch zu didaktischen Ansätzen, die auch mehrsprachigen Kindern gerecht werden,
3. Sensibilisierung von Lehrerinnen und Lehrern zur allgemeinen Berücksichtigung der muttersprachlichen oder mehrsprachigen Ausgangssituation der Kinder.

Parallel zur Einführung dieser Elemente in die Qualifikationsprogramme künftiger Lehrerinnen und Lehrer erscheint es wünschenswert, *an Schulen mit hohem Migrantenanteil sofortige Fortbildungsprojekte gezielt anzusetzen* (so zum Beispiel „Sprachliches Lernen in mehrsprachigen Klassen“, Kompetenzzentrum Sprachförderung Köln). Die Wirkung derartiger, einfach replizierbarer Projekte für die Ausstattung von Lehrerinnen und Lehrern mit Instrumenten zur Sprachförderung in mehrsprachigen Klassen darf nicht unterschätzt werden.

Zweiter Schwerpunkt sind die Familien. Diese sollen die Bedeutung der Schule ständig vor Augen haben und die Kinder nach Möglichkeit unterstützen. Die Voraussetzung dafür ist, dass die Familien richtig informiert und motiviert sind. Deshalb haben wir eine Infokampagne gestartet und ein Infoheft an alle 100.000 Familien mit Kindern in Deutschland verteilt. Deshalb hat der italienische Staatspräsident einen Preis für italienische

Schüler in Deutschland ins Leben gerufen, der jedes Jahr in der Botschaft an Schüler verliehen wird, die ihre Ergebnisse deutlich verbessern konnten. Beide Initiativen haben bei den Familien große Resonanz gefunden.

Information und Motivation können wir schaffen, aber machen wir uns nichts vor: Viele Familien sind nicht in der Lage, ihre Kinder hinreichend zu unterstützen. Viele von ihnen können als bildungsfern bezeichnet werden. Das ist nicht ihre Schuld, es ist eine Tatsache. Es muss aber etwas getan werden, damit diese Tatsache die Chancen der nächsten Generation nicht beeinträchtigt. Ihr Potenzial ist genauso hoch wie das Potenzial der anderen Kinder, aber es fehlt an einer gezielten Förderung, um dieses Potenzial zur Geltung zu bringen. Dies kann nur in der Schule stattfinden.

Zentral bleibt die Einbindung der Elternhäuser in das schulische Leben. Die notwendige Sensibilisierung der Familien kann durch verschiedene Maßnahmen gefördert werden, gelingen muss sie schließlich in der Schule. Die Möglichkeiten für die Schulen, insbesondere Ganztagschulen, Partnerschaften mit externen Trägern zu schließen, bieten dazu die Chance, interkulturelle Arbeit mit Migrantenorganisationen zusammen zu gestalten.

In diesem Zusammenhang kann angestrebt werden, in Schulen mit einer starken Konzentration von Kindern bestimmter Muttersprachen *muttersprachliche Lehrerinnen und Lehrer* einzusetzen. Sie sollen durch ihre Sprachvergleichskompetenz die Sprachförderung und die interkulturelle Arbeit begleiten. Damit wird auch die Zusammenarbeit mit den Eltern erleichtert. An dieser Stelle möchte ich das Projekt Tandem-Unterricht in sechs Schulen Baden-Württembergs erwähnen: Der Lehrer der Muttersprache begleitet neben seinem Italienischunterricht einige Stunden des Regelunterrichts mit dem Klassenlehrer, damit sprachliche Schwierigkeiten der italienischen Schulkinder besser erkannt und beseitigt werden können. In diesem Sinne können Lehrer der Muttersprache einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Sprachkompetenz und Interkulturalität leisten. Die Erfahrung mit vielen zweisprachigen Projekten mit deutschen Schulen bestätigt diese Rolle und die positiven schulischen Ergebnisse, die sich damit erzielen lassen.

STELLUNGNAHME AUS SICHT DER ITALIENISCHEN BOTSCHAFT II

Ada Aimonetto

Ich nehme Stellung aus der Perspektive einer Frau, die abgesehen von ihrer Tätigkeit an den Schulabteilungen zunächst in Hamburg und dann in Berlin für etwa 20 Jahre Schulleiterin in der italienischen Schule war.

Dottorressa De Benedetti hat bei einem unlängst in Berlin veranstalteten Seminar über „Erziehungserfolg und Zweisprachigkeit“ ausgeführt: Das Wort benenne die Welt und lasse sie in unserem Kopf entstehen. Unsere ursprüngliche Welt sei die unserer Herkunftssprache. Ist man nun gezwungen, seine Welt zu wechseln, die Welt zu verlassen, in der man geboren und aufgewachsen ist, stellt sich das Problem anderer Wörter, die nicht unsere sind. Unsere Wörter haben dann keine „Berechtigung“ mehr, die neue Welt, in der wir gelandet sind, zu benennen. Diese Erfahrung können wir alle machen, wenn wir uns – auch nur für kurze Zeit – in einem fremden Land aufhalten. Eine andere Sprache zu erwerben bedeutet also, sich eine andere Art des Daseins aneignen zu müssen und den Gegenständen, Ereignissen, Beziehungen eine neue Lesart zu geben.

Wenn wir beispielsweise die Rundfunk- oder Fernsehnachrichten auf Italienisch und auf Deutsch hören, werden wir

feststellen, dass es für einen Deutschen – im Vergleich mit einem Italiener – leichter zu wissen ist, wie viele Millionen Arbeitslose sein Land hat, nicht weil letzterer oberflächlich, ungenau und zerstreut ist, sondern weil die Nachrichtensendungen in Deutschland ständig Zahlenangaben liefern, seien es Ergebnisse der Pisa-Untersuchungen, die Temperaturgrade zu den verschiedenen Tageszeiten oder die Anzahl der Sonnenstunden in den Wettervorhersagen.

Für einen Deutschen wird die erschöpfende Genauigkeit der Informationen auch in den banalsten Aspekten des täglichen Lebens eine erwartete Selbstverständlichkeit. Vom Lautsprecher, der dir im Zug sagt, ob sich die Türen rechts oder links in Fahrtrichtung öffnen und von welchem Gleis der Anschlusszug abfährt, bis zum Kauf der Konzertkarte mit gleichzeitiger Information darüber, ob die Aufbewahrung des Mantels an der Garderobe im Preis inbegriffen ist; ebenso die systematische Ordnung bei der Gliederung eines Gedankenganges nach Punkten: erstens, zweitens, drittens ... Natürlich wirst du während einer Zugfahrt in Italien oft andere Reisende um Hilfe bitten müssen und dich schließlich daran gewöhnen, problemlos mit den Menschen um dich herum zu reden, angenehm auch mit Unbekannten zu plaudern; in Deutschland bist du freudig erstaunt, wenn die Personen, mit denen du seit über einem Jahr täglich den Auto-bus benutzt, damit beginnen, ein diskretes „Guten Tag“ anzudeuten, und wahrscheinlich wird man nie darüber hinausgehen. In Italien nimmst du es nicht übel, wenn du nicht alle notwendigen Informationen erhalten hast und lernst, in der Realität die Hinweise zu finden, die dir zur Orientierung dienen. Du gewöhnst dich daran, Kreativität und die Kunst des Zurechtkommens auszubauen.

Sich mit einer anderen Art des „In-der-Welt-Seins“ anfreunden zu müssen, das wird uns zum Beispiel bewusst, wenn wir als Schulabteilungen unseren Landsleuten mit Kindern im Schulalter raten, diesen zu helfen, selbstständig zu werden: Für die italienischen Familien erscheint es nahezu bestürzend, dass bereits der Kindergarten den Kleinsten Ausflüge oder Aufenthalte fern von zu Hause, ohne die Eltern, vorschlagen kann.

Das Bemühen, im eigenen Innern neue Sprache und neue Welt in Einklang zu bringen, trifft auf die Interferenz der „Erstsprache“ und der „Erstwelt“, mit denen man – mehr oder minder bewusst – immer noch weiterlebt. Jeder geht diesen Prozess auf seine Weise an, auf der Grundlage der eigenen Geschichte, der eigenen Kultur, der alten und neuen Rollen, der verlorenen und der neu gewonnenen Beziehungen.

Wie mag also die Lage eines Kindes oder eines Jugendlichen aussehen, der seinen Werdegang intensiv in dem Ort durchlebt, wo die Familie gelandet ist, und der gleichzeitig Frustrationen und Anzeichen von Desorientierung bei den erwachsenen Familienmitgliedern wahrnimmt, die von der Vergangenheit allerdings Erinnerungen, Gedanken und Handlungsmuster bewahren, die für ihn kaum zu entschlüsseln sind? Nicht der Familiengeschichte (und ihrer Kultur) gänzlich angehören zu können (er war dort nicht oder war es nur in einer Anfangsphase, oder er ist dort lediglich bei mehr oder weniger sporadischen Aufenthalten im Herkunftsland) und auch der sozialen Wirklichkeit, in der er sich wiederfindet, nicht vollständig anzugehören, kann den jungen Menschen dazu verleiten, von sich eine Definition des „Andersseins“ zu suchen. Was jedoch nicht immer wirksam gelingen wird, dann nämlich, wenn man ihm gesellschaftlich erkennbare und anerkannte Rollen überträgt: Tatsächlich kann eine nachhaltige Überwindung der „Rand- und Außenseitersituation“ beispielsweise in einer sehr erfüllenden Arbeit liegen, was wiederum eine gute Bildung und Selbstbewusstsein erfordert.

Die Zerbrechlichkeit und Verwirrtheit des Minderjährigen, die sich häufig in antikonformistischem Benehmen oder extremer Verteidigungshaltung äußern, sind im Grunde der Indikator für eine noch umfassendere Desorientierung, nämlich die der erwachsenen Bezugspersonen: Familienangehörige, aber auch Lehrer. Letztere sind nicht verpflichtet – und wären auch nicht in der Lage –, das kulturelle Hinterland ihrer Schüler zu kennen, die unterschiedliche Lebensgeschichten und Provenienzen haben; in bestimmten Kulturen gilt es beispielsweise als Mangel an Respekt oder Arroganz, nicht den Kopf zu senken bei Vorhaltungen des Lehrers, der dann vielleicht innerlich kommentiert: „Er hat mir nicht einmal ins Gesicht gesehen, während ich mit ihm sprach“. Sicherlich wenig produktiv ist jedenfalls das Bemühen der Lehrer, die Kinder auf drastische Art in die eigene Kultur zu verpflanzen, ohne methodologisch komplexe Vermittler-tätigkeiten.

Auch das Erlernen der neuen Sprache mit den traditionellen Methoden kann nützlich sein als Reflexion über die Sprache selbst, schwerlich aber bringt es die Fähigkeiten hervor, um in einer neuen und anderen Welt zu leben. Zu wissen beispielsweise, dass „Pendelverkehr“ eine zeitweilige Ersatzverkehrsführung öffentlicher Verkehrsmittel bedeutet, ist etwas anderes als ausprobieren zu haben, wie man pünktlich an sein Ziel kommt, wenn auf einem Streckenabschnitt der Stadt „Pendelverkehr“ vorgesehen ist.

Das Wort von der gelebten Erfahrung zu trennen, die gelebte Erfahrung von der Zugehörigkeitskultur zu trennen, indem man eine Person mit unbekanntem Wörtern konfrontiert, ohne diesen die konkrete Anschaulichkeit gelebter Erfahrungen und praktizierter Tätigkeiten zu geben – das ist die anhaltende Versuchung in den Schulen der westlichen Welt. In unseren Schulen geht man immer noch von einem Wissen aus, das losgelöst ist vom Gebrauch, von der metakognitiven Überlegung, um dann auf das Beispiel, auf die Illustration, auf die geplante Übung zurückzugreifen, die jedoch zur Klärung wenig taugt, weil die innere Sperre schon vorher eingetreten ist. Wenn dies eine akademische „Untugend“ ist, deren Bedeutung nicht wahrgenommen wurde, als die Schule mit Kindern zu tun hatte, die vorab ausgewählt waren aufgrund ihrer Vermögenssituation, so hat das Fortbestehen dieser Haltung heute verheerende Auswirkungen für einen nicht geringen Teil der Schülerschaft im allgemeinen und für die Schüler aus anderen Kulturen im besonderen.

Es wird also die Aufgabe von Lehrern, Erziehern, Ausbildern sein, Lernsituationen zu ersinnen, die geeignet sind, den „anderen“ Wörtern Stütze und Bedeutung zu geben. Auch die Gedankenkonstruktion, die unausweichlich von der anders gearteten Sprachstruktur bedingt wird, verlangt eine starke Betonung der jeweils anfallenden Situationen: arbeiten, berichten, mitteilen, planen, für die Organisation des täglichen Lebens sorgen, Meinungen äußern, Gefühle zum Ausdruck bringen, Kompetenzen geltend machen etc.

Von den heutigen Lehrern wird viel verlangt, und dieses Viele ist höchst verschieden im Vergleich zu jenen Zeiten, als ein Lehrplan von den Unterrichtsfächern bestimmt und hauptsächlich von Lehrbüchern unterstützt wurde. Heute geht es darum, „Fähigkeiten“ herauszubilden anstatt körperlose „Gelehrsamkeit“ zu vermitteln. Aber welche Fähigkeiten? Jene, die die täglichen städtischen Gewohnheiten und Verrichtungen unserer Zeit kennzeichnen und die Grundlage bilden für die anschließende Entwicklung des wissenden Bürgers: beispielsweise öffentliche Verkehrsmittel benutzen, die Stadt kennen, die kulturellen Einrichtungen nutzen, einen Ernährungsplan zusammenstellen, einen Küchenkurs mitmachen. Und dann Themenfelder wie: Reisen, Gesundheit, Sport, bürokratische Praktiken, Schulberatung, Umweltfragen, Sicherheitsvorschriften, Theaterbesuche und Teilnahme an kulturellen Veranstaltungen, Ausübung von Hobbys, Zeitungslektüre usw.

Was sich aus den erfolgreichsten Schulversuchen gewinnen lässt, ist die Fähigkeit, diese Kompetenzen in konkrete Projekte umzusetzen, bei denen die Jugendlichen Erfahrungen machen und – zum Beispiel über die von der Europäischen Union finanzierten Programme – auch Austauschaktivitäten mit Altersgenossen anderer Nationalitäten verwirklichen. Daraus erwächst das echte Interesse für die Kultur des anderen, der Wunsch, zu verstehen statt zu beurteilen, die Neugier auf aktuelle Geschehnisse, auf Informationen zur Geschichte und Geographie des anderen Landes, die Abneigung gegen herabsetzende Gemeinplätze gegenüber dem Andersartigen. Ich erinnere mich an ein Projekt, das meine ehemalige italienische Schule zusammen mit portugiesischen Partnern durchgeführt hat: italienische Redewendungen, auf die man vorher nie geachtet hatte, wie „die Portugiesen machen“ („fare i portoghesi“) im Sinne von „sich ohne die fällige Bezahlung hineinschuggeln“, hatten die italienischen Kinder so gestört, als seien sie gegen sie selbst gerichtet, weil sie die neuen Kameraden beleidigten.

Unabdingbar ist also die Rolle der Lehrer und ihre Bereitschaft, die ausländischen Kinder zu unterstützen beim Aufbau einer neuen Identität zwischen zwei oder mehreren Kulturen sowie, gemeinsam mit den deutschen Mitschülern, bei der Findung der umfassenderen Identität als europäische Bürger, indem sie ihre Erwartungen und Probleme teilen und ihnen helfen, sich der erzielten Fortschritte bewusst zu werden.

STELLUNGNAHME AUS SICHT DER KANADISCHEN BOTSCHAFT

Howard Spunt

Kanada ist ein Bundesstaat mit einer Bevölkerung 33 Millionen. Wir nehmen pro Jahr etwa 260 000 neue Einwanderinnen und Einwanderer auf. Die kanadische Bundesregierung und die 13 Provinz- und Territorialregierungen teilen sich die Zuständigkeiten für die Auswahl und Integration der Einwandernden.

Das kanadische Einwanderungsverfahren ist transparent, relativ unkompliziert und ermöglicht allen, welche die erforderlichen Voraussetzungen erfüllen, die kanadische Staatsbürgerschaft.

Unser Auswahlverfahren ist allgemeingültig und offen für alle. Die aufgenommenen Einwanderinnen und Einwanderer verteilen sich auf folgende Kategorien: 56 % Facharbeitskräfte und Business Class, 25 % Familienzusammenführung und 18 % Flüchtlinge.

Mehr als 50 % der erwachsenen Einwandernden, die wir jedes Jahr ins Land lassen, sprechen bereits bevor sie nach Kanada kommen eine der beiden Landessprachen Englisch oder Französisch.

Die Bundesregierung gibt jedes Jahr etwa 700 Millionen Euro für die Einwanderung aus. Über die Hälfte dieser Mittel wird für Integrationsprogramme verwendet.

KANADA SCHÄTZT DIVERSITÄT

Die Menschen in Kanada schätzen die Diversität und sind der Überzeugung, dass die multinationale Einwanderung eine starke Nation schafft.

Die öffentliche Meinung ist klar für das kanadische Einwanderungsprogramm:

- 75 % aller Kanadierinnen und Kanadier pflichten der Aussage bei „Es ist besser für Kanada, eine Vielfalt von Menschen mit verschiedenen Religionen zu haben.“
- 68 % bejahen die Aussage „Kanadas multikulturelle Gesellschaft hilft zu verhindern, dass extremistische Ansichten und Handlungen zu größeren Problemen werden.“

Dabei gehen wir davon aus, dass Integration eine wechselseitige Verpflichtung ist. Für Kanadas gut funktionierenden Integrationsansatz ist die Grundvoraussetzung:

- „Es ist eine wechselseitige Verpflichtung der Gastgesellschaft einerseits und der Neuankommenden andererseits, sich anzupassen.“

Bundesregierung, Provinzregierungen, Kommunen, Gemeinden, beteiligte Gruppen, Eingewanderte, Flüchtlinge und die kanadische Gesellschaft insgesamt spielen eine Rolle bei der erfolgreichen Integration von Menschen, die neu in Kanada sind.

Kanadierinnen und Kanadier unternehmen beträchtliche Anstrengungen zur Förderung gesellschaftlichen Bewusstseins und Engagements, um die Integration zu verbessern. Wir sind davon überzeugt, dass

- erfolgreiche wirtschaftliche Integration von erfolgreicher gesellschaftlicher Integration abhängt;
- Integrationsbemühungen vervollkommen werden durch engagierte und hilfsbereite Gemeinden und durch das öffentliche Bildungswesen, beispielsweise mit erweiterten Lehrplänen und Achtung der Menschenrechte.

Dabei sind Bildung und Gemeinschaft zentrale Faktoren: Fast die Hälfte der Integrationsprogramme in Kanada wird dort durchgeführt, wo die Eingewanderten leben, und in den Schulen, wo ihre Kinder lernen.

Ehrenamtliche Tätigkeit – insbesondere durch Freiwillige, die zuvor selbst nach Kanada eingewandert sind – ist ein hocheffizientes Instrument, um Neuankommende bei der Eingewöhnung zu unterstützen und durch sie eine gesellschaftliche und wirtschaftliche Bereicherung zu erfahren.

Etwa ein Sechstel der Lehrerinnen und Lehrer an Grund- und weiterführenden Schulen ist selbst nach Kanada eingewandert.

Über 90 % unserer Schülerinnen und Schüler der Grund- und weiterführenden Schulen besuchen öffentliche Schulen. Die Diversität in den Klassenräumen spiegelt die in unserer Gesellschaft als Ganzes wider.

Aktivitäten außerhalb des Stundenplans – von den Lehrenden oft nach den regulären Unterrichtsstunden durchgeführt – helfen neuen Einwandererkindern und ihren kanadischen Mitschülerinnen und Mitschülern, sich näher zu kommen. Solche Aktivitäten bringen Schülerinnen und Schüler mit ähnlichen Interessen zusammen, z.B. in Wissenschafts-AGs, Musik- und Tanz-AGs, bei kulturellen Unternehmungen und Ausflügen.

Viele unserer Schulen sind auch am Abend und am Wochenende geöffnet und unterstützen Erwachsene dabei, als Eingewanderte erfolgreich zu sein. Lehrerinnen und Lehrer spielen eine aktive Rolle bei der Durchführung von integrationsunterstützenden Programmen, wie:

- Weiterbildungsprogramme zum Ausbau vorhandener Fähigkeiten der Eingewanderten oder zum Schließen von Bildungslücken
- Praktika und Mentorenprogramme

STELLUNGNAHME AUS SICHT DER TÜRKISCHEN BOTSCHAFT

Osman Can Ünver

Es ist für uns ein wichtiges Anliegen, dass sich die Kinder und Jugendlichen türkischer Abstammung in der deutschen Mehrheitsgesellschaft zurechtfinden und behaupten können. Bildung ist dabei der wichtigste Schlüssel zu einer besseren „Integration“. Wir lassen uns leider von manchen Begriffen sehr leicht leiten, und am Ende sind wir Sklaven dieser Begriffe, deshalb muss man mit den Begriffen etwas vorsichtiger umgehen. In dem Punkt möchte ich mich der Kritik anschließen, dass eine Bezeichnung wie „Kinder mit Migrationshintergrund“ nicht angebracht ist, obwohl man keine andere Lösung hat. Wie soll man diese Leute genau benennen? Es ist richtig, dass ihre Großväter und Großmütter in die Bundesrepublik eingewandert sind, und da bereiten wir für die kleinen Kinder neue Probleme, indem sie in eine Identitätskrise fallen. Diese Identitätskrise sollen und wollen wir vermeiden, indem sie ein Zugehörigkeitsgefühl zu dieser Gesellschaft entwickeln. Das ist ja auch unser Anliegen. Aus unserer Sicht ist es eine Notwendigkeit, dass sich die Jugendlichen und Kinder türkischer Abstammung hierzulande als Teil dieser Gesellschaft fühlen, und dieses Gefühl soll ihnen den Weg ebnen voranzukommen, auch an der Gesellschaft zu partizipieren und sich zu behaupten. Ich nehme an, dass man in dieser Hinsicht schon optimistisch sein kann, weil sich mittlerweile eine ziemlich starke Mittelschicht

entwickelt und eben die Kinder dieser jungen Eltern in der Zukunft mehr Chancen und mehr Möglichkeiten haben für sich selbst, für diese Gesellschaft, für dieses Land und eventuell auch für unser Land.

Gerade in diesem Punkt möchte ich betonen, dass die Bilingualität eine Chance bietet, eine Chance für sie und für uns alle eröffnet in einer globalisierten Welt, wo die transnationalen Verhältnisse verstärkt werden, wo transnationale, soziale Räume im Entstehen sind. So leisten die jungen Menschen, die hier aufgewachsen sind, mit ihren guten sprachlichen Kenntnissen, aber auch wenn sie eine gute Berufsausbildung haben, sehr viel zur Versöhnung. Ich kenne Hartmut Esser als einen sehr wichtigen Soziologen in diesem Land. In seiner Studie *Migration, Sprache und Integration* habe ich gelesen, dass die Bilingualität nicht so viel dazu beiträgt, dass man sich in die Mehrheitsgesellschaft integriert. Da gibt es entgegengesetzte Meinungen. Meines Erachtens kann sich Deutschland in dieser globalisierten Welt nicht nach außen verschließen. Deshalb ist es eine Notwendigkeit, dass die Bilingualität gefördert wird. Wir haben ein kleines Problem in einer kleinen süddeutschen Stadt, in Rastatt. Laut Beschluss des Stadtrates dürfen türkischen Kindern oder Lehrern, die von uns bezahlt werden, keine Räumlichkeiten für den Türkischunterricht am Nachmittag zur Verfügung gestellt werden. In dem Punkt haben sich unsere Landsleute dort mit den Italienern solidarisiert. Viel hat man bisher nicht erreicht, aber das ist natürlich eine demokratische Entscheidung des Stadtrats, und das muss man respektieren. Aber es ist nun mal der Wunsch von türkischen Eltern, auch des türkischen Staates, dass unsere Kinder auch Türkisch lernen.

Wenn man bedenkt, dass die Integration keine Einbahnstraße ist, sollte man vielleicht auch den deutschen Mitschülern das Angebot machen, dass die Sprache ihrer Mitschüler, dass die Migrantensprachen auch in der Schule angeboten werden, damit sie sie etwas näher kennenlernen und sich gegenseitig näherkommen.

Ich wollte mich eigentlich nicht so sehr auf das Thema Integration einlassen. Das ist ein Thema, über das man wahrscheinlich noch jahrelang in Deutschland diskutieren wird, ausdiskutiert ist das noch nicht. Aber man ist ja auf dem richtigen Wege. Bis auf einige Punkte, da haben wir unsere Bedenken: dass man die gesamte Integrationsthematik unter kulturalistischen Gesichtspunkten behandelt, dass man zum Beispiel Anderssein ständig hervorhebt und die kulturelle Andersartigkeit in den Vordergrund

stellt. Dieser kulturalistische Ansatz ist eine Gefahr für die gesamte Gesellschaft. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sollen sich als Elemente, Mitglieder dieser Gesellschaft fühlen können. Man kann das nicht genug betonen, weil die Sozialisierung in der Mehrheitsgesellschaft für die meisten relativ spät anfängt. Wenn ein Kind mit fünf Jahren in den Kindergarten kommt und zum ersten Mal in seinem Leben Kontakt mit der Sprache Deutsch hat, dann ist es schon fast zu spät, obwohl es sehr leistungsfördernd ist.

Die ehemalige Bundestagspräsidentin Rita Süßmuth hat es in einer Veranstaltung, der ich beiwohnte, ganz gut ausgedrückt: Die Akzeptanzkultur soll verbessert werden in diesem Land; das ist in anderen Zuwandererländern – wie in Kanada, Frankreich, England – etwas anders gestaltet. Das ist kein Vorwurf an Deutschland, weil ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat. Dass man sich aus demographischen und ökonomischen Gründen dafür entschieden hat, auch in Zukunft Migranten aufzunehmen, diese Notwendigkeit wird schon von vielen akzeptiert. Dazu gehört aber diese Akzeptanzkultur ohne die kulturalistische Denkweise. Andersartigkeit soll nicht zu sehr betont werden.

Ich bin kein Lehrer, ich bin zuständig für Migration, Arbeit und Soziales. Die Lehrer wissen das bestimmt besser: Die Kinder, die ich auf der Straße treffe, sprechen untereinander nur Deutsch, allerdings eher schlecht, in Berlin vor allem. Es gibt gewisse neue Tendenzen dieser Sprache. Sie haben schon eine eigene Sprache entwickelt, aber ich habe gestern selbst etwas in der S-Bahn erlebt – einen deutschen und einen türkischen Schüler, beide bestimmt vom Gymnasium. Der türkische Schüler sagte: „Ich muss Geld einweisen,“ und der deutsche Schüler hat sofort korrigiert und gesagt: „Nein, überweisen, nicht einweisen.“

Wenn solche Kontakte da sind, dann verbessern sich die Chancen. Schwierig wird es, wenn die Kinder ohne Schulabschluss, ohne Zukunftsperspektiven, ohne Ausbildungsplätze bleiben. Auch die Eltern dieser Kinder haben in Deutschland Schulen besucht, sie müssten also in der Lage sein, sich in Deutsch zu artikulieren. Das sind schließlich Leute, die hier geboren sind. In der Statistik wäre hier eine Diversifizierung wichtig, die nicht in Ausgrenzung mündet.

Man darf auch nicht übersehen, dass schichtspezifische Probleme im Vordergrund stehen. Selbst wenn man verneint, dass in Deutschland Schicht-

ten vorhanden sind – in jeder Gesellschaft gibt es Schichten. Deshalb soll man das auch nicht weiter diversifizieren nach Staatsangehörigkeit, nach ethnischer Herkunft und so weiter. Es ist auch sehr wichtig, dass man in einer Wertegemeinschaft lebt. Diese Werte muss man teilen, das ist keine Frage. Den Kindern muss schon früh vermittelt werden, dass man die Gesetze und Normen dieser Gesellschaft einhalten muss. Ohne Einhaltung dieser Werte der Gesellschaft ist keine Integration möglich, und kein Weg führt für sie daran vorbei, um im Leben voranzukommen.

Leider muss man den Eindruck haben, dass viele, weil sie keine Zukunftsperspektive sehen, mit einem Bein in der Türkei leben. Ob das wünschenswert ist, weiß ich nicht. In den letzten zwei Jahren sind 2000 junge Hochschulabsolventen in die Türkei gegangen. Die meisten sind jetzt deutsche Staatsangehörige, dabei sucht man in Deutschland nach besser qualifizierten Leuten aus dem Ausland! Dafür gibt es Programme der Bundesagentur, und das Zuwanderungsgesetz ist dementsprechend neu gestaltet worden, so dass neue qualifizierte Migranten ins Land kommen können. Aber die hier mit deutschen Steuergeldern Aufgewachsenen gehen in die Türkei zurück, weil die entsprechende Akzeptanzkultur nicht vorhanden ist. Das ist ein wichtiger Punkt. Den Ansatz der Vielfalt oder Multikulturalität – wieder einmal so ein Begriff mit Gefahren – sollte man also bewahren.

Ein letzter Punkt: Früher – in den 1960er, 1970er, 1980er Jahren sogar, vor der Einführung der neoliberalen Sozialpolitik in Deutschland – gab es Massenbeschäftigung in großen Industriebetrieben. Das war der Ort, wo man zueinander Kontakt hatte, wo man mit dem deutschen Kollegen zusammengearbeitet hat und vielleicht auch in der Freizeit miteinander verkehrte. So etwas gibt es jetzt nicht mehr, und deshalb haben wir jetzt ein anderes Bild. Die Türken leben anscheinend unter sich, sie haben ihre eigenen Betriebe, und diese Betriebe beschäftigen wiederum Türken. Das ist nicht wünschenswert, das ist nicht das Bild, das wir sehen wollen. Die Globalisierung sollte schließlich nicht nur zwischen den Staaten, sondern auch in der inländischen Gesellschaft stattfinden.

Dafür ist eine konzertierte Aktion mit allen Beteiligten wünschenswert.

MINDERHEITEN IN DER SCHULE DER MEHRHEIT

STELLUNGNAHME AUS SICHT DER WISSENSCHAFT

Peter Graf

Neues Handeln erfordert eine genaue Wahrnehmung der gegebenen Situation: im Blick auf die sprachliche Vielfalt in Deutschland ‚wandert‘ so gut wie niemand mehr – von wenigen Aussiedlern abgesehen. Vielmehr leben die großen Sprachminderheiten, die wir im Unterschied zu unseren Nachbarländern im Land haben, seit Generationen in Deutschland, sind deren Zahlen seit den späten 1980er Jahren kaum verändert. Daher ist im Umgang der nachwachsenden Generation eine auf „Migration“ bezogene Begrifflichkeit nicht mehr zutreffend. Vor allem auf junge Menschen und Kinder bezogen erscheint sie ebenso unzutreffend und deklassierend wie die frühere Rede von ‚Wanderarbeitnehmerkindern‘. Der Migrationsbegriff ist nicht nur nicht mehr zutreffend, er stellt in pädagogischen Zusammenhängen eine Zumutung für alle Beteiligten dar: Die Rede von Migration verlagert Zuständigkeiten weg vom Aufenthaltsland, denn ‚Migranten‘ soll man bekanntlich nicht aufhalten. Sie behindert nicht nur Lehrer/innen und Schulen, die nötige Ausstattung auf Dauer zu erhalten, denn Migration bezieht sich auf einen befristeten Prozess der Veränderung. Schließlich stellt diese Rede eine doppelte Zumutung für die betroffenen Schüler/innen dar: in der Regel sind nicht

sie, sondern ihre Großeltern eingewandert. Sie sind nicht nur nicht gemeint, der ‚Migrationshintergrund‘ wandelt ihre Lerngeschichte und Kompetenz einseitig in einen defizitären Zustand eines zu erwartenden Mangels um. Daher ist auch diese Begrifflichkeit wie die vorausgehenden wieder zu verlernen.

Fachlich genau muss daher das Ergebnis der stattgehabten Migration mit dem Begriffspaar ‚Minderheiten – Mehrheit‘ – bezogen auf soziologische Kontexte – bezeichnet werden. Dieses Begriffspaar deklassiert nicht, verweist vielmehr einerseits korrekt auf die unterprivilegierte Situation der Minderheiten, andererseits auf die Verantwortung und Zuständigkeit der Mehrheit, das Zusammenleben mit Minderheiten auf Dauer konstruktiv zu gestalten. Doch auch diese Terminologie ist gegenüber Kindern nicht angemessen, da sie die aktuelle Lebenswelt der Schulanfänger, die keine andere Welt kennen als die ihrer Stadt – ähnlich wie ihre Mitschüler – nicht wirklich betrifft. Kinder wollen und müssen in diesem Alter im Blick auf ihre Lebenswelt geachtet und als ‚zugehörig‘ wahrgenommen werden.¹ Alles andere lehnen sie ab und verweigern – als nicht der Norm entsprechende Gruppe – gleichrangig mit ihren Mitschüler/innen zu lernen.²

In pädagogischen Zusammenhängen erscheint mir daher allein die Unterscheidung zwischen ‚einsprachigen‘ und ‚zweisprachigen Kindern‘ für ebenso angemessen wie zukunftsweisend: diese Terminologie ist fachlich zutreffend, kein Euphemismus, denn Zweisprachigkeit bedeutet nicht, zwei Sprachen vergleichbar zu beherrschen.³ Erste Kompetenzen auch nur mündlicher Art, die den Sprecher in die Lage versetzen, sich sinnvoll und spontan in einer zweiten Sprache zu äußern, begründen Zweisprachigkeit. Diese Terminologie hat sehr wohl mit der Lebenswelt des Kindes zu tun, thematisiert seine Kompetenz ebenso wie seinen besonderen Lernbedarf - etwa in der Zweitsprache Deutsch. Vor allem marginalisiert diese Terminologie nicht noch ruft sie Zusammenhänge der Herkunft, Nationalität oder Sprache auf, die nach dem Grundgesetz keinen Einfluss auf den Zugang zu Bildung haben können.⁴

Die aktuelle bildungspolitische Aufgabe liegt daher darin, die kulturelle und sprachliche Vielfalt junger Menschen, die wir in Deutschland haben, wahrzunehmen, sie pädagogisch in einer Weise aufzugreifen und zu gestalten, dass aus dem ‚Problem‘ Minderheiten zu einer Chance für alle wird. Die sprachlich-kulturelle Vielfalt der jungen Generation ist nichts

anderes als ein Vorbote der Lebens- und Berufswelt Europa. Daher stellt sich die Frage, wie die Schule die gegebene sprachliche Vielfalt aufnimmt und in einer Weise entfaltet, dass daraus eine Chance für alle wird, die ein- und zweisprachige Generation dieses Landes gemeinsam so zu erziehen, dass sie als junge Europäer kompetent auf die kulturelle Vielfalt ihrer Lebenswelt zuzugehen in der Lage sind.

1.0 BEWERTUNG DER AKTUELLEN SITUATION

Der unzureichende Schulerfolg von Schüler/innen aus Sprachminderheiten, ihre geringe Präsenz bei höheren Schulabschlüssen liegen so deutlich auf der Hand, dass sie nicht nur ein Problem dieser Schüler/innen darstellen, sondern eine der ungelösten Aufgaben der Schule. Nach zu langer Zeit hat man endlich die Bedeutung der Kenntnis der Zweitsprache Deutsch für alle Schulleistungen erkannt.⁵ So bedeutsam und unabdingbar die Sprachtests schon im Kindergarten sind, die vorschulische und schulische Sprachförderung im Deutschen ist, diese Einzelmaßnahmen werden das Problem nicht grundlegend lösen. Kompensatorische Fördermaßnahmen bleiben in ihrer Wirkung begrenzt, setzen immer im Nachhinein an, um erkannte Defizite zu beheben. Organisatorisch sind die notwendigen Lehrdeputate immer wieder neu zu beantragen, hängen am Engagement einzelner Lehrkräfte. Sie bleiben daher befristet und erschöpfen als zusätzliche Maßnahme die Schüler/innen ebenso wie die Lehrkräfte. Hinzu kommt, dass kompensatorische Fördermaßnahmen weder neue Schullaufbahnen begründen noch eine erweiterte, auf kulturelle Vielfalt und Mehrsprachigkeit bezogene Lehrerbildung, wie sie im Blick auf die Zusammensetzung der Schüler/innen nötig ist.

Die Aufgabe der Schule, die aus den genannten Problemen abzuleiten ist, kann nur durch einen qualitativen Sprung in der Schulentwicklung beantwortet werden. Ausgehend vom einsprachigen Schulwesen geht es darum, in öffentlichen Schulen einerseits zweisprachige Schüler/innen konsequent zu fördern, andererseits einsprachig-deutsche Schüler/innen auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt kompetent vorzubereiten. Auch für sie als junge Europäer genügt ihre eigene Muttersprache allein nicht mehr. Für Minderheiten gibt es keine anderen Bildungschancen als jene, innerhalb des regulären Schulwesens ähnlich erfolgreich zu lernen wie ihre Mitschüler/innen und vergleichbare Schulabschlüsse zu erreichen. Auf dem Weg zu diesem Ziel muss sich allerdings das bestehende Schulwesen in neuer Form auf zweisprachige Schüler einstellen und fakultativ

bilinguale Schullaufbahnen anbieten. Dieses kann nicht ohne zusätzliche Ressourcen gelingen. Allein eine entsprechend reformierte Schule für alle wird die notwendige Ausstattung dafür auf Dauer erhalten. Allein die Öffnung der Schule für die sprachliche und kulturelle Vielfalt in Europa wird eine entsprechend erweiterte Lehrerbildung begründen. Die Europäische Union hat in einer Reihe von Beschlüssen allen Schulen der Union empfohlen, allen Schüler/innen zusätzlich zur nationalen Landessprache zwei europäische Partnersprachen zu vermitteln, im Falle von Minderheiten immer die Erst- oder Regionalsprache der Gruppe möglichst früh zu vermitteln.

2.0 BEDINGUNGEN FÜR EINE SCHULENTWICKLUNG AUF DEM WEG NACH EUROPA

Die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schüler/innen in Deutschland zum Anlass zu nehmen, das öffentliche Schulwesen allgemein für die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas zu öffnen, erfordert eine Schulentwicklung, deren Perspektive der Bildungs- und Berufsraum Europa ist.

2.1 Schule wird für die Schüler/innen veranstaltet, schulische Bildung dient ihrer Zukunft.

Schule wird für Schüler/innen veranstaltet. In Schulen, in denen Kinder sich nicht wohl fühlen, wird nur unzureichend gelernt. Schulen, in denen Kinder nicht altersgemäß und erfolgreich lernen, lieben die Schüler nicht. Wenn zweisprachige Schüler/innen feststellen, dass sie mit den anderen in Deutsch nicht mithalten können, ausschließlich nach Kompetenzen geprüft werden, in denen sie unterlegen sind, während das, was sie beherrschen, nie zählt, eben ihre Erstsprache, geben sie auf, fühlen sich an den Rand gestellt und lernen generell, also auch das Deutsche, nur noch unzureichend. Es geht darum, eben diese Schüler/innen und Jugendlichen zu gewinnen. An sie muss die überzeugende Botschaft gerichtet sein: Du gehörst dazu, deine Kompetenz benötigen wir, mach' dich auf den Weg!

Schule hat ferner ihre Schüler/innen auf deren zukünftige Welt vorzubereiten. Daher muss Schule mehr als jede andere öffentliche Institution auf Zukunft ausgerichtet sein. Die Bildungs- und Berufswelt unserer Kinder ist keine rein deutsche mehr, wird auch nicht mehr einsprachig

verwaltet werden. Vieles bleibt ungeklärt im Blick auf Europa: doch dass dieses Europa durch viele Kulturen und Mehrsprachigkeit gekennzeichnet ist, steht eindeutig fest. Kinder benötigen eine Bildung, die sie auf die kulturelle Vielfalt und Sprachen Europas vorbereitet. Während sich die Umwelt massiv geändert hat, durch Migration und den Prozess der Europäischen Integration von einer sprachlich-kulturell homogenen Gesellschaft zu einer geworden ist, die durch sprachliche und kulturelle – auch europäische – Vielfalt gekennzeichnet ist, ist die Schule eine im Prinzip einsprachige geblieben. Schule kommt aus Europa. Es gibt weder eine deutsche Mathematik noch eine italienische Physik. Schule ist aufgrund ihres eigenen europäisch-interkulturellen Ursprungs berufen und fähig, die nachwachsende Generation auf Europa vorzubereiten, alle Schüler/innen für ein gemeinsames Leben in einem Europa der kulturellen Vielfalt zu befähigen.

2.2 Schulentwicklung bedarf der Unterstützung durch die Familien

Eine wirklich dauerhafte und zukunftsorientierte Schulentwicklung wird es nur mit Unterstützung und letztlich auf Wunsch der Eltern geben. Beides gehört zusammen: Pädagogen und Bildungspolitikern schaffen es nicht allein, die Zustimmung der Eltern ist Bedingung. Eltern entscheiden letztlich durch ihre Wahl über den Erfolg einer Schulart, einer Schullaufbahn, über neue Fächer.⁶ Eltern wählen nicht nur Schulen, die ihre Kinder auf ihre zukünftige Lebenswelt vorbereiten, sie wünschen auch eine lange gemeinsame Grundschulzeit, eine Schule ohne Stress und Überforderung. Sie erfahren als erste von der Unlust und fehlenden Motivation ihrer Kinder. Daher muss eine Schulreform – zunächst als fakultatives Angebot - von allen Eltern mitgetragen und befördert werden. Es genügt nicht, Teilgruppen zu bedienen, weder in Richtung Eliteerziehung noch in Richtung Defizitförderung.⁷ Allein eine von der Mehrheit der Eltern gewünschte Schulentwicklung hat darüber hinaus die Chance, die notwendige Ausstattung für neue Aufgaben zu erlangen.

2.3 Neue Schullaufbahnen werden gemeinsam von unten her begründet.

Nachhaltige und dauerhafte Schulentwicklung wird von der Basis her begründet, vom ersten Schultag an. Allein in der Grundschule finden sich die Handlungsspielräume für weiterführende Ansätze. Allein von dort her können die nötigen Lernzeiten begründet werden, die zusätzliche Kompe-

tenzen erfordern. Noch entscheidender ist: Schulentwicklung von unten heißt auch immer, eine gemeinsame Grundschule für alle ohne Unterscheidung zu bauen. In diesem Alter kann ferner mit der maßgeblichen Unterstützung der Eltern gerechnet werden, deren befördernder Einfluss auf ihre Kinder in diesem Alter am stärksten ist. Jede wirkliche Schulreform muss daher hier ansetzen. Es geht darum, das Schulsystem von unten als eine gemeinsame Schule für alle zu begründen, die sich an alle Schüler eines Jahrgangs richtet und ihre Ziele von Anfang an auf den Bildungs- und Berufsraum Europa ausrichtet. Dieses Angebot soll ein Wahl-Angebot darstellen, denn nur in diesem Fall kann mit der notwendigen Förderung durch die Eltern gerechnet werden.

3.0 ZIELE EINER SCHULE FÜR MEHRHEIT UND MINDERHEITEN

Zukunftsorientierte Schulen werden Schulen sein, in denen die Kulturen und Sprachen Europas nicht nur allgemeiner Hintergrund, sondern eigentlicher Lerngegenstand sind. Es geht um interkulturelle Erziehung auf der Basis nationaler Erziehung, die alle Schüler auf die kulturelle Vielfalt der Berufswelt Europa vorbereitet, auch die einsprachigen Schüler der Mehrheit. Europa ist zur interkulturellsten Region der Welt geworden und wird weiter in enger Nachbarschaft zwischen bedeutsamen Sprachenwelten und Kulturen verwaltet werden. Die nötige bilinguale Erziehung ist die konsequenteste und kompetenteste Form interkulturellen Lernens. In bilingualen Zweigen werden mit den beiden Sprachen immer auch zwei Sprachkulturen aufeinander bezogen, begegnen sich Lebensformen und Gruppen. Europäisch ausgerichtete Schulen, die heute die Europäer von morgen ausbilden, werden immer von bilingualen Grundschulen ausgehend zu mehrsprachigen Abschlüssen führen, da in der Sekundarstufe das etablierte Fremdsprachenkonzept folgt. Bestimmende Kennzeichen einer europäisch orientierten Schule, die zweisprachige Minderheiten ebenso wie die einsprachige Mehrheit als junge Europäer begreift und ausbildet, sind folgende:

1. Diese Schule muss alle Schüler eines Jahrgangs aufnehmen: ohne Unterschied, ohne Test und ohne Geld alle Schüler/innen derjenigen Familien aufnehmen, die dieses Angebot fakultativ und gleichzeitig verbindlich für die gesamte Grundschulzeit wählen.
2. Europäisch orientierte Schulen können nicht von Anfang an viele Sprachen unterrichten. Sie vermitteln während der Grundschulzeit

zwei Sprachen, gründen daher auf bilinguale Grundschulzweige. Sie nehmen Schüler/innen der Mehrheit zusammen mit Schüler/innen einer bestimmten Sprachminderheit auf. Primäre Unterrichtssprache ist die Landessprache Deutsch. Hinzu kommt eine europäische Partner- oder Minderheitensprache.

3. Diese Schule befähigt zum gemeinsamen Lernen zwischen den Gruppen, möglichst bis einschließlich des 6. Schuljahrs wie die europäisch orientierten Projektschulen. Im gemeinsamen Lernen der biculturellen Lerngruppe liegt die konsequenteste Form Interkultureller Erziehung. Bevor Vorurteile überhaupt wirksam werden, begegnen die Kinder einander Tag für Tag, verlernen über die Jahre die Kategorien kultureller Einteilung.
4. Diese Schule mit einem bilingualen Zweig muss eine reguläre, von den Eltern gewünschte öffentliche Schule sein, die für einsprachige deutsche Schüler attraktiv ist, alle weiterführenden Schulzweige erschließt und daher von den *Eltern der Mehrheit* als eine moderne und europäisch orientierte Schule für ihre Kinder gewählt wird.
5. Diese Schulen vermitteln in der Grundschulphase neben dem Deutschen als primäre Unterrichtssprache eine weitere europäische Partnersprache.⁸ Sie nehmen einsprachige deutsche Kinder zusammen mit zweisprachigen Kindern auf, die die Partnersprache als Erstsprache sprechen. Alle Kinder werden grundsätzlich gemeinsam in beiden Sprachen unterrichtet.
6. Diese Schulen führen alle Schüler zu mehrsprachigen Schulabschlüssen: auf die bilinguale Grundschulphase folgt in der Sekundarstufe der etablierte Fremdsprachenunterricht. Damit lernen alle Schüler/innen zusätzlich Englisch. Ihre Partnersprache wird in der Regel durch einen bilingualen Zweig der Sekundarstufe weiter entfaltet, so dass in der Regel auch ein zweisprachiger Abschluss möglich wird.

Schullaufbahnen dieser Art sind kein Traum für einige wenige begabte Schüler/innen oder elitären Schulen vorbehalten. Diese Schulen gibt es in einer Reihe von öffentlichen Schulen. Sie nehmen alle Abschied von der national-einsprachigen Schule, begeben sich auf den Weg zur europäischen Schule. Eben darin liegt der Schultyp, den vor 50 Jahren die ersten europäischen Bediensteten für ihre Kinder verwirklicht haben. Die ‚Europäischen Schulen‘ sind dadurch gekennzeichnet, dass sie weder die

einsprachige Schule eines Herkunftslandes importieren noch sich der einsprachigen Schule des Aufenthaltslandes anschließen, sondern mehrsprachige Schullaufbahnen im oben genannten Sinn für ihre Kinder anbieten.

Schulen dieser Art wird es nur in größeren Städten geben, eben dort, wo Minderheiten leben. Das genannte Lehrangebot kann im öffentlichen Schulwesen durch eine Vernetzung derart angeboten werden, dass öffentliche Schulen im Verbund unterschiedliche Sprachenpaare anbieten – vergleichbar den 18 ‚Staatlichen Europaschulen Berlin‘. Damit ist eine Wahl der Eltern möglich, wobei das Interesse einsprachig-deutscher Familien an diesen Schulen sehr hoch ist. Gleichzeitig beinhaltet diese Vernetzung keine Selektion der Schüler, die in irgendeiner Weise deklassiert. Deklassierende Selektion entsteht vielmehr durch das natürliche Entstehen von ‚Ausländerschulen‘ über die Wohnbevölkerung der Schulsprengel. Die deutschen Eltern meiden diese Schulen, so dass eben jene Selektion natürlich entsteht, wenn man keine Auswahl der Schüler/innen nach Sprachgruppen erlaubt. Die einzige Form, deren sprachliche und kulturelle Kompetenz erzieherisch wahrzunehmen und zu entfalten, liegt in der Bildung von Sprachpaaren, immer verbunden mit der deutschen Sprache und der starken Präsenz der deutschen Mehrheit. Allein in diesen Schulen begegnen Minderheiten gleichaltrigen Partnern, in deren Augen sie sich spiegeln, so auf gleicher Augenhöhe zu ihrem Selbst finden. „Der Mensch wird am Du zum Ich.“ Dieser Satz von Martin Buber benennt die eigentliche Grundlage für eine personal konzipierte interkulturelle Erziehung.⁹

Beispiele für diese Schulen sind folgende Schulprojekte, die sich als Teil des regulären Schulwesens verstehen, ihre Schüler/innen zu mehrsprachigen Abschlüssen führen:

- ‚Staatliche Europaklassen Berlin‘ (18 Grundschulen)
- ‚Deutsch-Italienische Gesamtschule in Wolfsburg‘ (mit inzwischen 12 Folge-Projektschulen in Deutschland)
- ‚Deutsch-Italienische Europaklassen‘ (zwei Grundschulen in Osnabrück)

Es ist interessant, festzustellen, dass es durchaus geht, Kinder eines Jahrgangs ohne Auswahl und Überforderung in zwei Sprachen erfolgreich zu unterrichten. Dieses ist gleichzeitig keineswegs sozusagen nebenbei möglich, erfordert mehr als befristete Förderprogramme oder einige Stunden zusätzlichen Sprachförderunterrichts. Folgende gemeinsamen Merkmale lassen sich für die genannten Projektschulen nennen:

- Es geht, normal begabte Kinder in zwei Sprachen zu unterrichten und zu mehrsprachigen Abschlüssen zu führen, wenn man vom ersten Schuljahr an beginnt. Diese Schullaufbahn erfordert ein verändertes schulpädagogisches Konzept. Einige Stunden zusätzlichen Sprachunterrichts allein reichen dazu nicht aus. Vielmehr werden die Kinder befähigt, *in zwei Sprachen zu lernen, in zwei Sprachen alphabetisiert.*
- Es geht nicht nur mit Englisch, sondern auch mit Minderheitengruppen in allen europäischen Partnersprachen einschließlich Türkisch und Serbokroatisch. Die Bereitschaft deutscher Familien, ihre Kinder früh Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Griechisch, Serbokroatisch, Polnisch, Russisch oder Türkisch lernen zu lassen, wie es die Staatlichen Europaschulen in Berlin leisten, ist weit höher als allgemein vermutet.
- Dieses Konzept führt zu integrativen Schulen, die über Jahre intensive Prozesse interkulturellen Lernens beinhalten und so allgemeinpädagogische Aufgaben lösen: in keiner der genannten Schulen ist von Schulverweigerung, Schulversagen, Aggression und Gewalt berichtet worden. In allen diesen Schulen findet eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Entwicklung des Kindes, vor allem den Erwerb der Erst- und Zweitsprache statt.
- In allen diesen Schulen gibt es ein ergänzendes Angebot zusätzlich zum Unterricht in den Kernfächern: Nachmittagsbetreuung, Projektarbeit, Hausaufgabenhilfe, Sport, bilinguale AGs in Sachen Musik, Tanz, Theater und Sport.¹⁰
- Alle diese Schulen werden durch die Eltern aller Schüler/innen und einen von ihnen gegründeten Schulverein befördert, führen Eltern auch selbst Schulprojekte (Arbeitsgruppen, Nachmittagsbetreuung, Schülertransport u.a.m.) durch.
- Eine zusätzliche personelle und sächliche Ausstattung dieser Schulen ist nötig, gleichzeitig entfallen eine Reihe von kompensatorischen Fördermaßnahmen.

Es geht um eine Frage der Schulentwicklung und Vernetzung von öffentlichen Schulen in den Städten, eben dort, wo Sprachminderheiten leben und die Mehrheit es wünscht, ihre Kinder mehrsprachig ausbilden zu lassen. Jede Schule kann nur eine Sprachminderheit aufnehmen und conse-

quent in der Erstsprache – der Minderheitensprache – und der Zweitsprache Deutsch ausbilden. Sie bietet einen bilingualen Zweig innerhalb ihrer Schule an, der von den Eltern neben dem einsprachig-deutschen Zweig gewählt werden kann.

4.0 POSITIONIERUNG MEHRSPRACHIGER SCHULEN AUF DEM WEG NACH EUROPA

Mehrsprachige Schullaufbahnen im öffentlichen Schulwesen werden fakultativ angeboten, mit Unterstützung aller Eltern eingerichtet. Sie stellen eine fakultative Wahl dar, sind nicht ohne die Mitwirkung der Eltern und zusätzliche Ressourcen zu verwirklichen. Die Positionen der Ausrichtung von mehrsprachig-interkulturell orientierten Schulen, die sich gleichzeitig als Teil des öffentlichen Schulwesens verstehen, fasse ich folgendermaßen zusammen:

1. Europäische Orientierung im Rahmen des öffentlichen Schulwesens ist möglich! Eine anspruchsvolle und entschieden europäisch ausgerichtete Bildung beinhaltet einen mehrsprachigen Abschluss für alle, da zusätzlich zu einer Zweitsprache immer auch Englisch gelehrt wird. Sie beinhaltet ferner die konsequente Vermittlung der Landessprache Deutsch als primäre Unterrichtssprache. Über Jahre in zwei Sprachen mit unterschiedlichen Schülergruppen zu lernen beinhaltet eine intensive interkulturelle Erziehung.
2. Gemeinsame Schulen und mehrsprachige Bildungswege für alle werden dadurch möglich, dass einsprachige Schüler der deutschen Mehrheit zusammen mit den Schülern einer Sprachminderheit in Deutsch und der gewählten Partnersprache unterrichtet werden. Diese Schulen bieten bilinguale Grundschullaufbahnen mit der primären Unterrichtssprache Deutsch an. Die zweite Sprache oder europäische Partnersprache ist die Erstsprache der zweisprachigen Schüler/innen.
3. Diese Schulen werden für die Schüler durch das gemeinsame Lernen über Jahre zu Orten der gegenseitigen Anerkennung und Achtung. Kinder der Minderheit erfahren dort, dass auch sie etwas mitbringen, in ihrer Sprache den deutschen Mitschülern überlegen sind. Sie lernen erfolgreich und motiviert in diesen Schulen. Gewalt, Schulverweigerung und Schulversagen ist in diesen Schulen nicht bekannt geworden. Es handelt sich um aufmerksame Orte interkulturellen Lernens, denn

die vielen Vorurteile zwischen den Gruppen haben nicht nur zum Schulbeginn keinen Bestand, sie werden, sollten sie auftreten, über die gemeinsamen Jahre verlernt.

4. Diese Schulen sind Teil des regulären öffentlichen Schulwesens. Sie erschließen den Übergang in alle weiterführenden Schulen. Alle Schüler lernen in bilingualen Grundschulen alles, was man in einsprachig-deutschen Schulen auch lernt. Hinzu kommt das europäische Profil: Es handelt sich um moderne Schulen mit einer Schul-Partnerschaft, einem Schulverein, fachübergreifenden Projekten und Festen im Jahreszyklus.
5. In diesen Schulen erfahren die Schüler eine hohe Aufmerksamkeit für ihre Sprachentwicklung und Textkompetenz, eine Schlüsselkompetenz für alle. In diesen Schulen findet eine intensivere sprachliche Betreuung durch eine zusätzliche bilinguale Lehrkraft statt. Sprachliche Bildung mit dieser Aufmerksamkeit allen Schülern anzubieten, ist vor allem für einsprachig-deutsche Jungen von großer Bedeutung. Schulen waren immer Institutionen sprachlicher Bildung. In bilingualen Grundschulen wird eben diese Dimension ausgehend von der koordinierten Alphabetisierung in zwei Sprachen intensiv beachtet und entfaltet.
6. Mehrsprachige Schulen sind weithin Schulen mit Ganztagsbetreuung, Hausaufgabenhilfe und fachübergreifenden Arbeitsgruppen am Nachmittag, verwirklicht nicht zuletzt mit starker Beteiligung der Eltern. Sie organisieren in der Erst- oder Zweitsprache Arbeitsgruppen zu Sport, Musik, Kunst oder Theater.

Sicher ist diese hohe Qualität schulischer Erziehung nicht nebenbei mit einigen Förderstunden zu erlangen, doch diese Schulen sind zu finanzieren. Die Investitionen in Schulen dieser Art lohnen doppelt, für die Minderheiten ebenso wie für die Mehrheit: alle sind junge Europäer und werden dazu beitragen, entweder Europa in Deutschland kompetent zu verwirklichen oder als mehrsprachige Deutsche in Europa präsent zu sein. Lassen wir es nicht dahin kommen, dass die deutsche Mehrheit am Ende den Anschluss verliert und Minderheiten, die bilingual aufwachsen, letztlich beruflich überlegen sein werden. Eben eine Entwicklung dieser Art kennt Südtirol, wo die deutschsprachige Minderheit seit Generationen zweisprachig ausgebildet wird. Dieses ist in Südtirol der Fall, wo in Deutsch und Italienisch ausgebildete Menschen berufliche Vorteile gegen-

über den ein-sprachigen Italienern im Land Italien haben, da in Südtirol eine Reihe von Stellen im öffentlichen Dienst nur an zweisprachige Bürger des Landes vergeben werden. An dieser Stelle ist ferner darauf hinzuweisen, dass der Anspruch von Minderheiten, die eigene Erstsprache in der Schule vermittelt zu bekommen, sie auf diese Weise vollständig in Wort und Schrift zu lernen, ein elementares Bildungsgut darstellt. So eindrucksvoll empirische Daten aus vergangenen Berufswelten sind, Hartmut Esser hat die eigentliche Bedeutung der schulischen Vermittlung von Erstsprachen, seien es Regionalsprachen oder Minderheitensprachen, nicht erkannt, wenn er deren Begründung aus der Frage ableitet, ob sich diese Ausbildung in Gesellschaften ‚rechnet‘, in denen Ausländer oder Einwanderer marginalisiert wurden.¹¹

Es sind die ‚kleinen‘ Europäischen Schulen für alle, die in den größeren Städten schrittweise aufzubauen sind, ohne elitäre Selektion der Schüler/innen. Die Europäische Union wird ihre Empfehlung, alle Schüler/innen Europas mehrsprachig auszubilden, in absehbarer Zeit auch finanziell befördern müssen, eben wie europaweit ‚Europäische Schulen‘ aufgebaut wurden.

Bauen wir mehrsprachige Schulzweige innerhalb des regulären Schulwesens. Integrieren wir so die Sprachminderheiten und bereiten gleichzeitig die deutsche Mehrheit auf ein kompetentes Zusammenleben mit anderen Kulturen und Gruppen vor. Inzwischen können sich alle Bürger Deutschlands als ‚Angestellte‘ der Europäischen Union begreifen und benötigen daher Schulen für ihre Kinder, die nicht mehr nur national-einsprachig, sondern auf dieser Basis europäisch-mehrsprachig orientiert sind.

Im Verbund werden zweisprachige Schulen auf dem Weg nach Europa schrittweise ein Netzwerk der Bildung und des interkulturellen Lernens anbieten, das zunächst die Sprachenlandschaft einer Stadt spiegelt. Darüber hinaus wird dieses Netzwerk bilingualer Schulen in der Lage sein, alle ihre Schüler/innen mit ebenso neuen wie grundlegenden Kompetenzen für die Sprachen- und Kulturlandschaft Europas auszustatten.

- 1) vgl. *Grundbedürfnis der Zugehörigkeit (need of belonging)* nach A.H. Maslow: *Motivation and Personality*, 2nd edition New York 1970.
- 2) *Wie deplatziert die Rede vom ‚Migrationshintergrund‘ ist, mag ein Vergleich zeigen: Niemand ist in den 1980er Jahren auf den Gedanken gekommen, die 2. Generation aus Vertriebenenfamilien als ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘ zu identifizieren im Sinne eines nicht ‚normalen‘ Teils der Jugend.*

- 3) *McLaughlin, Barry: Second-Language Acquisition in Childhood, Hillsdale (NJ) 1984/85.*
- 4) *Daher sind in pädagogischen Zusammenhängen die Einteilungen der Schüler/innen nach Staatsangehörigkeit, die in diesem Alter entweder noch nicht greift oder keine relevante Einteilung begründen kann, zurückzuweisen (Ausländer, Nicht-Deutsche). Gleichzeitig sind auch Einteilungen nach der Nationalität der Eltern (Italiener, Türken...) oder der Sprache aufzugeben, vor allem die in sich widersprüchlichen Konstrukten ‚Schüler/innen nichtdeutscher Muttersprache‘ oder auch ‚Schüler/innen nicht-deutscher Sprache‘ (NDS). Die Welt der Sprachen ist nicht nach ‚deutsch-nichtdeutsch‘ einzuteilen. Diese Begrifflichkeit ist nicht nur unlogisch, sie thematisiert einseitig den Mangel, ohne die veränderte Sprachkompetenz zu bezeichnen. Gleichzeitig stellt sie ebenso wie die Rede von ‚Migranten‘ künstliche Trennungslinien her und delegiert Verantwortung, während Zugehörigkeit allein den Boden für pädagogische überzeugende Lösungswege begründet. Zudem widerspricht diese Grundeinteilung der Schüler/innen ihrer zunehmend doppelten Staatsangehörigkeit und ihrem Recht auf gleichen Zugang zum Bildungswesen, unabhängig von Abstammung, Sprache und Herkunft laut GG 3.2.*
- 5) *Die Fachliteratur hat seit langer Zeit eben darauf verwiesen: vgl. Graf, Peter: Frühe Zweisprachigkeit und Schule. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheiten, München 1987, S. 208f.*
- 6) *So ist das ‚Frühe Fremdsprachenlernen‘, das die Grundschule dauerhaft verändert hat, durch die Wahl der Eltern bundesweit eingeführt worden, ohne eine entsprechende Lehrerbildung, ohne zureichende Maßnahmen der Kultusministerien.*
- 7) *Das Drama der Minderheiten- und Aussiedlerkinder in den Schulen liegt nicht zuletzt darin, dass ihre Eltern – aus verschiedenen Gründen – nicht oder kaum den fehlenden Schulerfolg ihrer Kinder in der Schule rückmelden, als Evaluatoren des Schulbesuchs ihrer Kinder in der Elternvertretung in Erscheinung treten.*
- 8) *Dazu zählen alle europäischen Amtssprachen, aber auch das Türkische, das Serbokroatische und das Russische als Erstsprachen bedeutender Sprachminderheiten.*
- 9) *Aufgrund der Notwendigkeit, allen Schüler/innen Gelegenheit zu geben, sich in vergleichbarer Form in den Augen der anderen zu spiegeln und voneinander zu lernen, überzeugen alle anderen Vorgehensweisen nicht. Ohne den Spiegel der deutschen Gleichaltrigen, ohne ihre Sogwirkung fehlt den Schüler/innen aus Minderheitengruppen der nötige Lernimpuls. Als Antwort auf die kritische Frage nach Selektion bereits in der Grundschule sehe ich nur folgende Wahlmöglichkeiten im Umgang mit den Schüler/innen aus Mehrheit und Minderheiten, verbunden mit entsprechenden Folgen für Erziehen und Lernen:*
- 1.0 *Eine Vorauswahl der Schüler/innen findet nicht statt. Dies führt zu zwei Schulwelten:*
- 1.1 *Minderheiten-Anteile bis zu rund einem Drittel der Schüler/innen führen dazu, dass die Schüler/innen sich als gemischt wahrnehmen, wobei der deutschen Gruppe normative Kraft zukommt. Erzieherisch-interkulturell ist in diesem Fall von einem stark integrativ wirkenden ‚Übergangsmodell‘ zu sprechen, denn*
- *ein Anschluss an die einsprachig-deutschen Gleichaltrigen ist möglich und wirksam,*
- *eine spezifische interkulturelle oder erstsprachliche Bildung findet nicht statt, da die mehrsprachige Teilgruppe unterschiedlicher Herkunft ist.*
- 1.2 *Minderheiten-Anteilen von 50% und mehr – bestehend aus vorwiegend einer Minderheit führen zu einer Art ‚Submersion‘ oder Eintauchen der Schüler/*

innen in eine fremde Welt. Eine kulturelle Diskrepanz zwischen der Schule und den Lehrer/innen einerseits und der Schülerschaft andererseits wird zumindest latent erfahren.

Die Präsenz einer Herkunftssprache bestimmt das Schulleben rings um den Unterricht, der Unterricht selbst bleibt jedoch ein deutscher, in der Herkunftssprache wird nicht unterrichtet. Diese Schulsituation beinhaltet:

- keine spezifische interkulturelle Bildung, da die Bezugsgruppe, die Partnersprache fehlt,
- einsprachig-deutschen Gleichaltrigen kommt keine pull-Funktion mehr zu,
- die Allgegenwart der Minderheitensprache, ohne im Unterricht anerkannt zu sein, gebiert interkulturelle Spannungsverhältnisse.

2.0 Bildung von Schulklassen mit vergleichbaren Anteilen aus der Mehrheit und einer Sprach-Minderheit (vgl. SESB):

Die Aufnahme von nur einer Minderheitengruppe (Aufheben der Schulsprengel-Bindung) führt pädagogisch zu einem ‚Bereicherungsmodell‘ interkultureller Erziehung für alle: Die kulturelle und sprachliche Wahrnehmung beider Schülergruppen, von den Familien ausgewählt, führt zu folgenden Möglichkeiten:

- der einsprachig-deutschen Lerngruppe kommt in der deutschen Schule ein pull-Faktor zu,
- beide Schülergruppen begegnen sich kulturell in gegenseitiger Anerkennung: ‚Miteinander-voneinander-füreinander lernen‘,
- die sprachliche Kompetenz einer Minderheit wird in Wort und Schrift entfaltet, alle Schüler/innen gemeinsam zu mehrsprachigen Schulabschlüssen geführt.

10| Die allgemeinpädagogische Bedeutung dieser Lernaktivitäten im Sinne von ‚Atelier-Schulen‘ habe ich dargestellt in: P. Graf: „Atelier-Schulen“ – ein programmatischer Entwurf zur Schulentwicklung, in: Solzbacher, Claudia; Freitag, Christine: Wege zur Mündigkeit – Herausforderungen pädagogischer Professionalisierung, Osnabrück 1999, S. 180-192.

11| Insofern ist die Studie von Hartmut Esser über die Frage, inwieweit sich Zweisprachigkeit ökonomisch auszahlt, vom Ansatz her zu eng gefasst. Sie bezieht sich zudem entweder auf die Verhältnisse der vergangenen Jahrzehnte in Deutschland, in denen ‚Ausländer aufgrund ihres Status‘ keinen beruflichen Vorteil aus einer noch so hohen Sprachkompetenz ziehen konnten. Ihnen kommt kein Maßstab für das zukünftige Europa zu. Esser bezieht sich ferner auf Einwanderungsländer wie Australien und Israel, in denen neben der Kultur und Sprache des Aufnahmelandes keine weitere Sprachkultur eine vergleichbare Anerkennung erfährt. Insofern sind die Korrelationen, die Esser überprüft, kein Maß für die zukünftige Entwicklung in einem Europa mit aktuell 27 Amtssprachen. H. Esser hat den allgemeinen Bildungswert, die eigene Mutter- oder Regionalsprache in der Schule unterrichtet zu bekommen, nicht erkannt. Es ist keine Frage des Einkommens, wenn Katalanen, Basken, Sprecher des Gälischen oder eben unsere Minderheiten ihre Erstsprache in der Schule reklamieren. Wollte man den beruflichen Mehrwert zum primären Kriterium für schulische Bildung erklären, müsste man nach dem Kalkül von H. Esser eine Reihe von Unterrichtsfächern schlechthin abschaffen, würde das Konzept schulischer ‚Bildung‘, die sich eben nicht als primär beruflich relevante Ausbildung versteht, in sich zusammenbrechen. Insofern muss das Ergebnis dieser Studie, Zweisprachigkeit begründe keinen Integrations- und Berufserfolg, zurückgewiesen werden, nicht nur aufgrund seiner rückwärts gewandten Sicht, sondern auch aufgrund der zu eng angesetzten Korrelation. Vgl. Hartmut Esser: Migration, Sprache und Integration, AKI-Forschungsbilanz 4, Berlin 2006.

STELLUNGNAHME AUS SICHT DES LANDES BERLIN

Hans-Jürgen Pokall

Gestatten Sie mir aus der Sicht des Landes Berlin zunächst drei Anmerkungen und dann drei besonders herausragende Konsequenzen zu benennen und einen Ausblick zu wagen.

Zu den einführenden Anmerkungen:

1. Migranten sind nicht gleich Migranten, und die deutschsprachige Gesellschaft ist nicht frei von Bildungsdefiziten.

Der Begriff der Ausländer ist in diesem Zusammenhang sehr unscharf, weil für die Schule nicht die Zahl der Ausländerkinder entscheidend ist, sondern die Zahl der derjenigen nicht-deutscher Herkunftssprache, weil diese mit einer nichtdeutschen Muttersprache aufwachsen und dann später in der deutschen Sprache gefördert werden müssen. Dabei ist festzuhalten, dass etliche Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache – vor allem aus den westeuropäischen Ländern – bezüglich ihrer Integration und Teilnahme am Bildungsgeschehen in Deutschland keine Probleme haben, während von jenen aus der Türkei und dem levantinischen Raum erhebliche Probleme von den Schulen gemeldet werden. Andererseits ist natürlich auch die deutsche Bevölkerung in ihrer Beteiligung

am Bildungsgeschehen nicht einheitlich, sondern ist aufgrund von defizitären Familienverhältnissen oder der Aussiedlerproblematik auch dort eine erhebliche Sprachförderung nötig.

In Berlin kommt noch als besonderes Merkmal dazu, dass die Verteilung der Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache nicht einheitlich in der Stadt ist, sondern sich in den ehemaligen Westbezirken entlang der ehemaligen Mauer konzentriert – also vorrangig die Bezirke Mitte, Friedrichshain-Kreuzberg und Neukölln. Sehr gering sind die Anteile in den ehemaligen Ostbezirken, vor allem in Marzahn-Hellersdorf, Pankow und Treptow-Köpenick.

2. Die Bildungsbeteiligung der Migranten hat sich in den letzten 20 Jahren zwar deutlich verbessert, ist aber noch nicht mit der der deutschen Bevölkerung identisch.

Im Schuljahr 2003/2004 waren z.B. 35 % aller Schüler in der 8. Jahrgangsstufe auf dem Gymnasium, während bei Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache der Anteil bei 25 % lag. Umgekehrt waren 12 % aller Schüler auf einer Hauptschule, während der Anteil der Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache bei 19 % lag. Ähnliches zeigt sich bei der Betrachtung der Schulabgänger des Schuljahres 2003/2004. Während 31 % der Schulabgänger insgesamt die allgemeine Hochschulreife erworben haben, waren dies bei Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache nur 14 %. Andererseits verließen 11 % der gesamten Schüler die Schule ohne Schulabschluss während bei den Schulabgängern nichtdeutscher Herkunftssprache ein 24prozentiger Anteil leider zu verzeichnen war.

3. Schule braucht Partner, um nachhaltig Verbesserungen für Kinder mit Migrationshintergrund zu erreichen.

Ich halte nichts davon, zunächst einmal festzuhalten, was Schule alles nicht kann, sondern bin vielmehr der Meinung, dass Schulen rechtzeitig auf andere Partner zugehen müssen, um ihre Bildungsziele zu erreichen. Wir haben in Berlin seit einigen Jahren eine Arbeitsgruppe ‚Islam und Schule‘ gegründet, in der vorurteilsfrei und offen über alle anstehenden Probleme und auch die notwendigen Hilfen für die Schulen gesprochen wird. In gleicher Weise ist ein verstärktes Zugehen auf die Elternhäuser erforderlich, damit kein künstlicher Gegensatz zwischen Elternhaus und Schule aufgebaut wird, sondern es um das Durchsetzen gemeinsamer

Bildungsinteressen für die Kinder geht. Nicht zuletzt erfreut sich die Partnerschaft zwischen Schule und Sportvereinen gerade im Hinblick auf die Integration von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache besonderer Beliebtheit. Schließlich ist es auch uns in Berlin gelungen, Betriebe als Partner gerade auch für Ausbildungsplätze von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache zu gewinnen und die Migrantenverbände in diesen Partnerschaftsprozess mit einzubinden.

4. Konsequenzen

4.1. Geht es um bessere Bildungsbeteiligung von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache, muss die Sprachförderung für Deutsch allererste Priorität genießen.

Erfreulicherweise hat die Kultusministerkonferenz in ihrem Schwerpunktprogramm für die Qualitätssteigerung der Schulen auch hier einen bewussten wesentlichen Akzent gesetzt, damit in allen Bundesländern entsprechende Maßnahmen und Anstrengungen auch zum Erfolg führen. Wir in Berlin beginnen bereits in den Kindertagesstätten mit einer gezielten Sprachförderung durch die Einführung eines sogenannten Sprach-Lern-Tagebuchs, in dem die Sprachfortschritte aller dort anwesenden Kinder in den Blick genommen werden und eventuell vorhandene Defizite benannt werden, damit sie möglichst schnell durch gezielte Fördermaßnahmen behoben werden können.

Außerdem gibt es in Berlin seit dem Schuljahr 2005/2006 bei der Schulanmeldung die verpflichtende Sprachstandsfeststellung Deutsch Plus, an der alle Kinder teilnehmen. Wird hier ein Förderbedarf festgestellt, so erhalten diejenigen Kinder, die nicht eine Kindertagesstätte besuchen, bereits ein halbes Jahr vor ihrer Einschulung Unterstützung im verpflichtenden Sprachförderkurs. Für Kinder, die sich in einer Kita befinden, werden aufgrund der Informationen durch die Schule in der Tagesstätte gezielte Förderungen für die deutsche Sprache durchgeführt. Von den Neuanmeldungen für das Schuljahr 2006/2007 möchte ich noch erwähnen, dass sich für 25 % der Kinder ein Förderbedarf ergab. Nimmt man die Anteile der Kinder deutscher Herkunftssprache, so lag die dortige Fördernotwendigkeit bei 12,5 %, während sie bei den Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache bei 56,5 % lag.

Es wäre aber zu kurz gegriffen, wollte man meinen, dass mit dieser Sprachförderung vor dem Schuleintritt die Schule ihre Schuldigkeit getan hätte. Wichtig ist vielmehr, dass angesichts der Sprachentwicklung der Kinder in diesem Alter die Schule die Sprachdefizite systematisch aufarbeitet und Fördermöglichkeiten anbietet, die eine möglichst schnelle Behebung dieser Defizite zum Ziele haben. So wird in Berlin nach dem Schuleintritt eine Lernausgangslage aller Schülerinnen und Schüler erhoben, in der insbesondere die Sprachsituation und deren Förderung vor allem in den ersten zwei Schuljahren angesprochen wird. Mit der Implementierung eines neuen Rahmenplans ‚Deutsch als Zweitsprache‘ – verbindlich seit dem Schuljahr 2004/2005 – wurde eine einheitliche Grundlage für diesen Unterricht geschaffen, damit in der Grundschule in Verknüpfung mit der gesamten Gestaltung des Schulalltages die Verbesserung der Sprachfähigkeit umfassend erreicht werden kann. Für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die nach der zweiten Klasse immer noch Defizite haben, muss natürlich die Sprachförderung in angemessener Form weitergehen, aber immer mit dem Ziel, möglichst schnell und vollständig in die regulären Unterrichtssituationen zu integrieren und nicht einem übertriebenen Betreuungsansatz zu frönen.

4.1.1 Besonderes Gewicht muss auf die Ausbildungsförderung für Kinder und Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache gelegt werden.

Die Situation nicht nur in Berlin ist dadurch gekennzeichnet, dass z.Z. eine wesentlich höhere Nachfrage an Ausbildungsplätzen vorliegt als tatsächlich vorhanden – in Berlin ca. 30.000 Nachfrager bei ca. 20.000 Ausbildungsplätzen pro Jahr. Gleichzeitig ist leider festzuhalten, dass Jugendliche nichtdeutscher Herkunftssprache, die eine duale Ausbildung beginnen, diese in besonders hohem Maße abbrechen. Wir stellen in Berlin fest, dass ca. 2/3 derjenigen, die damit begonnen haben, ihre Ausbildung tatsächlich nicht beenden. Bei den Jugendlichen deutscher Herkunft ist das Verhältnis genau umgekehrt, hier beenden 2/3 und 1/3 bricht ab. Damit keine Missverständnisse entstehen, auch dies muss optimiert werden.

In der Vergangenheit wurden fast immer vollzeitschulische Bildungsgänge durch den Staat eingerichtet, die dazu dienten, Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz fanden, von der Straße zu holen. In vielen Fällen waren das reine Warteschleifen, und die Begeisterung der Jugendlichen – nicht nur derer mit Migrationshintergrund – war sehr gedämpft, so dass

eine regelmäßige Teilnahme am Unterricht nur von einem Teil der Jugendlichen praktiziert wurde. Heute gehen unsere Maßnahmen in folgende Richtungen:

- Unterstützungsangebote für abschlussgefährdete Schülerinnen und Schüler verbunden mit besonders praktischen Anteilen in Form von Schülerfirmen oder gezielten Betriebspraktika – häufig auch „Produktives Lernen“ genannt,
- sachgerechtere Informationen über die Berufsfelder und flächendeckende Verbreitung des Berufswahlpasses,
- frühzeitige Hilfen in den berufsbildenden Schulen für jene, bei denen sich in der dualen Berufsausbildung Unlust oder andere Schwierigkeiten zeigen,
- bei den vollzeitschulischen Ersatzbildungsgängen ein Konzept von modularen Qualifikationsmaßnahmen, die für die duale Berufsausbildung anrechenbar sind, ja zum Teil sogar die Kammerprüfung ersetzen können.

4.2 Schule muss als Integrationselement erster Ordnung begriffen werden und entsprechend gestaltet und ermutigt werden.

Schule ist die Veranstaltung, in der alle Kinder und Jugendlichen – in Berlin bis zum zehnten Schuljahr – schulpflichtig sind. Sie lernen hier die Achtung unserer Werte- und Rechtsordnung, sie erfahren, dass Deutsch die Verkehrssprache ist und nicht nur die Unterrichtssprache, sie lernen, in welcher Weise im Schulalltag gewaltfreies Zusammenleben und tolerantes Umgehen mit eigenen Normen und Werten gelebt wird. Die Schule hat sich dieser Sachverhalte bewusst anzunehmen und ist Gott sei Dank dabei, in ihrem Schulleben sich nicht nur darauf zu konzentrieren, dass der Unterricht möglichst reibungslos läuft. Nicht von ungefähr haben sich gerade auch Berliner Schulen darauf verständigt, in diesen Bereichen bewusste Akzente zu setzen, z.B. in der Schule wird nur deutsch gesprochen oder Konfliktlotsen der Schülerinnen und Schüler regeln ein friedvolles Miteinander bei kleinen Auseinandersetzungen oder Mütter lernen mit ihren Kindern gemeinsam deutsch zu sprechen. Von besonderer Bedeutung ist bei dem, was die Schulen für Kinder und Jugendliche als auch für Staat und Gesellschaft erreichen müssen, dass die in der Schule gelernten und praktizierten Unterrichtsinhalte und Umgangsformen auch außerhalb der Schule Anwendung finden müssen. Eltern, Erziehungsbeauftragte und Freunde sind deshalb als Partner gerade auch für diese

Anliegen zu gewinnen und müssen sich, ohne dass sie ihre kulturelle Identität aufgeben, an entsprechende Normen unserer Staats- und Gesellschaftsordnung binden. Schließlich darf auch in der Schule die Gewaltproblematik nicht durch Wegschauen oder Verharmlosen einfach übergangen werden, sondern offensiv durch die von mir bereits angesprochenen Maßnahmen aufgegriffen und umgesetzt werden. Dabei ist auch für Berlin wichtig, dass Schule kein polizeifreier Raum ist, sondern auch unsere Ordnungshüter ein wichtiger und durchweg immer hilfreicher Kooperationspartner sind.

AUSBLICK

Erfreulicherweise haben alle Bundesländer in den vergangenen Jahren sich der Problematik der Kinder mit Migrationshintergrund gestellt und in allen Schulen entsprechende Verbesserungen eingeleitet. Manches kam zwar spät, aber nicht zu spät. In Berlin ist als Manko unserer seit langem stattfindenden Bemühungen festzuhalten, dass es in vielen Fällen Einzelaktionen und Einzelmaßnahmen waren, ohne dass die entsprechende Vernetzung in die Wege geleitet wurde. Auch litt vieles darunter, dass die Maßnahmen nicht oder nur unvollkommen evaluiert wurden und der Qualitätsgesichtspunkt von Unterricht und Schule erst in den letzten Jahren voll ins Bewusstsein gerückt wurde. Für unsere Berliner Schulen füge ich hinzu, dass der alleinige Schrei nach mehr Mitteln dann fehl geht, wenn die Mittel nicht effektiv eingesetzt sind und wenn man sich keine Rechenschaft über Zwischenergebnisse ablegt. Rezepte zum Gelingen der Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt es sicher nicht, aber die jetzt eingeschlagenen Wege dürfen nicht laufend verändert werden und modischen, dann aber häufig wechselnden Trends angepasst werden, sondern sind mit Geduld, Beharrlichkeit und langem Atem in den Schulen zu gestalten. Lehrer, Eltern und Schüler sollten dabei mit ihren Erfahrungen und Verbesserungswünschen nicht hinter dem Berge halten, den Stand mit den für die Bildungspolitik Verantwortlichen offen und ehrlich diskutieren und sich auf den sicherlich langen und manchmal auch mühseligen Prozess der Qualitätsverbesserung begeben. Vielleicht hilft die eine oder andere Anregung, die heute in der Tagung zur Sprache kam dazu, diese Wege auszuloten und in den Schulen zukunftsorientiert auch zu gehen.

STELLUNGNAHME AUS SICHT DES LANDES BADEN-WÜRTTEMBERG

Dieter Scholz

Über ein Zehntel der Einwohnerinnen und Einwohner Badens-Württembergs sind Ausländer. Gar ein Viertel der Einwohner haben einen Migrationshintergrund. Ihre Bildungschancen zu verbessern, ist ein zentrales Anliegen der Bildungspolitik des Kultusministers.

Die sichere Beherrschung der deutschen Sprache ist ausschlaggebend für den schulischen und den beruflichen Erfolg, daher unterstützen und fördern wir die sprachliche und die schulische Integration in vielfacher Weise: im vorschulischen Bereich durch Maßnahmen zur grundlegenden und ergänzenden Sprachförderung, die sich im Orientierungsplan für die Kindergärten, im Bereich der Kooperation Kindergarten/Schule sowie natürlich auch im Konzept „Schulreifes Kind“ niederschlagen, oder auch durch Hausaufgaben-, Sprach- und Lernhilfen, auch im Vorschulalter. Diese Maßnahmen möchte ich nur kurz erläutern.

Der Orientierungsplan, der an unseren Kindergärten bis 2009/10 eingeführt wird, enthält als zentralen Auftrag die Sprachförderung von Anfang an. Von sechs Bildungsfeldern ist das Deutschlernen und die Sprachentwicklung ein zentrales Feld und – ganz wichtig – auch Bestandteil der Fortbildungsoffensive.

Wir unterstützen die Integration weiter durch Sprachförderung in den Grundschulförderklassen, durch präventive Grundschulförderklassen, die Kinder mit besonderem Förderbedarf ein halbes Jahr vor der Einschulung aufnehmen und gegebenenfalls auch noch in der ersten Grundschulklasse begleiten. Durch das Konzept „Schulanfang auf neuen Wegen“ kommt es zu einer engen Verzahnung zwischen Grundschulförderklassen und dem ersten Schuljahr mit der Möglichkeit zur differenzierten und gezielten Förderung, durch Stütz- und Förderunterricht im Ergänzungsbereich, mit dem Bildungsplan Grundschule, dem Reformkonzept IMPULSE an der Hauptschule und vielem mehr.

Ich wurde gebeten, als Vertreter des baden-württembergischen Kultusministeriums nicht nur die einzelnen Maßnahmen im Lande kurz darzustellen, sondern aus gegebenem Anlass auch eine Stellungnahme speziell zum Thema „muttersprachlicher Zusatzunterricht in Baden-Württemberg“ abzugeben.

In Baden-Württemberg hat wie bereits geschildert die Förderung der Deutschkenntnisse von Kindern ausländischer Herkunft Priorität. Dies gilt im Übrigen nicht nur für Kinder mit Migrationshintergrund.

Darüber hinaus ist die baden-württembergische Landesregierung aber auch der Auffassung, dass muttersprachliche Sprachkenntnisse von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeit wünschenswert sind.

Aus unserer Sicht wäre es töricht, eine Sprache gegen die andere auszuspielen. Kinder werden durch das Erlernen einer zweiten Sprache nicht überfordert, sie können von Geburt an mit mehr als einer Sprache aufwachsen. In einem zusammenwachsenden Europa und bei weltweit zunehmender Verflechtung ist die Beherrschung mehrerer Sprachen für jeden Einzelnen wichtig und stellt eine Bereicherung dar. Bereits vorhandene Sprachkenntnisse sollten daher erhalten werden.

Der muttersprachliche Unterricht in Baden-Württemberg - für den nach wie vor die Regelungen der sog. EG-Wanderarbeitnehmer-Richtlinie gelten – wird in Form des sog. Konsulatsunterrichts in der alleinigen Verantwortung der diplomatischen und konsularischen Vertretungen der jeweiligen Herkunftsstaaten organisiert und durchgeführt.

Danach kann das jeweilige (General-) Konsulat in eigener Verantwortung Unterrichtskurse durchführen. Baden-Württemberg fördert seit den 1970er Jahren im Rahmen der verfügbaren Haushaltsmittel den muttersprachlichen Unterricht der Konsulate durch Zuschüsse. Die Schulträger werden in einer Verwaltungsvorschrift gebeten, Schulräume kostenlos zur Verfügung zu stellen. Diese Formulierung trägt der Tatsache Rechnung, dass der muttersprachliche Unterricht kein Angebot der Schulen darstellt.

Das Thema muttersprachlicher Zusatzunterricht hat in Baden-Württemberg in jüngster Zeit außerordentliche Resonanz und Niederschlag in den Medien gefunden. Ausgelöst wurden die zum Teil heftigen Diskussionen durch einen Beschluss des Gemeinderates der Stadt Rastatt vom November 2006, den Konsulaten keine Räume in den Rastatter Schulen mehr zur Verfügung zu stellen.

Nach der oben geschilderten Rechtslage ist die Stadt Rastatt nicht dazu verpflichtet, Räume für den muttersprachlichen Unterricht der Konsulate bereitzustellen. Die Schulträger können eigenständig entscheiden, ob sie der Bitte des Kultusministeriums entsprechen. Das Kultusministerium hatte daher keine direkte rechtliche Handhabe gegen die Stadt Rastatt. Es musste dabei bleiben, dass es seine abweichende Position unterstrich und dadurch Einfluss auf die Kommune zu nehmen versuchte.

Das Thema hat schließlich am 15. März 2007 seinen Niederschlag in einer aktuellen Debatte des Landtags gefunden. In deren Verlauf hat die Landesregierung ihre Absicht betont, das Konsulatsmodell des muttersprachlichen Zusatzunterrichts nicht zu ändern.

Das Kultusministerium ist an einer Weiterentwicklung des muttersprachlichen Unterrichts interessiert. Das Land bemüht sich bereits, durch das Angebot der Zertifizierung von zwölf Herkunftssprachen im Rahmen der Hauptschulabschlussprüfung die muttersprachlichen Kenntnisse aufzuwerten. Durch diese Zertifizierung können muttersprachliche Kenntnisse als zusätzlicher Qualifizierungsbaustein nachgewiesen werden. Durch zahlreiche andere Aktivitäten (z.B. Informations- und Fortbildungsveranstaltungen für die ausländischen Lehrkräfte und gemeinsame Arbeitsgruppen) soll die Kooperation zwischen muttersprachlichen Lehrkräften und Schulen verbessert werden.

Aktuelles Beispiel einer engeren Kooperation ist das Projekt „Tandemunterricht mit einer italienischen Lehrkraft“, das derzeit an drei Grund- und Hauptschulen des Landes in Zusammenarbeit mit dem Italienischen Generalkonsulat Stuttgart erprobt wird. Hier soll zur besseren Eingliederung italienischer Kinder in das baden-württembergische Schulsystem erprobt werden, an ausgewählten Schulen mit vielen italienischen Kindern zusätzlich zur deutschen auch eine italienische Lehrkraft im Unterricht einzusetzen.

STELLUNGNAHME AUS SICHT DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER I

Nihat Sorgec

Bei dem Vortrag von Herrn Graf habe ich mir einige Gedanken über die Definition, wie ich mich zu bezeichnen habe, gemacht. Als ein typischer Gastarbeitersohn, dessen Eltern Ende der 1960er Jahre nach Deutschland gekommen sind, kann ich mich nicht mehr als Gastarbeiter bezeichnen, denn ich bin weder Gast noch Arbeiter. Ein Ausländer bin ich nicht, denn ich habe mittlerweile die deutsche Staatsangehörigkeit. Als Migrant kann ich mich auch nicht bezeichnen, denn ich bin hier ansässig und werde nicht weiter irgendwohin immigrieren. Also habe ich Probleme, mich und meinesgleichen zu definieren. Laut Professor Graf ist der Vorschlag gemacht worden, uns als zweisprachige Menschen zu bezeichnen. Ich werde es tun und Sie über die Resonanz auf dem Laufenden halten.

Wir leben tatsächlich in einer Welt, in der viel über die bestmögliche Ausschöpfung knapper Ressourcen und gleichzeitig über Nachhaltigkeit diskutiert wird. Erdöl, Wasser, Gas, viele der Rohstoffe, auf denen der Wohlstand und die Fortschritte des 21. Jahrhunderts basieren, werden immer knapper und teurer. Fieberhaft arbeiten die Börsenexperten und Wissenschaftler aus Politik, Wirtschaft und Wissenschaft an Lösun-

gen, um nachhaltig unseren Lebensstandard zu sichern. Doch die moderne Welt lebt nicht von Rohstoffen und Körperkraft allein. Vielseitiges Wissen und der Transfer von Erfahrungen sind das Fundament, auf dem die heutige globalisierte Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft steht. Sie kann nur wachsen und Bestand haben, wenn Menschen aus aller Welt ihr Know-how, ihre Talente und Erfahrungswerte gleichberechtigt miteinander austauschen, ergänzen und bündeln. Ein Blick in die internationalen Forschungseinrichtungen und Konzerne zeigt, wie groß die Synergieeffekte sein können, wenn das geballte Wissen und Talent multikulturell zusammengesetzter Teams zum Einsatz kommt.

Deshalb erschreckt uns auch umso mehr, wie fahrlässig wir mit der Ressource „interkulturelle Kompetenz“, mit dieser Bilingualität umgehen. Im Alltag liegt diese Ressource oftmals brach. Nehmen wir als Beispiel die türkische Community in Deutschland: „Die Förderung der türkischen Muttersprache hat einen viel zu geringen Stellenwert“, hat Claudia Maria Riehl, Universität Köln, festgestellt. Ihre Empfehlung daher: Statt Tests und Sanktionen auf eine frühzeitige Sprachförderung im Vorschulalter zu setzen – das beinhaltet neben Türkisch natürlich auch die frühestmögliche Förderung der deutschen Sprache. Es liegt doch eigentlich nahe, dass man Menschen die Chance gibt, ihre – auch herkunftsbedingten – Kompetenzen bestmöglich zu entwickeln. Davon profitiert das einzelne Individuum durch bessere Arbeitschancen und höhere persönliche Zufriedenheit – oder wie es ein Sprichwort so schön auf den Punkt bringt: „Du hast so viele Leben, wie du Sprachen sprichst“. Es wäre interessant, Frau Riehl und Herrn Esser, die ganz verschiedene Ansichten diesbezüglich haben, zusammenzubringen und in einer Diskussion deren Argumente zu hören.

Doch auch Wirtschaft und Gesellschaft brauchen das geballte Know-how, um im globalen Wettbewerb mithalten zu können. Übersetzen wir das Ganze einmal nur mit Blick auf die deutsch-türkischen Beziehungen in konkrete Zahlen: Deutschland ist für die Türkei der wichtigste Wirtschaftspartner. Zirka 17 % der türkischen Exporte gehen nach Deutschland. Dabei handelt es sich vorwiegend um Produkte des Automobil-, Textil- und Elektroniksektors. Mehr als 15 % der türkischen Importe stammen aus der Bundesrepublik. Im Jahr 2006 investierten 2600 deutsche Unternehmen in der Türkei rund 6 Milliarden Euro. Das Interesse deutscher Unternehmer an der Türkei ist ungebrochen. Umgekehrt leben in Deutschland gut 2,7 Millionen türkischstämmige Konsumenten, die ein

attraktives Kundenpotenzial für deutsche und türkische Unternehmer darstellen.

Eine wichtige Schlüsselfunktion für den Ausbau der türkisch-deutschen Handelsbeziehungen nehmen die rund 70.000 türkischstämmigen Unternehmer in Deutschland ein, die über 350.000 Menschen in diesem Lande beschäftigen. „Die Gastarbeiter, die damals gekommen sind, müssen eine Holschuld einbringen“, so eine Formulierung des Präsidenten des Deutschen Lehrerverbandes Josef Kraus. Laut Prognosen werden die Türkischstämmigen in Deutschland innerhalb der nächsten zehn Jahre ca. 700.000 Arbeitsplätze geschaffen haben. Die Zahl der Unternehmer wird somit auf über 100.000 steigen. Wenn man unter diesen Voraussetzungen die Einbringschuld, also die Holschuld betrachtet, könnte man davon ausgehen, dass dieses sogenannte Abenteuer „Gastarbeitertum“ sich wirtschaftlich amortisiert und rentiert hat. In diesem Zusammenhang zählen die damaligen Gastarbeiter und deren Kinder zu den Mitmenschen dieser Gesellschaft, die die Säulen der Wirtschaft mittragen und soziale Verantwortung übernehmen.

Der Erfolg der türkisch-deutschen Handelsbeziehungen basiert in einem großen Maße auf gut ausgebildeten Fachkräften, die über die notwendigen interkulturellen Kompetenzen verfügen, sprich: die sowohl die deutsche als auch die türkische Sprache beherrschen und die sich mit den Sitten und Gebräuchen beider Länder gut auskennen. Denn interkulturelle Kompetenz heißt mehr, als nur verschiedene Sprachen zu sprechen. Sie bedeutet vor allem auch, dass man die Denkweise und Lebensgewohnheiten anderer Völker kennt und respektiert. Wer die Spielregeln und Umgangsformen seines Geschäftspartners nicht kennt, kann schnell in ein Fettnäpfchen treten – und damit den Geschäftserfolg gefährden. Die Global Players – allen voran Banken und Versicherungen, Logistik- und Transportkonzerne oder die gesamte Tourismusbranche – haben den geldwerten Aspekt interkultureller Kompetenzen längst entdeckt.

International operierende deutsche Unternehmen haben kulturelle Vielfalt als Chance erkannt und Programme für eine „Charta der Vielfalt“ in ihren Unternehmen entwickelt. Deutsche Bank, Deutsche Telekom, Daimler-Chrysler und Deutsche Bahn haben die „Charta der Vielfalt“ ins Leben gerufen. Die Umsetzung hat zum Ziel, ein Arbeitsumfeld zu schaffen, das frei von Vorurteilen ist. Alle Mitarbeiter/innen sollen Wertschätzung erfahren – unabhängig von Geschlecht, Rasse, Nationalität, ethnischer Her-

kunft, Religion oder Weltanschauung, Behinderung, Alter, sexueller Orientierung und Identität. Mittlerweile haben über 70 Unternehmen diese Charta unterzeichnet, darunter die türkisch-deutsche IHK und mein Unternehmen, das BWK BildungsWerk in Kreuzberg.

„Wir brauchen Paten“, sagt Frau Ministerin Böhmer. Wir leisten zu der Patenschaft gerne unseren Beitrag. Jugendliche mit Migrationshintergrund sind bei deutschen Unternehmen in betrieblicher Ausbildung unterrepräsentiert. Die demografische Entwicklung belegt, es reicht definitiv nicht, dass die türkischstämmigen Unternehmer allein die türkischstämmigen Jugendlichen bei sich aufnehmen. Das halte ich auch im Sinne der Integration für nicht effektiv. Tendenziell haben die türkischstämmigen Unternehmer die Einsicht gewonnen, dass ihre Konsumenten nicht nur die hier lebenden türkischstämmigen Landsleute, sondern in erster Linie sehr viele Deutsche sind. Deshalb wollen sie vermehrt deutsche Jugendliche ausbilden und beschäftigen. Diese Entwicklung wünsche ich mir umgekehrt auch in deutschen Unternehmen.

Unsere Staatsministerin hat mitgeteilt, dass wir gemeinsam eine Vereinbarung getroffen haben, bis zum Jahr 2010 ca. 10.000 neue Ausbildungsplätze bei über 300.000 Unternehmern mit ausländischer Herkunft in Deutschland zu schaffen. Die türkisch-deutsche Industrie- und Handelskammer konzentriert sich dabei auf die türkischen Unternehmen, die ca. 20 % der Unternehmer mit ausländischer Herkunft ausmachen. In diesem Verhältnis hat sie zum Ziel, mindestens 2.000 Ausbildungsplätze zu schaffen. Bis jetzt konnten bereits mit Erfolg ca. 1.000 neue Ausbildungsplätze geschaffen werden.

Die Deutsche Bank sucht aktuell 500 Kundenberater, die KPMG mindestens 200 Wirtschaftsprüfer für das Türkeigeschäft – und selbstverständlich mit bilinguaem (deutsch-türkischen) Profil. Türkische Firmen wiederum im Umfeld von Telekommunikation, Elektrotechnik und Energieversorgung halten händeringend – in der Türkei und in Deutschland – Ausschau nach Nachwuchskräften, die Deutsch und Türkisch verhandlungssicher sprechen. Dabei geht der Fokus weit über die deutsche und die türkische Wirtschaft hinaus: Für türkische Unternehmen ist Deutschland ein wichtiger Standort und Sprungbrett in den europäischen Markt. Für deutsche Firmen ist die Türkei ein wichtiger Türöffner und Verbündeter mit Blick auf die Länder des Nahen und Mittleren Ostens, wo die Türkei – auch aufgrund gemeinsamer Sprachwurzeln – gute Geschäftskontakte

unterhält. Das BWK BildungsWerk in Kreuzberg bildet zur Zeit Jugendliche im Rahmen eines Pilotprojekts bilingual (türkisch-deutsch) zum Hotelfachmann/-frau aus.

Auf den Punkt gebracht: Der Mehrwert für Deutschland und die Türkei ist umso größer, je mehr beide Länder das interkulturelle Potenzial ihrer Bevölkerung ausschöpfen. Doch man kann eine Ressource nur ausschöpfen, wenn man sie auch fördert. Das heißt: Wir müssen dafür sorgen, dass vor allem junge Menschen bilingual und interkulturell gefördert werden durch entsprechende Angebote, angefangen beim Kindergarten über die Schule bis hin zu betrieblicher Ausbildung und Studium.

Meine Erwartungen an Pädagogen sind in erster Linie, dass sie interkulturelle Kompetenzen beherrschen sollten. Diese wurden meiner Meinung nach in den letzten Jahren nicht ausreichend gefördert. Bei türkischstämmigen Familien ist der Einfluss der Eltern sehr groß, und man muss leider sagen, dass diese Elternhäuser oft bildungsfern sind. Man darf türkische Eltern mit dieser Aufgabe nicht allein lassen. Sobald sie ihr Kind an die Schule gebracht haben, erwarten sie von der Schule die Übernahme der kompletten Verantwortung. Die Schule sollte dementsprechend mit den Eltern Kontakte pflegen und sie immer wieder auf ihre Verantwortung aufmerksam machen. Ich wünsche mir in Berlin als Hauptstadt mehr zweisprachige Schulen, denn es kann nicht sein, dass es nur eine einzige Grundschule gibt, die sowohl in Türkisch als auch in Deutsch unterrichtet, nach dem Sprichwort „Wenn du willst, dass jemand für dich ein Schiff bauen soll, so gebe ihm kein Beil und schicke ihn nicht in den Wald. Es reicht schon, wenn du in ihm die Sehnsucht nach dem großen weiten Meer erweckst.“ Ich denke, wir sollten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund das Gefühl erwecken, dass sie ein Teil der Gesellschaft geworden und keine Gastarbeiterkinder sind. Erst dann werden sie sich besser mit der Gesellschaft identifizieren können und sich als ein Teil davon fühlen.

STELLUNGNAHME AUS SICHT DER TÜRKISCH-DEUTSCHEN INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMER II

Holger Hey

Die heutige Tagung hat Ihnen allen sicherlich einen sehr guten Einblick ermöglicht in die unterschiedlichsten Wege und unermesslichen Chancen zur weiteren Erhöhung der Bildungschancen für Migranten. Womöglich konnten Sie neue Wege erfahren und werden auch gleich im Anschluss gute und fruchtbare Kontakte knüpfen. Hoffentlich gehen Sie noch motivierter und gesicherter Ihren Entschluss an, die Jugendlichen mit Migrationshintergrund stärker noch als Potenziale zu erkennen und zu erschließen.

Als Unternehmerverband haben wir einen besonderen Einblick in die Dynamik der bilateralen Wirtschaftsbeziehungen, in unserem Fall zwischen der Türkei und Deutschland. Allein daraus zeichnet sich bereits für heute, aber vor allem auch für die Zukunft ein enormer Arbeitsmarkt ab, dessen Bedarf an Fach- und Führungskräften nur durch Einsatz der Potenziale unserer heranwachsenden Jugend „made in Germany“ mit Migrationshintergrund und mit bilingualen Grundlagen der Weltsprache Türkisch gerecht werden kann. Die Zahlen und Fakten belegen es.

