

## Vielfalt gestalten, Strategien für die Verbesserung des Schulalltages in Frankfurt am Main

### Paris/neue PISA-Ergebnisse

Als ich Ihre Einladung erhielt, war ich, wie wahrscheinlich jeder von Ihnen, der eine solche Einladung erhält, zunächst unsicher, ob ich überhaupt etwas zu Ihrer Veranstaltung beitragen könne, was Sie nicht selbst an Erfahrung und Kompetenz besitzen? Ich war mir andererseits sicher, dass ich hier von Ihrer Arbeit profitieren würde, so dass es mir trotz aller zeitlichen Enge nicht schwer fiel, ja zu sagen. Außerdem muss ich Ihnen gestehen, dass ich vorher noch nie in Graz war und alle meine Freunde, die Graz kennen, haben mich nahezu beschworen, hier her zu kommen, Graz sei eine wunderbare Stadt. Ich bedanke mich sehr herzlich bei Ihnen, ich bin mit einer Portion Vorfreude und Neugierde gekommen.

Ich soll über unsere Erfahrung in Frankfurt bei der Gestaltung von Vielfalt sprechen und auf unsere Strategien eingehen. Diese Aufgabenstellung führt in der Tat in den Kern unserer Arbeit. Vielfalt in Bezug auf die Zusammensetzung der Schüler/innen, auf die Häufung von Problemstellungen, auf die unterschiedlichen politisch – gesellschaftlichen Debatten, auf die Vielzahl der Akteure in diesem Feld, auf die vielen Erfolge und Rückschläge, auf die mehr oder weniger offen ausgesprochenen Interessen usw. usw.

Vielfalt meint auch die Zahl der Maßnahmen zur Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund, die ausgelassenen Chancen, die Gefühle mancher Lehrerin und manches Lehrers, mit ihren Problemen allein gelassen zu werden. Ich habe auch die Beschwerden, Einsprüche gegen Noten, Klagen über die Schulen im Ohr, diese stellten sich auf einen durchschnittlichen Schüler ein und „ziehen ihren Stoff durch.“ Es liegt nahe, zu überlegen, welche Inhalte und Strukturen sich anbieten, Grund unter den Füßen zu finden und angesichts der vielfältigen Probleme einige Orientierungspunkte zu entwickeln, die den Schulen planmäßiges Arbeiten ermöglichen. D. h., Vielfalt und vielfältige Ansätze implizieren Differenziertheit und müssen, um Erfolg zu haben, definierten Zielen dienen.

Für mich ist die entscheidende Frage, ob wir folgender Zielbestimmung zustimmen können und ob wir mit allen methodischen Konsequenzen, bis zur Frage der Bewertung und der Notengebung, diesen Weg gehen können. Ich zitiere Hans- Jürgen Krumm mit einer Erklärung des Europarates aus, „Was kann eine Sprachdiagnostik leisten?“, in: Gogolin, Neumann, Roth, „Sprachdiagnostik bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, 2005 :

„Der herkömmliche Ansatz beschreibt das Fremdsprachenlernen so, dass man seiner muttersprachlichen Kommunikationskompetenz einzelne Bestandteile der Kompetenz, in einer fremden Sprache zu kommunizieren hinzufügt. Das Konzept einer mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz hingegen tendiert dazu, in Betracht zu stellen, dass ein Mensch nicht über eine Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen verfügt, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über die einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das ganze Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen.“

## **Sind wir also in der Lage und bereit, neben dem Erwerb einer hauptsächlichen Verständigungs- und Unterrichtssprache Deutsch, Mehrsprachigkeit anzuerkennen und zu fördern?**

„Ein Konzept der Bewertung mehrsprachiger Sprachkompetenz wäre ein Aufklärungsprojekt, das Mehrsprachigkeit als normal und vielfältig begreift und nicht als etwas, was fremdartig und lückenhaft ist und toleriert werden muss, das mehrsprachige Praxis beschreibt und aus dieser Beschreibung heraus Grundsätze für die Wahrnehmung und aus den Bildungszielen und unterrichtlichen Notwendigkeiten heraus die Bewertung von Mehrsprachigkeit formuliert“, soweit Inci Dirim, a.a.O.

Und weiter: „zu welchem Zweck werden verschiedene Fragen verwendet und in welchen Zusammenhängen sollten sie mit welcher Zielvorstellung weiter entwickelt werden.“

„Who speaks what language to whom and when?“ Fishman 1965, in La Linguistik 2, S.67-68

Es liegt vor diesem Hintergrund nahe, dass Heterogenität als eine Beschreibung der Situation in den Klassen und als pädagogische Herausforderung diskutiert werden muss. Bis zu der Feststellung, dass Förderkonzepte nicht ohne Beachtung des Gesichtspunktes ausgewählt werden können, ob die Sprachentwicklung sich in großstädtischen Ballungsgebieten und Zentren der Zuwanderung vollzieht, oder ob man es mit Situationen zu tun hat, in denen zweisprachige Kinder an den Schulen eher Einzelfälle sind. Ich möchte auch darauf hinweisen, dass mir sehr bewusst ist, welche hohen Anforderungen jeden Tag an die Lehrerinnen und Lehrer gestellt werden, die unter sehr schwierigen Rahmenbedingungen eingelöst werden sollen.

Die Widersprüche zwischen anspruchsvollen Formulierungen in Gesetzes- und Verordnungstexten und den Möglichkeiten des alltäglichen Bewältigens der Probleme müssen uns beschäftigen. Vielfalt heißt auch: TIMMS, PISA, IGLU, Orientierungsarbeiten in der Grundschule, zentrale Abschlussarbeiten, Mathematikwettbewerb. Auf einer sehr konkreten Ebene bedeutet das, unsere Ergebnisse in Frankfurt sind sehr schlecht. Wir liegen im Durchschnitt aller Ergebnisse auf dem vorletzten Platz. Unsere Ergebnisse in Deutsch sind dabei etwas besser als in Mathematik. Vielfalt heißt daher für meinen Alltag, Komplexität zu steuern und eine große Mehrheit der 5000 Lehrerinnen und Lehrer, der Schulverwaltung und der uns befreundeten Behörden für die wichtige Aufgabe zu gewinnen.

60 000 Schüler/innen. 20 000 ausl. Schüler/innen aus 133 Staaten. 73% aus Europa: 2/5 Türkei, in großem Abstand Italien, Kroatien, Jugoslawien, Griechenland, Bosnien.

13% aus 36 Staaten Asiens: Afghanistan, Iran, Pakistan.

11% aus 33 Staaten Afrikas: 2/3 Marokko.

Das DIPF, Das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung, hat im Oktober 2002 seinen bisher letzten Bericht zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2001 vorgelegt.

Ich bin sehr dankbar, dass es diese Studie gibt und hoffe sehr, dass sie auch in Zukunft finanziert werden kann. [www.dipf.de](http://www.dipf.de) Sie enthält eine Fülle von Daten und beeindruckenden Ergebnissen.

### **Bestandsaufnahme und erste Konsequenzen**

In meinem Beitrag werde ich nicht ausführlich auf wissenschaftliche Beiträge zu Fragen des (Zweit-)Spracherwerbs eingehen, seien es solche aus der Neurologie oder der Linguistik. Es gibt interessante Forschungsergebnisse aus der Hirnforschung, die nicht vernachlässigt werden dürfen, aber authenti-

scher von anderen vertreten werden können als von mir. Mir ist wichtig, Erfahrungen aus meinem Alltag zu berichten und so zu einem Erfahrungsaustausch zu kommen.

Ich erzähle Ihnen ein bisschen aus dem Inneren der Verwaltung und hoffe, dass es nicht nur in hessischen Schulverwaltungen „menschelt.“

1997 fand ich im Staatlichen Schulamt für die Stadt Frankfurt am Main Frankfurt eine Situation vor, die aus meiner Sicht bestimmt war von dem ausgeprägten Engagement einer Schulrätin, die kurz vor ihrer Pensionierung stand, sich mit Zähigkeit und unbeugsam für Hauptschülerinnen und Hauptschüler einsetzte und weil sie sah, dass es sich dabei um eine deutliche Mehrheit von Kindern mit Migrationshintergrund handelte, sowohl den Herkunftssprachenunterricht, als auch den Förderunterricht im Deutschen als auch die Beratung von Seiteneinsteigern in bewundernswerter Weise förderte. Immerhin werden in Frankfurt 200 Lehrerstellen für die Schulen mit „hohem Zuwandereranteil“ und zur Förderung im Deutschen zugewiesen und 70 Stellen für den HSU Unterricht, also Unterricht in den Herkunftssprachen. In Geld ausgedrückt sind das 13 Mio. € im Jahr, die das Bundesland Hessen für Frankfurt zur Verfügung stellt.

Inzwischen werden ausscheidende HSU Lehrer nicht mehr ersetzt, die durch Pensionierung frei werdenden Stellen werden zur Förderung von Kindern mit unzureichenden Deutschkenntnissen in Vorkursen von Oktober – zum Beginn des ersten Grundschuljahres eingesetzt. Die jeweiligen Konsulate übernehmen den Unterricht in den Herkunftssprachen. Dieser HSU ist nicht Teil des öffentlichen Schulwesens.

Leider sagt das individuelle Engagement dieser Kollegin wenig über die systematische Entwicklung der Schulen in Frankfurt in diesem Bereich aus. Im Staatlichen Schulamt wurden zu dieser Zeit nahezu alle Stellen für Maßnahmen, die nicht Regelunterricht sind, sondern für besondere Maßnahmen der Landesregierung, wie zum Beispiel die Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, zugewiesen wurden, als Stellen für die „Kür“ bezeichnet.

Dies bedeutete konkret, dass es zwischen vielen Schulen und dem zuständigen Schulaufsichtsbeamten zu dem augenzwinkernden Einverständnis kam, diese Stellen für den Regelunterricht und nicht für die besonderen Maßnahmen einzusetzen, eine Entwicklung, die durch eine knappe Ausstattung mit Lehrerstellen begünstigt wurde. Die jährlich anzufertigende Statistik war eine für alle unangenehme Situation, wurde aber mit Hilfe von Verfahren gemeistert, auf die ich hier besser nicht eingehen. Wichtig ist nur, dass das Ministerium auf der Grundlage unserer Berichte weiter diese Stellen bis heute zuweist.

Ich habe dann selbst die Zuständigkeit für den gesamten Bereich Migration übernommen, und verzeihe mir bis heute nicht, dass ich diese Praxis des Lehrereinsatzes nicht früher unterbunden habe. Sowohl, weil diese Ressource nur zum Teil zweckentsprechend eingesetzt wurde, aber besonders, weil in zu vielen Schulen der Eindruck entstehen musste, das Staatliche Schulamt selbst messe der gezielten und systematischen Förderung der Kinder mit Migrationshintergrund nicht das notwendige Gewicht bei.

Von welcher Brisanz unser Thema aber ist, und wie wichtig es gewesen wäre, diese Stellen dem Zweck entsprechend zuzuweisen, können Sie daran erkennen, dass bei allen Studien, von TIMSS, über PISA, einem landesweiten Mathematikunterricht in der Klasse 8 bis zu ebenfalls zentral durchgeführten Abschlussprüfungen der Sekundarstufe I in Deutsch, Mathematik und Fremdsprachen die Schülerinnen in Frankfurt auf dem letzten oder den letzten 3 Plätzen landen.

Sehr schnell wurde diagnostiziert, dies sei das Ergebnis eines hohen Anteils von Kindern mit Migrationshintergrund. Ich bin überzeugt, dass wir es mit einem **sozialen** Problem mit lange nachwirkenden Konsequenzen zu tun haben.

Bereits hier möchte ich darauf hinweisen, dass schlechte Ergebnisse in der Mathematik nach unserer Erfahrung sehr eng mit der Sprachkompetenz korrelieren. Frau Professorin Gogolin (Hamburg) hat wiederholt darauf hingewiesen, dass den Schülerinnen und Schülern die mathematische Modellierung von Aufgaben nicht gelingt, obwohl die einzelnen Wörter verstanden werden. Die „Schulförigkeit“ des Deutschen im Unterricht wird in den Familien nicht gelernt. Dies verweist unter anderem auch darauf, dass die Förderung der Sprachkompetenz, die in der Schule für Lernerfolg gebraucht wird, in allen Fächern geleistet werden muss.

### Strukturelle Änderungsansätze in der Behörde

Ich habe eben mit Ihnen einen intimen Blick in unsere Verwaltung bei der Zuweisung der 200 Stellen getan, weil ich davon überzeugt bin, dass wir wenig in den Schulen erreichen, wenn wir uns in den Verwaltungen nicht selbst Veränderungsprozessen aussetzen, **nicht selbst als lernende Einheiten wahrgenommen werden und** dann nicht Modell sein können für die Schulen. Wir können zum Beispiel von den Schulen nicht verlangen, bestimmte Aufgaben als Projekt zu steuern, wenn wir es nicht selbst tun.

Als erste Schritte zur Verbesserung der Situation habe ich im Staatlichen Schulamt eine „Steuergruppe Migration“ ins Leben gerufen, parallel zur Schaffung einer Fachberatung Deutsch/ Fremdsprachen und Mathematik/ Nat.Wiss. Ziel war es, Fachkompetenz in der Verwaltung zu verstärken, die Beteiligung der Schulen an notwendigen Entwicklungen zu erhöhen, indem fachkundige Kollegen/ innen von außerhalb der Verwaltung als Berater/ innen eingesetzt wurden, und zu Entwicklungsstrategien zu kommen, die die Schulen ermutigen und in breiter Front zum Mittun einladen.

Zusammen mit einer schon länger bestehenden Fachberatung Grundschulen und einer Mitarbeiterin aus dem ABZ und dem Fachberaterzentrum HSU und einiger Schulleiterinnen und Lehrerinnen entstand eine engagierte Steuergruppe. Für deren Zusammensetzung war mir wichtig, auch auf Kolleginnen und Kollegen zuzugehen, die mir nicht schon aus vielen anderen Gremien bekannt waren. Mir war bewusst, dass die Zusammensetzung dieser Steuergruppe Migration und der Fachberatungen die Organisation Staatliches Schulamt und die Schulen, wie wir das inzwischen nennen, in „Schwingungen setzen“ würde. Es gab Turbulenzen im Staatlichen Schulamt zur Rolle der Schulaufsicht und den Fachberatungen und zwischen Schulamt und den Schulen, die unsere Maßnahme als ersten Schritt zu einem Ranking der Schulen missverstanden haben. Es gab in der Verwaltung überzeugende Entwicklungen, die es nicht gäbe, und davon bin ich zutiefst überzeugt, wenn wir die Organisation nicht in Schwingung gesetzt hätten, oder wie ich korrekter sagen sollte, wenn die Organisationen nicht gelernt hätten.

### Externe Evaluation

Das wichtigste Ergebnis der Steuergruppe Migration und der Fachberatung Deutsch war die Konzeptionierung, konkrete Planung, Organisation und erste Auswertungen einer externen Evaluation der Schulen, die eine oder mehrere der 200 Stellen, über deren frühere Nutzung ich vorhin gesprochen

habe, jedes Jahr erhalten. Mit Hilfe eines Evaluationsbogens wurden eine Befragung und Gespräche mit den Schulleitungen und beteiligten Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt.

Fernab von allen Einzelergebnissen, die bisher nur zum Teil ausgewertet vorliegen, lässt sich zusammenfassend sagen, dass der Erfolg dieser Maßnahme auch darin liegt, dass die Schulen mit großem Interesse und nahezu dankbar aufgenommen haben, dass ihre Bemühungen wahrgenommen, geschätzt und unterstützt werden. Es gab keine Ablehnungen oder Widerstand mehr, im ungünstigsten Fall Anspannung, in der Regel eine kompetente Diskussion und in Einzelfällen konnte die eine und andere Schule sich als Kompetenzzentrum vorstellen.

### Erste Schlussfolgerungen

Vor dem Hintergrund des Erfahrungsaustausches in der Steuergruppe und der ersten Ergebnisse der Evaluation komme ich zu folgenden Ergebnissen, die unsere Arbeit in Frankfurt bestimmen:

Heterogenität wird als Ausgangspunkt und Chance begriffen. Die Schulverwaltung hat die Möglichkeit und die Aufgabe, als lernende Organisation Modell für die Schulen bei der Qualitätsentwicklung zu sein. Einzelmaßnahmen, wie Vorlaufkurse oder die Förderung in der Grundschule führen nur als Elemente eines Gesamtkonzeptes zu umfassendem Erfolg. Dazu gehört unter anderem die Arbeit in den Klassen 5-10.

„Crash Kurse“ haben nur begrenzte Erfolge. Wie sonst ist zu erklären, dass nach akzeptablen Ergebnissen in der Grundschule immer schlechtere Ergebnisse gemessen werden? Sprachkompetenz wird nur angemessen entwickelt werden können, wenn alle Lehrerinnen und Lehrer in allen Fächern sich dafür verantwortlich fühlen. Doppelte Halbsprachigkeit hat ihre Gründe auch im spezifischen Sprachregister der Schule, ihrer Fach- und Formelsprache, der Schulförmigkeit, und im Umgang und in der Gestaltung der Beziehungen mit den Kindern in allen Fächern.

Es zeichnet sich ab, dass auf die Kompetenz der HSU Lehrerinnen und Lehrer und deren Beitrag zum Spracherwerb nicht verzichtet werden kann. Es geht nicht darum, den alten HSU fortzusetzen, der unter anderem dazu dienen sollte, die Rückkehr in die Heimatländer zu ermöglichen, sondern darum, eine konstruktive Beziehung zwischen der Sprache der ersten beiden Lebensjahre und der angestrebten Umgangs- und Alltagssprache Deutsch herzustellen.

Ich verweise hier auch auf eine Veröffentlichung der „Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) in Hamburg, „Zweisprachigkeit in der Schule- Zum Stand der Spracherwerbsforschung bilingual aufgewachsener Kinder und Jugendlicher [www.hamburg.de](http://www.hamburg.de) / Behörden/ Pressestelle.

Wenig ausgeprägt in den Schulen ist die Diagnosefähigkeit. Diese Kompetenz muss von der Universität bereits in der ersten Phase vermittelt werden. Wobei ich anmerken möchte, dass es nach meinem Eindruck nur wenige geeignete Verfahren gibt und deshalb besondere Anstrengungen bei der Auswahl unternommen werden müssen. Ich verweise auf eine entsprechende Veröffentlichung von Gogolin. Schulen brauchen ein Curriculum, d.h. eine Verständigung auf Inhalte, Sprachnormen und Kompetenzstufen. Unter dem Kapitel „Individualisierung“ komme ich darauf zurück. Neben schulischen Fördermaßnahmen ist für einen großen Teil der Kinder ein sozialpädagogisches Coaching notwendige Voraussetzung für die Entwicklung von Schul- und Lernfähigkeit. Ein großer Prozentsatz der Schülerinnen und Schüler ist in den ersten Monaten ihrer Schulzeit nicht handlungsfähig. Frühe Interventionen und eine konsequente Begleitung der Schüler in die Sekundarstufe sind noch nicht selbstverständlich.

Individuelle Förderpläne sind für den Bereich des Spracherwerbs nur rudimentär erprobt und im Repertoire der Schulen kaum verankert. Diese und andere Überlegungen und Erfahrungen sind zu einem **Gesamtkonzept** der Schulen inhaltlich und organisatorisch zu entwickeln, sie lassen sich erfolgreich nach meiner Wahrnehmung nur dann im schulischen Alltag realisieren, wenn sie in einem schulischen **Prozess der Qualitätsentwicklung** die Strategien, die Organisation und die Professionalität der Lehrerinnen und Lehrer erreichen und verbessern.

Sprachentwicklung und Sprachförderung sind nur als Qualitätsentwicklungsprozesse der gesamten Schule und nicht als besondere Aufgabe einzelner Lehrerinnen und Lehrer erfolgreich anzubahnen und erfolgreich zu realisieren. Diese Prozesse fordern dem Schulmanagement Projektkompetenz und Kompetenzen in der Personal- und Qualitätsentwicklung ab. Wir arbeiten seit einem Jahr mit allen Schulen in Frankfurt an diesen Themen.

### Mehrsprachigkeit und Individualisierung

In der Literatur wird zu Recht darauf verwiesen, und wir erleben es jeden Tag, dass wir in einer Zeit leben, in der Mehrsprachigkeit zunehmen wird und die Kinder, die in den ersten Lebensjahren die Sprache ihrer Eltern und damit die vielfältigsten Herkunftssprachen gelernt haben, als eine Bereicherung zu sehen sind. Niemand wird sich dieser Feststellung entziehen können.

Mehrsprachigkeit ist ein erstrebenswertes Ziel, das nicht nur in den üblichen Sprachen des Fremdsprachenunterrichts eingelöst werden sollte. Wir haben in Frankfurt 2 Grundschulen mit bilinguaem Angebot Italienisch und eine Grundschule mit einem bilingualen Angebot in Französisch. Ein biliguales Angebot Spanisch wird gerade vorbereitet. In den Schulen der Sekundarstufe I und II gibt es weitere Angebote mit bilinguaem Unterricht. Es ist möglich, an einem Gymnasium das deutsche und zugleich das französische Abitur zu machen.

Insgesamt haben wir ein vielfältiges Fremdsprachenangebot. Wir erstellen zurzeit einen Sprachenatlas, der Grundlage für eine dynamische Weiterentwicklung sein soll. Dazu gehört auch, ein Angebot als 2. Fremdsprache in Arabisch und Türkisch zu machen, das es Kindern mit Migrationshintergrund ermöglicht, „ihre“ Sprache gleichrangig neben den alt angestammten Fremdsprachen zu lernen. Die Eltern, die diese Angebote wählen, weil ihre Kinder in der Regel 2-sprachig aufwachsen, arbeiten engagiert an diesen Projekten mit. Diese Angebote werden selbstverständlich allen Schülerinnen und Schülern offen stehen.

In diesem Abschnitt beschäftige ich mich aber mit den Kindern, die nicht konsequent 2-sprachig oder mehrsprachig aufwachsen, und in ihrer schulischen Laufbahn nicht durch viele Faktoren äußerst begünstigt sind. Wir alle kennen die Debatte zur doppelten Halbsprachigkeit, und dies wäre nun der Zeitpunkt, auch neurologische Befunde dazu darzustellen. Ich konzentriere mich aber darauf, Möglichkeiten für die Lehrerinnen und Lehrer zu nennen, die es erlauben, mit der Heterogenität der Ausgangslage der Kinder beim Lernen des Deutschen in ihrer Klasse besser umgehen zu können. Meine Stichwörter zum besseren Umgehen mit Heterogenität der Lernausgangslage werden Sie nicht überraschen. Es sind Individualisierung und Differenzierung. Diese beanspruchen Zeit und Geduld, der Druck des schnellen Erfolgs ist schädlich.

Ich habe beobachtet, dass Lehrerinnen in kurzer Zeit, oft auch ohne Sprachstandserhebungen, eine gute erste Einschätzung der Sprachkompetenz ihrer Schüler haben. Mit Hilfe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), dem Sprachenportfolio und dem Instrument der Kompetenzmat-

rix lassen sich die erreichten und die angestrebten Sprachstände, die Kompetenzstufen beschreiben. Das Sprachenportfolio eröffnet Möglichkeiten, die Entwicklung der Kinder individuell zu steuern. Hinzufügen möchte ich die Selbsteinschätzung der Fähigkeiten in verschiedenen Sprachen bis zur Aufnahme von Sprachbiografien, die danach fragen, welche Sprachen die Kinder bei welchen Gelegenheiten und wie häufig mit verschiedenen Menschen sprechen, so Krumm a.a.O. Bisher haben wir in Frankfurt diese Instrumente nur im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und in einer Großveranstaltung mit anschließenden Workshops in die Lehrerfortbildung eingeführt.

Erste Erfahrungen im Förderunterricht Deutsch ermutigen uns, diese Möglichkeiten des GER, der Kompetenzmatrix und des Portfolio breit und systematisch zu nutzen. Zusammen mit dem bayrischen und Berliner DAZ- Curriculum glauben wir, einigen Aspekten Rechnung zu tragen, die wir aus den Ergebnissen der Evaluation gewonnen haben.

Se sehen, wir stehen am Anfang der Entwicklung einer Systematisierung von Konzepten, und unsere größte Anstrengung ist, unsere Schulen zu gewinnen, sich auf den anstrengenden Weg eines Qualitätsentwicklungsprozesses einzulassen, und nicht auf die Beliebtheit vieler isolierter einzelner Maßnahmen zu setzen. Ich möchte zum Thema Individualisierung auf ein Konzept verweisen, das bisher in Hessen nur in Förderschulen eingeführt war. Für jedes Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist dort ein individueller Förderplan zu entwickeln, und als Steuerungskonzept zum schulischen Erfolg stetig fort zu schreiben.

Diese Förderpläne müssen auf der Grundlage einer neuen Verordnung auch für Schüler erstellt werden, deren Schulerfolg in der allgemeinen Schule gefährdet ist, und auch für Kinder, die sprachliche Fördermaßnahmen zum Ausgleich von Defiziten erhalten. Se sehen, dass wir verstärkt die Lehrerinnen und Lehrer ermutigen müssen, alle Möglichkeiten der individuellen Förderung zu nutzen und eine systematische Progression zu verfolgen. Dazu gehören immer wieder Feststellungen zum Lernfortschritt und zur Identifikation von Lernhemmnissen. Zur Entlastung der Lehrerinnen und Lehrer muss beitragen, dass diese Lernstandserhebungen verpflichtende Klassenarbeiten ersetzen können.

Es ist nämlich richtig, dass dies alles zusätzliche Anstrengungen sind. **Ich weise deshalb bei jeder Gelegenheit darauf hin, dass die Lehrer unser wertvollstes Kapital im schulischen Qualitätsprozess sind, und dass wir mit jeder neuen Aufgabe Entlastungsmomente diskutieren und realisieren müssen bzw. Anstrengungen zur Qualitätsentwicklung in der Realisierung im Unterricht auf ihre entlastenden Momente hin zu bewerten haben.**

### Rechtliche Rahmenbedingungen

Bevor ich über das Aufnahme –und Beratungszentrum spreche, möchte ich zunächst über rechtliche Rahmenbedingungen sprechen. Diese sind wichtig, ich bin froh, dass es sie gibt. Die Schwierigkeit besteht grundsätzlich jedoch darin, notwendige organisatorische Maßnahmen zu normieren, aber dabei so offen zu bleiben, dass die zentralen pädagogischen Aspekte und Maßnahmen, die bisher angesprochen wurden, individuell umgesetzt werden können. Ich habe zum Glück die Erfahrung gemacht, dass unsere Schulen diese Aufgabe sehr gut bewältigen. Alles, was ich an inhaltlichen Ansätzen bisher dargestellt habe, braucht eine organisatorische Form. Eine Verordnung regelt, dass zum Erwerb der deutschen Sprache oder zur Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse schulische Fördermaßnahmen anzubieten sind.

Auf die Vorlaufkurse für **noch nicht schulpflichtige** Kinder habe ich bereits hingewiesen. Se werden in dem Schulhalbjahr vor der Einschulung angeboten, entweder in der Grundschule oder im Kinder-

garten. In der Regel besteht ein Kurs aus 15-20 Kindern. Sie erhalten 10-15 Wochenstunden. **Schulpflichtige** Kinder, die nicht über die notwendigen Sprachkenntnisse verfügen, können für 1 Jahr vom Unterricht zurückgestellt werden. Der Besuch eines schulischen Sprachkurses kann angeordnet werden. Sie erhalten in Gruppen von mindestens 8 Kindern 15 - 20 Stunden Unterricht.

Für Schüler, die sich verständigen können, aber nicht über die sprachlichen Möglichkeiten einer erfolgreichen Mitarbeit im Unterricht verfügen, werden Deutsch – Förderkurse angeboten. In der Grundschule als 2 zusätzliche Stunden als lehrplanmäßiges Angebot zum Deutschunterricht. Kinder, bei denen die genannten Maßnahmen nicht ausreichen, müssen an Intensivklassen oder Intensivkursen teilnehmen.

Intensivklassen werden an bestimmten Schulen eingerichtet, dort werden Schüler zusammengefasst. Die Gruppen bestehen aus 12 -16 Schülern mit 20 Stunden in der Grundschule und 28 Stunden in der Sek I. Die Maßnahme soll nicht länger als ein Jahr dauern. Intensivkurse werden einer Regelklasse zugeordnet. Höchstens 12 Schüler, mindestens 12 Stunden Deutsch. Sie können jahrgangs- und schulübergreifend eingerichtet werden.

### Das Aufnahme und Beratungszentrum (ABZ)

Diese organisatorische und pädagogische Vielfalt zu vermitteln, ist Aufgabe unter anderem des ABZ. Vor allem, wenn bereits schulpflichtige Schüler als Seiteneinsteiger in Frankfurt ankommen. Mit etwa 350 solcher Schüler und deren Eltern führen 3 erfahrene Kollegen/innen Aufnahme –und Beratungsgespräche pro Jahr durch und weisen sie dann Schulen zu. Dazu gehört die Kenntnis des Herkunftslandes, der Frankfurter Schullandschaft und ausgeprägte, einfühlsame Gesprächskompetenz. In einigen Fällen auch Durchsetzungsfähigkeit. Wichtig ist auch, die Schulen bei ihren Förderkonzepten zu beraten und den Lehrern und Lehrerinnen Professionalisierungsangebote zu machen. Das ABZ macht auch einen Entwurf zum Einsatz der 200 oben erwähnten Lehrerstellen.

### Das Fachberaterzentrum

Ich habe wiederholt das Fachberaterzentrum erwähnt. Dies ist im Staatlichen Schulamt beheimatet und ist für das gesamte Land Hessen zuständig. Seine Aufgaben sind in einer Rechtsverordnung normiert. Die dort genannten Aufgaben werden im Augenblick um folgende Gesichtspunkte erweitert. In Frankfurt selbst soll uns das Fachberaterzentrum unterstützen, den HSU zu verbessern, seine Qualität soll mindestens so sein, dass die Schülerinnen das Niveau eines vergleichbaren FU erreichen. Ziel ist, die Herkunftssprachen als Fremdsprachen anzubieten, das bezieht sich auf Arabisch und Türkisch. Wir versprechen uns davon, über das Ziel der Mehrsprachigkeit hinaus, das zusätzliche Signal einer Wertschätzung der Bürgerinnen und Bürger aus diesen Ländern und ein verstärktes Interesse der Eltern, Mehrsprachigkeit mit der Familiensprache zu fördern. Von mindestens gleicher Bedeutung ist, den Spracherwerb in der Zielsprache Deutsch zu verbessern, indem durch Koordination, Absprachen und in Teilen durch gemeinsames Unterrichten die Beziehung im Spracherwerbsprozess zwischen der Familiensprache und der Zielsprache gesehen und genutzt wird. Das Projekt KOALA hat eine breite Resonanz in mehreren Bundesländern gefunden.

Mit der Unterstützung von Schwerpunktschulen in den Stadtteilen wollen wir organisatorisch und damit pädagogisch zusätzlich die Voraussetzung schaffen, die Schülerinnen und Schüler einzelner Herkunftssprachen zu konzentrieren, so dass eine ausreichende Zahl von Kindern vorhanden ist, um diese Kooperation von HSU und den Lehrern im Regelunterricht leisten zu können.

Wir haben die zukünftige Arbeit des Fachberaterzentrums in 10 Punkten zusammengefasst und werden mit dem Kultusministerium diskutieren, inwieweit dieses Arbeitsprogramm wenigstens teilweise hessenweit umzusetzen ist.

### Vereinbarung zur konzeptionellen Weiterarbeit des Fachberaterzentrums

1. Der HSU orientiert sich am Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER).
2. Die Qualität des HSU soll eine der Voraussetzungen sein, dass die Übernahme von Herkunftssprachen in das Fremdsprachenkonzept der Stadt Frankfurt auf hohe Akzeptanz stößt.
3. Die Familiensprache und der HSU werden in ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Mehrsprachigkeit betont. Die systematische Förderung der Familiensprache und der HSU haben eine wichtige Funktion bei der Entwicklung des Sprachbewusstseins und somit für die Sprachentwicklung der Zielsprache Deutsch. Die Familiensprache/ Herkunftssprache wird in der Schülerakte vermerkt.
4. Vor dem Hintergrund der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler werden das Sprachenkonzept und das Sprachförderkonzept weiterentwickelt. Bilingualer Unterricht, Herkunftssprachen als Fremdsprachen und die Koordination des HSU mit dem Spracherwerb der Zielsprache Deutsch erhalten zusätzliches Gewicht.
5. Die Professionalisierung und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer, die Deutsch und den HSU koordiniert unterrichten, sind ein Schwerpunkt des Fachberaterzentrums
6. Dafür sind geeignete Lehrerinnen und Lehrer zu gewinnen.
7. Die Weiterentwicklung zu Schwerpunktschulen als Teil eines regionalen Angebotes der Mehrsprachigkeit und der Förderung im Deutschen wird vom Fachberaterzentrum übernommen.
8. Das Fachberaterzentrum bezieht folgende Aspekte in seine Arbeit ein: Handlungsfähigkeit in einer globalisierten Welt, Fremdheit, Vielfalt, individuelle Lern-, Förder- und Beratungsangebote.
9. Die Qualitätsentwicklung des Unterrichts berücksichtigt die gesellschaftliche und sprachliche Vielfalt sowie die Heterogenität der Lernvoraussetzungen in den Klassen. Die Qualitätsentwicklung des Unterrichts ist Teil der Organisations- und Personalentwicklung der jeweiligen Schule.
10. Die Fachberatung Deutsch/ Fremdsprachen, die Steuergruppe Migration, das ABZ und das Fachberaterzentrum arbeiten eng zusammen und koordinieren ihre Arbeit untereinander und mit der Arbeit des Staatlichen Schulamtes.

Hier ist nicht aufgenommen, dass das Fachberaterzentrum ein Projekt entwickelt, das wir vorläufig „Mittelmeer Projekt“ nennen. Ziel ist, diesen bedeutsamen historischen, geographischen, ökonomischen und kulturellen Raum curricular so auf zu bereiten, dass er in den Schulen eingesetzt werden kann, den Regelunterricht in den einschlägigen Fächern und Projekten ergänzt, aber auch dazu bei-

trägt, den biografischen Hintergrund vieler Schülerinnen und Schüler im Unterricht darzustellen und ihr Selbstwertgefühl zu verstärken.

### Zentrum für Migration, interkulturelles Lernen, Deutsch als Zweitsprache und Herkunftssprachen Handlungskompetenz in pädagogischen Arbeitsfeldern

Dies ist ein vorläufiger Arbeitstitel für die uns wichtigen Aspekte in Frankfurt. Es ist erfreulicherweise gerade jetzt gelungen, für 3 Jahre eine Kollegin mit türkischem Hintergrund einzustellen, die das Thema „interkulturelles Lernen“ konzeptionell weiterentwickelt und auf der operativen Ebene Maßnahmen zur Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer anbieten wird.

Aus ihren ersten, nicht ausformulierten Überlegungen würde ich gerne zitieren, aber die Zeit reicht nicht aus, ich beschränke mich auf 2 Zitate aus ihrem Papier, das die Richtung ihrer Arbeit andeutet:

Der Alltag wird in den europäischen Staaten zunehmend von Einwanderer/innen unterschiedlicher Abstammung geprägt und gestaltet. Die Beachtung interkultureller Aspekte des Zusammenlebens ist in allen Bereichen der Gesellschaft bereits unumgänglich. Europäische Staaten sind mit der Herausforderung konfrontiert, die ethnische Vielfalt produktiv zu gestalten. Interkulturelle Konzepte haben bisher im schulischen Bereich zu keinem Erfolg geführt, weil eine beidseitige gleichberechtigte Begegnung und ein aufeinander Zugehen, die dem Verständnis des Interkulturellen Lernens zugrunde liegen, nicht beabsichtigt waren. Die einseitige Anpassung der eingewanderten Bevölkerung in die deutsche Gesellschaft wurde darunter verstanden und dies war nicht vom Erfolg gekrönt. Denn die Anerkennung und Achtung der Herkunftskulturen, -sprachen oder -religionen aller Gruppen waren nicht Ziel dieser Annäherung. Auch das Prinzip Toleranz ist in diesem Kontext untauglich, weil Toleranz, sprich Duldung, eine Kommunikation auf gleicher Augenhöhe blockiert, sie weicht der Auseinandersetzung mit Werten, Normen und Alltagspraktiken verschiedener Einwanderergruppen auf dialogischer Praxis aus.

Täglich begegnen sich Lehrer/innen und Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule im Kontext schulischen Lernens. Der Fokus ist dabei auf den Lernstoff gerichtet, der in der Regel heute noch von einer homogenen Lerngruppe bzw. einer monokulturellen Gesellschaft ausgeht. Die Pädagogen/innen sind gefordert, einen Spagat zwischen kompetentem Lernen und Lehren mit einer in sich und mit der Lehrkraft nicht homogenisierenden Klassengemeinschaft herzustellen. In den Klassengemeinschaften, die je nach Schulart mehr oder weniger intensiv die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln, wird die Vielfalt im Unterricht inhaltlich und pädagogisch nicht erarbeitet, noch wird in den Klassen und Schulen mit der kulturellen Vielfalt offen umgegangen. Dies erzeugt Spannungen innerhalb der Schülerschaft sowie zwischen ihnen und den Lehrkräften. So können das Lehren auf der Seite der Pädagogen/innen und das Lernen auf der Seite der Schüler/innen kaum funktionieren.

Die Schwierigkeiten im Lernen und der schulalltäglichen Kommunikation werden allerdings häufig mit Mitteln, wie Aufstellung von Regeln zum Arbeits- und Sozialverhalten zu lösen versucht. Oder wenn einzelne Schüler/innen mit extremen Störungen, wie aggressivem Verhalten, Gewalt, Klauen, etc. ihrer Situation Ausdruck verleihen, kann es passieren, dass sie als Einzelner pathologisiert, bestraft, oder „entsorgt“ werden. Ihre Rolle als Symptomträger eines Klassensystems wird oft nicht erkannt. Das eigentliche Problem, das die Kommunikation belastet und das Lernen blockiert, wird nicht wahrgenommen und benannt. Sowohl Lehrer/innen als auch Eltern fühlen sich extrem überfordert und sind hilflos, angemessene Lösungsalternativen zu finden.

Oft ist die Sicht auf die Stärken, Potentiale und Eigenressourcen von Einwanderer/innen und ihrer Kinder gesperrt. Die Probleme stehen im Vordergrund, sie werden als Defizite dieser Kinder bzw. ihrer Familien wahrgenommen. Die nicht gelingende Lernsituation in der Schule hat viele Gründe, z.B. die Überforderung der Lehrkraft mit einer vielschichtigen Anforderung, die fehlende Anerkennung der kulturellen Besonderheiten der Kinder, ihre vielseitige strukturelle Benachteiligung, das Nicht-Erkennen ihrer Ressourcen, usw. Die Bearbeitung der Benachteiligungsstrukturen in der schulischen Förderung sowie in den Lehr- und Lernmitteln wird immer dringlicher, um angemessene und Erfolg versprechende Förderungsstrategien formulieren zu können. Für einen für beide Seiten zufrieden stellenden professionellen Umgang, für eine professionelle Handlungskompetenz der Lehrer/innen in schwierigen kulturellen Überschneidungssituationen und auch für eine Lern- und Handlungsfähigkeit aller Schüler/innen ist der Umgang mit der kulturellen Vielfalt in der Gesellschaft und im Klassenraum unverzichtbar. Die Fremdheit kann nur mit der offenen Auseinandersetzung und mit wertschätzendem Umgang miteinander beseitigt werden.

In einem anderen pädagogischen Arbeitsfeld, nämlich der Sozialpädagogik müssen die Professionellen aufgrund ihres Arbeitsauftrages gemäß dem KJHG diese Themen angehen. Sie unterstützen Kinder und Jugendliche bei sozialen und Lernschwierigkeiten, leisten so eine Unterstützungsarbeit für die Schule. Hier bietet sich die Möglichkeit für beide Bereiche viel enger und direkter zu kooperieren als bisher. Die Schule wird von der Öffentlichkeit allgemein (einschl. der Sozialpädagogik) und von Eltern im Besonderen als eine Festung erlebt. Die Öffnung der Schule in mehrerer Hinsicht wäre die Basis zur Lösung der oben kurz umgerissenen Probleme und Unstimmigkeiten. Die direkte Kooperation mit Sozialpädagogik ist ein Aspekt der Öffnung, dies könnten wir auch interdisziplinäres Arbeiten nennen. Die interkulturelle Öffnung wäre der zweite Aspekt der Öffnung der Schule.

Interkulturelle Öffnung können wir wiederum untergliedern in inhaltliche und personelle Dimensionen. Die Bearbeitung der Lernstoffe und -materialien im Sinne der Aufhebung der monokulturellen Ausrichtung und im Sinne der Überprüfung anderer Benachteiligungsfaktoren gehört zur inhaltlichen Dimension interkultureller Öffnung. Eine solche Öffnung bedeutet zugleich die Beseitigung von Zugangsbarrieren für Einwandererkinder. Durch Berücksichtigung ihrer Herkunft in Lehr- und Lernmaterialien würden sie sich besser angenommen fühlen und größere Erfolge in der Schule erzielen.

Die Lehrer/innen brauchen ihrerseits im Verstehen fremdkultureller Deutungen bzw. Verhalten und im Umgang mit ihnen die Unterstützung der Fachkräfte mit Herkunft aus diesen Kulturen. Die Ausbildung und Einstellung von Lehrer/innen und Sozialpädagogen/innen mit Migrationshintergrund wäre die Öffnung der Schule in personeller Hinsicht. Bildungsinstitutionen haben das Ziel, nachfolgenden Generationen gleiche Bildungschancen zu bieten, die soziale Integration der Kinder aus benachteiligten gesellschaftlichen Gruppen zu erreichen,...

Zufriedene Lehrkräfte, mit einander in Dialog stehende Gruppen bzw. Klassengemeinschaften, gleichberechtigte Kommunikation und Interaktion, ...

Soweit Frau Dr. Gültekin.

### **Ethik mit islamischem Schwerpunkt**

Ich möchte Ihnen noch kurz von dem Versuch berichten, Ethik mit islamischen Schwerpunkten an einzelnen Schulen einzusetzen.

Die christlichen Kirchen haben mit Sorge beobachtet, dass es an einer ganzen Reihe von Schulen für einen christlichen Religionsunterricht, ganz ab zu sehen von einem nach Konfessionen getrennten Religionsunterricht, keine Möglichkeit mehr gab. Sie forderten daher zu Recht, Ethik, das als Ersatzfach für Religionsunterricht gilt, konsequent anzubieten. Die Idee ist, dass einerseits einige christlich erzogene Kinder wieder um Religionsunterricht zurückkehren, aber vor allem eine Zusammenarbeit mit den Kollegen/innen entsteht, die diesen Ethikunterricht mit islamischem Schwerpunkt anbieten. So soll auf Jahrgangsebene eine koordinierte, wertorientierte Erziehung ermöglicht werden. Dies geschieht jetzt an 4 Frankfurter Schulen, weitere werden folgen.

Diese Entwicklung stützt unsere Überlegung, an den Schulen mit hohen Anteilen von Schülern einer gemeinsamen Familiensprache den Spracherwerb der Zielsprache Deutsch wie dargestellt systematischer fördern zu können, und die Herkunftssprache als Fremdsprache einzuführen.

### Einstellung von Schulpsychologen

Ich erwähne besonders gerne, dass es im Verlauf der vergangenen 2 Jahre gelungen ist, 3 Schulpsychologen/innen im Staatlichen Schulamt einzustellen, die selbst einen Migrationshintergrund haben. Ein Kollege ist Palästinenser mit israelischem Pass und bringt langjährige Erfahrung aus der Sozialarbeit in Frankfurt mit.

Eine Kollegin hat einen türkischen Hintergrund, die 3. Kollegin ist Bulgarin und soll Brücken zu osteuropäischen Familien herstellen. Es wird deutlich, dass die Beratungskontakte zu Familien mit Migrationshintergrund deutlich ansteigen und wir lernen, dass Eltern und Kinder tatsächlich wenig über unsere Schulen, deren rechtliche Grundlagen und das Rollenverständnis der Lehrerinnen und Lehrer wissen. Hier ist viel versäumt worden in den letzten Jahrzehnten. Außerdem tritt zu Tage, dass es neben den sprachlichen Interferenzen Missverständnisse im kulturellen Kontext und in der alltäglichen Kommunikation gibt, die bisher kaum beachtet werden konnten.

### Sozialpädagogische Maßnahmen

Aus anderen Zusammenhängen, der Verfolgung 4 strategischer Ziele, wissen wir, dass für einen großen Teil der Schülerinnen und Schüler, die die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, und für die Schülerinnen und Schüler, die nach PISA zur sog. Risikogruppe gehören, ausschließlich unterrichtliche und schulische Maßnahmen nicht erfolgreich, möglicherweise kontraproduktiv sind. Eine Untersuchung von Frankfurter Schülerbiografien von der Hauptschule zurück in die Grundschule hat belegt, dass das Schulversagen auf Faktoren zurück zu führen ist, denen nur mit sozialpädagogischen Interventionen und Maßnahmen begegnet werden kann. Frühe begleitende und unterstützende Maßnahmen der Jugendämter sind auszubauen. Sozialarbeit kann nicht länger auf die Kinder warten, sie muss in der Schule stattfinden.

Ich habe die Leitung der Projektgruppe zum Strategischen Ziel Hauptschule **mit Zustimmung der Stadt Frankfurt** einem Sozialpädagogen der Stadt übertragen. Dessen Fähigkeit, Netzwerke herzustellen, hat dazu geführt, dass ein sehr großes Unternehmen in Frankfurt viel Geld zur Verfügung stellt, Hauptschülern, deren schulische Laufbahn gefährdet ist, ein Coaching Angebot zu machen. Das Vernetzen unterrichtlicher und sozialpädagogischer Maßnahmen ist für mich eine Zukunftsaufgabe, gerade auch um Schülern mit Migrationshintergrund angemessene Unterstützung anzubieten.

Ich kann nicht mehr über Maßnahmen der kommunalen Maßnahmen der Stadt sprechen, die vor allem zur Kooperation mit den Eltern eingerichtet wurden. Ich bin für die Zusammenarbeit mit dem AmKa der Stadt Frankfurt sehr dankbar.

Einige Bemerkungen möchte ich zur Förderung der Roma machen. Anfang der 90er Jahre stellten diese Kinder ein Problem in der Stadt dar. Aus ganz unterschiedlichen Gründen. Aus Initiativen entstand ein Verein, der eine Kita gründete. Wir haben dann eine Lehrerin für die Grundschüler/innen als Dependance einer Grundschule eingesetzt. Es folgte dann ein Lehrer für die Schüler der Sek I. Die Gruppen haben 60 Schüler, von denen 40 regelmäßig teilnehmen. Der Charakter dieser Einrichtung entspricht einem Beratungs- und Förderzentrum, mit zahlreichen Erwachsenen als tägliche Begleitung des Geschehens. Schwierige aufenthaltsrechtliche Fragen und soziale Faktoren bestimmen die Arbeit der beiden Lehrer. Aber ein wichtiger Schritt ist gemacht. Alle Beteiligten werden mit Geduld an den vielfältigen Aspekten weiter arbeiten.

### Zusammenfassung:

Zum Schluss habe ich 2 Wünsche:

1. Die Unterstützung aus dem Bereich der Forschung, in enger Kooperation mit der Schule Orientierung und Unterstützung zu bieten.
2. Die Bitte an die Politik, Lehrerinnen und Lehrer zu entlasten von Aufgaben, für die Sozialpädagogen besser geeignet sind.

Ich erlaube mir, aus einem Papier zu zitieren, das in einer Arbeitsgruppe des Ganztagschulkongresses am 02. und 03. September in Berlin entstanden ist: "Ein altes afrikanisches Sprichwort sagt: Um ein Kind zu erziehen, braucht es das ganze Dorf. Man könnte es auch so ausdrücken. Die Erziehung der nachwachsenden Generation geht alle an. Und Aufgaben, die alle angehen, können auch nur alle lösen."