

# Migranten machen Schule!

Schule gestalten: Vielfalt nutzen!

Fachtagung zum Wissen, Können und Lernen von  
Lehrerinnen und Lehrern im interkulturellen Kontext

26./ 27. Februar 2010 – Rathaus Stuttgart, Großer Saal

## Tagungsdokumentation

**Redaktion:**

Elisabeth Rangosch-Schneck

**Fotos:**

Gabriel Hensche

**Herausgeberin:**

Landeshauptstadt Stuttgart  
Stabsabteilung für Integrationspolitik  
Eberhardstraße 61  
70173 Stuttgart

Martha Aykut

April 2010

Die veröffentlichten Beiträge geben ausschließlich die persönlichen Meinungen der Autorinnen und Autoren wider.

Aufgrund der besseren Lesbarkeit wird an manchen Stellen der Begriff „Lehrer“ an Stelle der Bezeichnung „Lehrerinnen und Lehrer“ benutzt, damit sind stets beide Geschlechter gemeint. Gleiches gilt bezogen auf „Schüler“, „Ausbilder“ usw.

# Migranten machen Schule!

Fachtagung zum Wissen,  
Können und Lernen von  
Lehrerinnen und Lehrern  
im interkulturellen Kontext

## Schule gestalten: Vielfalt nutzen!

26. und 27. Februar 2010  
Rathaus Stuttgart

## Migrationsbedingte Heterogenität: Merkmal für Schulqualität ?

Prof. Dr. Heike Ackermann

Philipps-Universität Marburg/ Institut für Schulpädagogik



Sehr geehrte Damen und Herren,

die Devise der heutigen Fachtagung heißt: „Schule gestalten: Vielfalt nutzen!“ Damit wird eine Erwartung formuliert, die sich denen von Eltern und Öffentlichkeit zugesellt. Die Erwartungen an die Schulen sind hoch, denn fit zu sein für die globalisierte Gegenwart wird allenthalben von heutiger Schulbildung gefordert. Auch die Schulen nehmen aus ihrer spezifischen Perspektive Probleme, an denen sie laborieren, wahr. Die Bereitschaft, Individuen stärker zu fördern, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Anbahnung und Begleitung schulischer Veränderungsprozessen mühsam und kompliziert ist und einer Vielzahl von Einflussfaktoren unterliegen.

So ist Zielklarheit für Schulreform bedeutsam. Auch haben Überlegungen zu reflektieren, dass Lehrerinnen und Lehrer bislang für „Unterrichten“ im Sinne von „Wissen vermitteln“ ausgebildet werden, nicht jedoch für das Arrangieren von selbstständigen Lernaktivitäten ihrer Schülerinnen und Schüler. Diese Kompetenz zur Lernprozessgestaltung unterstützt die Kompetenzentwicklung der Schüler.

Schulen sind Habitate unterschiedlicher Lehrerpersönlichkeiten – und wenn wir die Lehrpersonen in den Blick nehmen, so ist deren eigene, persönliche Lerngeschichte bedeutsam für deren jeweilige Wahrnehmung von Schule und Unterricht. Unreflektiert gebliebene Erfahrungen sind gewissermaßen nachhaltiger und wirksamer als pädagogische Beseeltheit. Somit ist Veränderung immer auch von der Lehrerbiographie abhängig.

Sind hiermit Einflussfaktoren auf Reformbemühungen genannt, so darf die zentrale Grundbedingung des Schulehaltens nicht vergessen werden: Die gesellschaftliche Selektionsfunktion von Schule, die heißt, die heranwachsende Generation für die spätere Hierarchie der Berufe vorzusortieren. Um meine Vorbemerkung zu einer Aussage zusammenzufassen: Die Veränderung von Schule ist eine ziemlich komplexe Angelegenheit. Für die Steuerung von Schul- und Unterrichtsreform liefern Professionalisierungsforschung und Schulentwicklungsforschung wichtige Hinweise.

So viel vorweg aus meiner Perspektive der Begleitung von Schulentwicklung. Meinen Vortrag möchte ich dazu nutzen, eine etwas andere Perspektive auf Vielfalt und Heterogenität in der Schule zu entwickeln. Denn ich muss nicht akzentuieren, was allseits geschätzt zu sein scheint: Vielfalt (ob in Tier-, Pflanzen- und sozialer Welt) ist positiv konnotiert, für Vielfalt wird allgemein geworben. Wenn gleichberechtigt zu Vielfalt ebenso für Standardisierung und Normierung eingetreten wird, frage ich mich allerdings schon, ob beides zusammen passt und beide Zielsetzungen miteinander vereinbar sind. Insofern wage ich anzumerken: Bedarf die in Rede stehende Forderung nach Heterogenität oder Vielfalt nicht eines Attributs, einer näheren Bestimmung? Sollte „Vielfalt“ die Selbstverständlichkeit meinen, dass Individuen unterschiedlich sind und dass an Unterschiedlichkeit, z.B. im Vorwissen, in den Erfahrungen, angeknüpft werden muss, so ist dies in Bildungskontexten didaktischer Ausgangspunkt zumindest theoretischer Überlegungen. Aber der Appell einer *Berücksichtigung* von Vielfalt lässt sich auch als Fingerzeig auf eine offenbar unzulängliche Erziehungspraxis lesen: Heterogenität - in ihrer Beachtung oder auch in ihrer Nichtbeachtung - hat offensichtlich schwerwiegende Folgen für Einige. Nämlich dann, wenn Unterschiede zum Ausgangspunkt für Unterscheidung gemacht werden.

Das klingt einigermaßen abstrakt. Auf einer schulpolitischen Ebene will ich hierfür ein konkretes Beispiel geben.

Zur Gliederung meiner Ausführung:

1. Zuerst werde ich Ihnen zwei verschiedene Schulszenarien vorstellen, in denen Heterogenität eine unterschiedliche Rolle spielt. Nach Identifikation des relevant *gemachten* Differenzpunktes thematisiere ich

2. die Rolle, die „Vielfalt“ im Kontext der zu bewältigenden Hürden im deutschen Bildungssystem spielt. Die Schule ist als die zentrale Lernorganisation und Qualifikationsinstanz für die heranwachsende Generation Sozialisationsbestandteil. Sie hat erheblich Anteil daran, gesellschaftliche Strukturen zu reproduzieren. Dies geschieht per Verweigerung und Ausschluss von weiteren Bildungsgelegenheiten, paradoxerweise gerade dann, wenn Lernbedarf vorliegt.

Auch dies ist ein Beleg dafür, dass Schulfragen, ob wir das wollen oder nicht, immer auch auf gesellschaftliche Prämissen verweisen.

3. In meinem Ausblick befasse ich mich schließlich mit einem Anerkennungsinstrument von Qualifikationen, dem Europäischen bzw. Nationalen Qualifikationsrahmen (EQR und DQR). Deren Basis in einer Ergebnisfeststellung von wissensbasierten Kompetenzen birgt das Potential, die Macht der Zertifikate im Bildungssystem in Deutschland zu schwächen.

1. Lassen Sie sich nun in zwei Schul-Szenarien entführen, in denen kulturelle Vielfalt eine Rolle spielt. Können Sie bedeutsame Unterschiede ausfindig machen: In der Schülerschaft, in unterrichtlichen Zielen und Methoden, im Schulklima, in Umfeldfaktoren, in bildungspolitischen Interessen?

Schule A nenne ich „Regenbogen-Schule“; sie liegt in einem Hochhausviertel eines regionalen Oberzentrums mit geringer Industriestruktur und dem Schwerpunkt auf Dienstleistungen. 362 Kinder im Alter von 5 bis 12 Jahren besuchen die Regenbogen-Schule. Sie stammen aus 26 Nationen (Daten vom Mai 2009).

Aus den Schülerdaten geht hervor, dass 300 Schülerinnen und Schüler dieser Grundschule (82,9%) einen sogenannten Migrationshintergrund haben.

Großen Wert legt die Schule auf soziales Lernen. Das Ziel des miteinander Lebens und Lernens ist Schwerpunkt des Schulprogramms, das für alle Interessierte auf der Homepage veröffentlicht ist. Realisiert wird soziales Lernen durch vielerlei Unternehmungen: Klassenfindungstage, das gemeinsame Frühstück, ein gemeinsames Erarbeiten von Verhaltensregeln, ein Pausenkonflikttraining, in der Schaffung von Gestaltungsspielräumen für die Schülerinnen und Schüler, einen Klassenrat in den Jahrgangsstufen 3 und 4, ein von einer Schulmediatorin betreuter „Kummerlösungsraum“, die Arbeit in kulturellen Projekten wie darstellendem Spiel und eine Einführung in gewaltfreie Kommunikation.

Ebenso gehören Diagnostik, verschiedene Förderangebote und die Zusammenarbeit mit den Eltern und anderen Förderinstitutionen zum Schulalltag. Es wird versucht Übergänge vom Kindergarten in die Schule und von der Grundschule in weiterführende Schulen institutionell abzustimmen, miteinander zu harmonisieren.

Die Schulinspektion, die es an hessischen Schulen gibt und die auf Basis eines einheitlichen Referenzrahmens Schulqualität arbeitet, hat der Schule gute Noten ausgestellt. Besonders hervorgehoben wurde das Schulklima. Bestätigt wurde, dass das Kollegium an einem Klima der Akzeptanz und Wertschätzung arbeitet und an der Förderung der Kinder interessiert ist.

Die Bemühungen im Feld unterrichtliche Innovationen haben der Schule sogar verschiedene Schulpreise eingetragen.

Somit scheint alles zum Besten zu stehen.

Doch keineswegs, weil diese Schule grundlegende Mechanismen, die zu einer Benachteiligung eines erheblichen Teils ihrer Schülerschaft führen, nicht zu überwinden vermag. Trotz aller Anstrengungen der engagierten Lehrer gibt es eine Schülerfluktuation, die als negativ empfunden wird; der Prozentsatz der Übertritte in die Gymnasien ist im Vergleich zu anderen Grundschulen relativ gering. Das heißt, trotz intensiver Förderung werden nur Wenigen größere Chancen eröffnet, ihren benachteiligten sozialen Hintergrund zu verlassen.

Auch bedarf der pädagogische Umgang mit Heterogenität ständiger großer Anstrengungen seitens der Lehrpersonen; das Burnout-Problem ist auch an dieser Schule aktuell. Ich breche hier die Aufzählung von Problemen ab.

Schule B meines Szenarios - nennen wir sie die „Babylon-Schule“ - liegt in einer Metropolregion. Die Metropole verfügt über eine Schifffahrtsroute und einen großen internationalen Flughafen. Neben industriellen Schlüsseltechnologien spielt auch der Finanzsektor eine große Rolle. In der selbstbewussten Bezeichnung als „Mainhattan“ vergleicht sich die Metropole mit einer Weltstadt, in der das Thema Heterogenität kaum größer sein könnte.

Die Strahlkraft der Metropole wirkt bis in den ferneren Einzugsbereich, in dem sich die Babylon-Schule konstituiert hat. Diese ist angesiedelt auf dem Schulgelände einer Schulgemeinde, die einst als erste Gesamtschule gegründet wurde. Nach Zeiten des Auf und Abs dieser Schulgemeinde, die auf die Abhängigkeit von bildungspolitischen Präferenzen zurückzuführen ist, gibt es seit 2005 ein weithin beachtetes Schulprojekt. Die Aufnahmebestimmungen regulieren, dass nicht mehr als ein Drittel der Schüler(eltern) Deutsche sein dürfen! Die übrigen zwei Drittel der Schülerschaft stammen aus 20 Nationen.

Sowohl die Schüler- als auch die Lehrerfluktuation ist groß; manchmal besucht ein Schüler die Schule nur ein halbes Jahr.

Seit Projektbeginn besinnt sich die Schule wieder stärker auf den Gründungsakt als Community School. Dies versucht man nun zu profilieren. Die curriculare Struktur beginnt mit dem Kindergarten ab 3 Jahren und endet mit Klasse 12/13. Gefördert werden fächerübergreifendes Arbeiten und kulturelle und sportliche Aktivitäten. Deutsch und Englisch sind Unterrichtssprachen, auch anderer Sprachunterricht wird von Muttersprachlern erteilt.

Das Gesamtkonzept der Schule ist am angelsächsischen Schulprofil orientiert. Eine Ausrichtung am deutschen Lehrplan scheint nur wichtig, damit flexibel in den deutschen Zweig mit deutschen Abschlüssen gewechselt werden kann. Vergeben werden international anerkannte wie auch deutsche Abschlüsse.

Wie ist die Situation hier? Was wird im Vergleich zur Regenbogenschule als Problem oder überhaupt nicht als Problem gesehen?

In beiden Beispielen handelt es sich um staatliche Schulen, ohne Extra-Schulgeld. Hier wie dort kennt man Raumprobleme und unzureichende Ausstattung. Hier wie dort wendet sich die Schule zur Unterstützung des Schulzwecks an Sponsoren und Unterstützer. In Schule B beginnt sich bereits die räumliche Situation und die Ausstattung zu verbessern. Sie ist im Wettbewerb „gut aufgestellt“.

Unterschiedlich ist, dass in der Beispielschule A über ‚zu viel‘ kulturelle Vielfalt, über ein Zuviel an Internationalität geklagt wird. In Schule B hingegen ist das Konzept bedroht, wenn es ‚zu wenig‘ kulturelle Vielfalt gibt. Schulqualität in den Augen von Lehrpersonen, Eltern und Stadtteilöffentlichkeit heißt in dem einen Fall, kulturell stärker homogen sein zu wollen; im Fall B soll jedoch ein möglichst breites Spektrum der Herkunftskulturen gegeben sein. Im ersten Beispiel gilt Integration als Aufgabe und Problem, im zweiten Fall ist Diversität Ausgangspunkt und gewolltes Ergebnis.

Die Sozialschicht der jeweiligen Eltern wird als Umstand dafür relevant, dass kulturelle Vielfalt so unterschiedlich bewertet wird. An einem Unterschied (Sozialschicht) wird eine Unterscheidung *vorgenommen*, so meine These.

Die Regenbogenschule liegt in einem sozialen Brennpunkt, in einem Stadtteil mit Hochhäusern und einer unintelligenten Bebauungsstruktur. Hier wohnen in der Mehrzahl Menschen, die nur kurzzeitig Arbeit haben oder den Arbeitsplatz verloren haben. Hier existiert Bildungsarmut.

Unter dieser versteht die Bildungsforschung ein gesellschaftlich unzureichendes Bildungsniveau bezogen auf Bildungszertifikate oder Kompetenzen. Unterhalb des gesellschaftlichen Standards eines Bildungsminimums gibt es keine aussichtsreiche Teilhabe an der Konkurrenz um Arbeit oder Ausbildung. Kein Individuum kann sich heutzutage ohne ausreichende Literalität in Industriegesellschaften behaupten, das hat die PISA-Studie betont. Es wäre in der Konkurrenz derart benachteiligt, dass nicht einmal gewiefte Strategien wie beim Hasen und Igel Erfolg versprechen. Aus diesem Grund gibt es z.B. innerhalb der Bildungsforschung Stellungnahmen, die einen Hauptschulabschluss für nicht ausreichend erachten, um zu Ausbildung und längerfristiger Beschäftigung zu gelangen.

Bildungsarmut im Einzugsgebiet der Regenbogenschule bedeutet, dass ein erheblicher Prozentsatz von Schülereltern über geringes soziales und kulturelles Kapital (Bourdieu) verfügt. Auf die Eltern der Babylon-Schule B trifft dies nicht zu. Diese Schule spricht einen gut situierten, in der Regel sehr qualifizierten und hochmobilen Personenkreis an, der in international agierenden Unternehmen tätig ist. Weiterhin sucht diese Gruppe nicht unbedingt eine langfristige Zukunft in Deutschland; für die Zeit ihres Aufenthalts wird nach einer Schule gesucht, die die Weiterentwicklung und das Fortkommen ihres Kindes fördert und nicht behindert. Heterogenität gilt hier als aussichtsreiches Mittel in einer als weltweit verstandenen Konkurrenz um Arbeitsplätze. Soziale Beziehungen zu nutzen, um im Vorteil zu sein, beginnt bereits in der Schule.

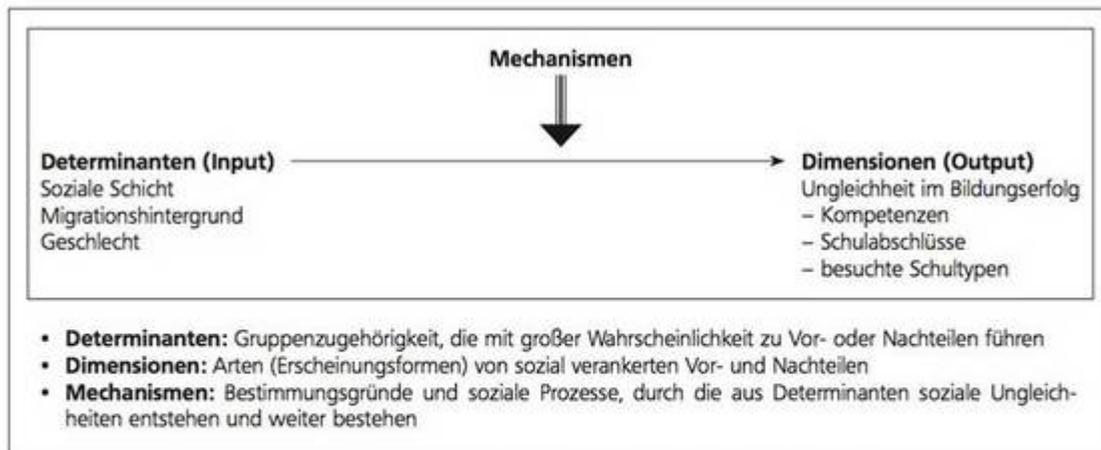
2. Wir können aus diesem Schulvergleich folgern, dass die Bewertung *kultureller Divergenz* in deutlichem Zusammenhang mit *sozialer Ungleichheit* steht. Soziale Ungleichheit wird markiert durch Einkommen und Besitz, über Bildungserwerb und Bildungsabschlüsse, durch den Beruf und Aufstiegsmöglichkeiten.

In unserem ersten Fall mit sozialer Benachteiligung gilt Heteronomie, Abweichung, als besonderes Problem, im 2. Fall bei sozialer Privilegierung als Auszeichnung, als eine besondere Konkurrenzchance.

Diese Unterscheidung macht sich besonders bei drei sozialen Hürden geltend, die zentrale Selektionspunkte für Bildungs- und Lebenschancen darstellen:

1. Die Familie, in die ein Individuum geboren wird = die soziale Herkunft.
2. Das Schulsystem, das durch zahlreiche Übergangsschwellen gekennzeichnet ist = die schulische Selektion, deren erste Schwelle zu einem nahezu einzigartig frühen Zeitpunkt stattfindet.

3. Die Aufnahme einer Ausbildung sowie der Berufseinstieg, für den formale wie auch soziale Voraussetzungen geltend gemacht werden.



Quelle: Solga, H., Dombrowski, R. (2009): Soziale Ungerechtigkeit in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. In: Hans-Böckler-Stiftung (Hrsg.): Bildung und Qualifizierung. Arbeitspapier 171. Düsseldorf, S.11.



Günstigere und ungünstigere Ausgangspunkte zur Bewältigung dieser Hürden entfalten sich nochmals über die Kategorien „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“. Dies ist empirisch durch die Bildungsforschung gut belegt. Auf den Verlauf der Prozesse, über die Bildungsbegrenzung und Selektion erfolgen, kann ich hier nicht näher eingehen. Dies erforderte eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Diskussion der empirischen Ergebnisse der Bildungsforschung in ihren unterschiedlichen Bewertungen, nicht zuletzt in ihren Konsequenzen. Wen dies näher interessiert, der sei ausdrücklich verwiesen auf: Heike Solga/Rosine Dombrowski: Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung (Arbeitspapier 171 der Hans-Böckler-Stiftung) Düsseldorf 2009.

Auch wenn die Resultate der Auslese für bestimmte Gruppen - seien es gering Qualifizierte, türkische Jugendliche oder Frauen mit Kindern beklagt werden - das dafür ursächliche gesellschaftliche Verteilungsprinzip wird darüber nicht in Frage gestellt. Ein Zitat der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung, Frau Dr. Böhmer (nach Deutschlandfunk vom 24.11.2008) kann dies illustrieren: Wahrscheinlich in kritischer Absicht forderte sie, dass angesichts des Fachkräftemangels kein Talent verloren gehen dürfe. Sie will auf das brachliegende Arbeitskräftepotential der Migranten hinweisen. Denkt man diese Argumentation konsequent fort, dann kann auf Förderung verzichtet werden, wenn kein Fachkräftemangel herrscht. Ist dies wirklich so gemeint? Wird Förderung in den Zusammenhang mit Wirtschaftsbelangen gestellt wird, so sind die einschränkenden Bedingungen gleich mit formuliert.

Die Publikation von Solga/Dombrowski (2009) enthält gleichfalls zahlreiche Hinweise darauf, dass die Forderung nach Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit zuvörderst den Wettbewerbsgedanken stärkt. Das Prinzip der Konkurrenz, des Jeder gegen Jeden, das zwischenmenschliche Beziehungen unterminiert und zersetzt, sowie produzierte gesellschaftliche Werte und Güter ver-

nichtet, wird hochgehalten. Der Fokus auf „Fairness“ plädiert für Konkurrenz, die Gleichheit in der Ausgangsbedingung eines Ringens um einen guten Schulabschluss, im Ergattern einer gesicherten beruflichen Position, im Durchboxen der eigenen Privilegien. Dass diese Gleichheit eine illusorische ist, wird gewusst. Unter der Gleichheitsbedingung kommen soziale und individuelle Unterschiede zum Tragen. Dies darf allerdings die Leistungsideologie nicht beschädigen, das heißt delegitimieren.

Man kann den Eindruck gewinnen, dass je knapper die zu verteilenden Güter und Positionen sind, desto engagierter werden saubere Wettkampfregele betont. Der Göttinger Arbeitssoziologe Baethge konstatiert, dass die Bildungszertifikate immer schwerer am Arbeitsmarkt eingelöst werden können und sich die, wie er es nennt, Zone „prekärer Bildung“ weiter nach oben verschiebt. Der Fokus auf fairen Wettbewerb de-thematisiert sowohl die große Wahrscheinlichkeit eines Unterliegens für Viele im harten Gegeneinander als auch das Ergebnis installierter Konkurrenz in der Auszeichnung Weniger. Der Aufstieg Weniger ist mit dem Abstieg Vieler gekoppelt.

Ich schließe diesen Teil meiner Ausführung über die gesellschaftliche Funktion von Bildung mit einer These, die ich mit meiner Argumentation nur vorbereitet habe. Sie lautet: Individuelle Förderung und Selektion durch Notenkonkurrenz vertragen sich nicht. Sie sind ein installierter Widerspruch. Dieser Widerspruch zwischen pädagogischem Anspruch und der Instrumentalisierung des Unterrichts in allen Schulstufen für das gesellschaftliche Verteilungsprinzip entmutigt Schülerinnen und Schüler und zermürbt viele Lehrpersonen.

3. „Vielfalt nutzen“ heißt seit PISA, Kompetenzen fördern und diese im Ergebnis als Umgang mit Wissen in situativen Kontexten festzustellen (Outcome-Orientierung). Kompetenzen werden in vielen sozialen Bereichen erworben. Die Schule ist unter diesen nur einer unter anderen und die Ferne in den schulischen Inhalten von den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen verhindert oftmals die Entwicklung von Sinnbezügen des Lernens.

Kompetenzentwicklung ist ein komplexes Geschehen – hierbei greifen unterschiedliche Fähigkeiten ineinander. Deren Ausbildung kann wahrscheinlich durch handlungsorientiertes Lernen ange-regt und gefördert werden. Ausgesprochen wichtig ist die Reflexion der Lernvorgänge. Generell fehlt Forschung über die sich ereignenden Lernprozesse im Rahmen anspruchsvoller Lerngele-genheiten und Lernanlässe für Schüler und Schülerinnen aus Elternhäusern, denen wenig soziales und kulturelles Kapital zukommt.

Seit die EU sich der Bildungspolitik als Mittel in der Konkurrenz um Märkte angenommen hat (Lis-sabon-Strategie), wird daran gearbeitet, Qualifikationen vergleichbar zu machen. In diesem Kon-text ist ein Europäischer Qualifikationsrahmen entstanden, der noch dieses Jahr europaweit intelli-gent mit nationalen „Übersetzungen“ verbunden werden soll und für die gesamte Bildungsland-schaft maßstabsbildend werden wird. Interessant für unsere heutige Thematik ist dabei, dass die sehr formal- und zertifikatsorientierte deutsche Bildungsdiskussion aus europäischer Sicht hinter-fragt wird: Bildungswege könnten in Zukunft durchlässiger werden und die Monopolstellung von meritokratischen Instanzen in Frage stellen.

Im Deutschen Qualitätsrahmen (DQR) spielt der Kompetenzbegriff eine zentrale Rolle. Er bildet die Klammer für alle betrachteten Lernergebnisse: Er bezeichnet die „Fähigkeit und Bereitschaft, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und persönliche Entwicklung zu nutzen. Kompetenz wird in

diesem Sinne als Handlungskompetenz verstanden“ (DQR-Entwurf 2009: 14, erarbeitet vom „Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen“).

## DQR Beschreibungsstruktur Niveaustufen

(vgl. AK DQR 2009, S. 83)

Niveauindikator (1-8)			
Anforderungsindikator			
Fachkompetenz		Personale Kompetenz	
Wissen	Fertigkeiten	Sozialkompetenz	Selbstkompetenz
Tiefe und Breite	Instrumentelle u. systemische Fertigkeiten, Beurteilungsfähigkeit	Team-/ Führungsfähigkeit, Mitgestaltung, Kommunikation	Selbständigkeit/ Verantwortung, Reflexivität und Lernkompetenz



Das klingt zustimmungswürdig. Zugleich muss man sich fragen, welche Rolle der Schule im Rahmen dieser Zielsetzung zukommen wird. Noch fehlt ein allgemeinverbindliches Kompetenzmodell, nach dem diese auf fast allen Niveaustufen gemessen werden können. Jedoch muss sorgfältig vorgedacht werden, welche Auswirkungen diese Entwicklung auf schulisches Lernen haben wird. Es muss von den Verantwortlichen in der Bildungspolitik beantwortet werden, wann, wie und wodurch Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben. Die Einführung von Bildungsstandards bedeutet eben nicht zugleich, dass auch ein für den Kompetenzerwerb unerlässlicher und hinreichender Zeitrahmen als grundlegende Bedingung für nachhaltiges Lernen sowie das Know-How kompetenzförderlichen Unterricht zu gestalten, mit eingeführt worden sind. Kann in der Schule ein Mix von unterschiedlichen Lernqualitäten realisiert werden oder fällt dieser dem Zeitdruck oder einer Verschlechterung in der Lehrerbildung zum Opfer? Durch welche Methoden werden Lernergebnisse nicht mehr nur rein an sprachlichen Fähigkeiten, sondern auch an ästhetischen, motorischen und sozialen Expressionsformen festgemacht?

Und welche Rolle kann dabei Diversität spielen, d.h. wie können Schüler mit Migrationshintergrund ihre mitgebrachten „Transformations“-Kompetenzen einbringen?

An dieser Stelle muss auch erwähnt werden, dass die Fokussierung auf Kompetenzen durch Orientierung an Lernergebnissen die *Prozesse des Erwerbs* von Kompetenzen außer Acht lässt. Weiterhin werden Kompetenzen nicht in ihrer komplizierten Genese und aufgrund unterschiedlicher

Erwerbsgeschwindigkeiten ihren internen Abhängigkeiten gesehen. Es gibt also erheblichen Forschungsbedarf in Bezug auf die aktuelle wie zukünftige Bildungspolitik.

Ein anderes Problem ist es, dass die für Kompetenzentwicklung nötige Motivation, sich anzustrengen, nachvollziehbarerweise an die Aussicht auf Erfolg geknüpft ist. Denkt man nur an die Prognosen eines sich verschärfenden Wettbewerbs auf dem Ausbildungsmarkt, der nicht zuletzt durch doppelte Abiturjahrgänge an Fahrt gewinnt, so kann man flapsig formulieren, dass sich unsere Gesellschaft da noch anstrengen muss.

Meine Damen und Herren, das initiierte Fachgespräch „Migranten machen Schule“ stellt einen wichtigen Impuls dar, die derzeitige Bildungslandschaft zu reflektieren. Ich versuchte auszuführen, dass wer einen Stein ins Wasser wirft, Ringe erzeugt. Wem das nicht ausreicht, wer Wellen erzeugen will, der muss vielleicht noch ein paar Brocken hinterher werfen.

Ich schliesse damit, dass Schülerinnen und Schüler und Lehrerinnen und Lehrer eine Bildungsdebatte brauchen. Sie brauchen Veränderung in der Bildungsqualität, sie brauchen Vielfalt der Lernanlässe, der Lerngelegenheiten, der Lernpartner und aussichtsreiche Perspektiven... .

*Prof. Dr. Heike Ackermann lehrt als Professorin für Schulpädagogik und Unterrichtsforschung an der Philipps-Universität Marburg. <http://www.uni-marburg.de/fb21/schulpaed/institut/personal/ackermann>*



*Sie sind verschieden, aber zusammen.*

Gemalt von den Schülern Inas Halibi, Cimin Karimi und Zilan Yalak, 10- bis 12 Jahre, Astrid-Lindgren-Schule Marburg. Sie gewannen damit den Plakatwettbewerb 2009 „Integration gemeinsam schaffen“ der Christlich-Muslimischen Friedensinitiative e.V.