

Michael Pleister

Das neu gegründete staatlich genehmigte Privatgymnasium Eringerfeld: gesellschafts- und bildungspolitische Ausrichtung, Integrationsanspruch und Sprachförderprogramm/Deutsch

-Anmerkungen zu einem interkulturellen Modellversuch in Nordrhein-Westfalen-¹⁾

Das Gymnasium Eringerfeld, das von der in Paderborn ansässigen türkischen Einrichtung „Regenbogen Bildungswerkstatt e.V.“ getragen wird und am 9. August 2006 mit staatlicher Genehmigung seinen Schulbetrieb aufnehmen konnte, versteht sich in seiner kulturübergreifenden Konzeption als beispielgebende Unterrichtsstätte, die ihrem Anspruch, den in Deutschland lebenden Kindern aller ethnisch-kulturellen sowie sozialen Gruppierungen die wünschenswerten Lernchancen zu eröffnen, mit einem differenziert ausgearbeiteten, auf Weltoffenheit setzenden Schulkonzept Ausdruck verleiht und die zudem ihr spezifisches Profil durch vielfältige, sowohl auf pädagogischer als auch auf bildungspolitischer und wissenschaftlicher Ebene herzustellende Kontakte institutioneller wie auch informeller Art öffentlichkeitsrelevant werden zu lassen sich anschießt. Um über die Wirkungsabsichten unserer Schule im Sinne von Interkulturalität und Integration im Allgemeinen erst gar keine Zweifel aufkommen zu lassen bzw. die in manchen Bevölkerungskreisen bereits vorhandenen Vorbehalte, gar Animositäten gegenüber einer Bildungsinstitution, die zurzeit in der Tat noch fast ausschließlich von Kindern und Jugendlichen türkischer Abstammung besucht wird, abzubauen, zu zerstreuen oder zu entkräften, steht ein dezidiert auf ethnische Heterogenität der Schülerschaft zielendes Bestreben im Mittelpunkt der vom Gymnasium Eringerfeld vertretenen „Bildungspolitik“, die überdies um allseitiges Vertrauen wirbt und letztlich auch auf Wohlwollen angewiesen ist.

Schon vor Unterrichtsaufnahme zeichnete sich über die Möglichkeit einer dem eigentlichen Einschulungsbeginn vorausgehenden sogenannten Voranmeldung ein großer Zulauf an Interessenten ab. Damit wurde all denjenigen, die am Zustandekommen unserer Schule mitgewirkt haben, ziemlich früh signalisiert, dass sich Hoffnungen und Erwartungen von möglicherweise nicht unerheblicher Dimension mit dem Projekt der neuen Unterrichtsstätte verbinden.

¹⁾ Der Aufsatz repräsentiert den Stand der Schule vom April 2007.

Rechtzeitig zum Schuljahresbeginn konnten insgesamt sechs Klassen eingerichtet werden, und zwar jeweils zwei in den Jahrgangsstufen fünf bis sieben. Mittelfristig wird die Dreizügigkeit angestrebt, zudem ist geplant, Bilingualität mit Englisch als Unterrichtssprache in ausgewählten Fächern einzuführen.

Viele Schülerinnen und Schüler kommen aus Ostwestfalen sowie aus dem Ruhrgebiet, andere auch aus entfernteren Gegenden, denn die Existenz eines Internats auf dem Schulareal sorgt für ein so gut wie unbegrenztes Einzugsgebiet innerhalb der Bundesrepublik. Natürlich gibt es auch einige Kinder, die zwischen Gymnasium und heimischer Region pendeln.

Unsere „Zöglinge“ werden von neun Lehrkräften und dem Schulleiter unterrichtet. In den Nachmittagsstunden findet Förderunterricht in kleinen Gruppen statt, und zwar unter Anleitung von Studenten und Lehramtsanwärtern, die fast alle aus Paderborn kommen. Schulgeld wird nicht erhoben, allerdings sind die Eltern unserer Schülerinnen und Schüler eingeladen, dem Förderverein des Gymnasiums beizutreten, damit auf der Kostenseite eine gewisse Entlastung spürbar werden kann. Der Aufenthalt im Internat muss bezahlt werden, der Förderunterricht ist dann inklusive. Dagegen sind diejenigen, die das Internat nicht in Anspruch nehmen, gehalten, für den Förderunterricht einen Beitrag zu entrichten.

Mit dem Kauf der ehemaligen Schul- und Internatsgebäude sowie der Turnhalle in Eringerfeld waren die finanziellen Aufwendungen des Fördervereins, der die Liegenschaften und Gebäude an den Schulträger, also an den Verein Regenbogen Bildungswerkstatt e.V., vermietet, noch nicht abgeschlossen. Weitere Kosten sind dadurch angefallen, dass Renovierungsarbeiten notwendig waren und für moderne Ausstattungen der Gebäude gesorgt werden musste. Ein neuerliches Sanierungsprogramm für Bauten und Mobilien zeigt, dass es mit den bislang getätigten Investitionen noch nicht sein Bewenden haben kann. Das Gymnasium Eringerfeld erhält - wie andere Ersatzschulen auch - Landesmittel, wobei sich der Refinanzierungssatz auf 87 Prozent beläuft.

Das Profil der Schule findet seine Konturenschärfung in einem Programm, das mit Hilfe mannigfacher Angebote wie Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfeunterricht, fächerübergreifender Projektarbeit, Freizeitgestaltung und Sport gerade denjenigen Unterstützung und Rückhalt zu geben vermag, deren Vernachlässigung, Ausgrenzung oder gar Diskriminierung in Schule und Gemeinwesen schon Züge eines gesellschaftlichen Rituals angenommen haben und erst verstärkt in letzter Zeit im Zusammenhang mit der PISA-Studie, anderen Untersuchungen und auch Beobachtungen seitens der UN – man denke hier an den Besuch des UN-Sonderberichterstatters Vernor Muñoz Villalobos im Februar des Jahres 2006 – ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt sind.

Wird die Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund näher in den Blick genommen, zeigt sich, wie wenig abwegig, wenngleich überaus deplorabel es ist, hier von Unterprivilegierten zu sprechen bzw. sprechen zu können. Die folgende Textpartie, die einem „Studienbuch“ zur Deutschdidaktik entnommen ist, bietet eine, wenn auch zugegebenermaßen allgemeine und insofern möglicherweise etwas holzschnittartige, so doch insgesamt ebenso aussagekräftige wie im Übrigen deprimierende Lageeinschätzung zur Frage der gegenwärtigen Bildungspartizipation von Migranten:

Mehr als eine Million der jungen Migrantengeneration besucht die allgemeinbildenden und beruflichen Schulen; (...). Trotz verbesserter Sprachkenntnisse, trotz des unbestrittenen Engagements vieler Lehrkräfte, trotz stärkerer Sensibilisierung der Bildungspolitik für die besondere Situation der jungen Migranten – und trotz intensiver Zweitspracherwerbsforschung gilt noch immer, dass Migranten am Ende der Bildungshierarchie angesiedelt sind – überrepräsentiert an Sonderschulen, unterrepräsentiert an Gymnasien und Hochschulen. (Beisbart/Marenbach (2003), S. 69)

Obwohl es schwierig ist, markanten zitierfähigen Textstellen in der PISA-Studie auf die Spur zu kommen, da die Darlegungen ebenjener Studie zu den relevanten Untersuchungsergebnissen kohärent, sehr komplex und ausgesprochen subtil sind, überhaupt das Zustandekommen sowie die Interpretation der empirischen Befunde einen hohen wissenschaftlichen Anspruch erfüllen und sich insofern die Verwendung von Textbelegen zu bloßen, meist plakativ wirkenden „Demonstrationszwecken“ eigentlich von selbst verbietet, so seien im Folgenden doch insgesamt vier mit Bedacht ausgewählte Zitate angeführt, die inhaltlich für die in der vorliegenden Arbeit zum Gymnasium Eringerfeld angesprochenen Problemfelder bezeichnend sind:

Jugendliche, die aus einem Elternhaus stammen, in dem beide Eltern in Deutschland geboren wurden, haben im Vergleich zu ihren Altersgleichen aus reinen Zuwanderungsfamilien weitaus günstigere Chancen, anstelle einer Hauptschule eine andere weiterführende Schule zu besuchen. Die relativen Chancen eines Gesamtschulbesuchs liegen etwa um das Doppelte, eines Realschulbesuchs um das 2,6fache und eines Gymnasialbesuchs um das 4,4fache höher. Die Beteiligungschancen von Jugendlichen aus gemischten Ehen nehmen eine mittlere Position ein, liegen aber näher an den Chancen von Jugendlichen aus Familien, in denen beide Eltern in Deutschland geboren wurden. (PISA 2000, S. 374)

Bemerkenswert auch die folgende feinsinnige Relativierung, da sie die Dominanz des sozioökonomischen sowie -kulturellen Faktors als Kriterium sozialer Distinktion implizit bestätigt, zumindest andeutet:

Es gilt aber auch festzuhalten, dass die Differenzen der Beteiligungschancen zwischen Jugendlichen aus Familien mit und ohne Migrationsgeschichte weitaus geringer sind als die Disparitäten zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Sozial- oder Bildungsschichten. (PISA 2000, S. 374)

In Fortführung des Gedankens, der die Schichtenzugehörigkeit des Individuums als Anhaltspunkt für gesellschaftliche Chancenzuweisung betont, heißt es an anderer Stelle:

Während in Deutschland die Kopplung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation ungewöhnlich straff ist, gelingt es in anderen Staaten ganz unterschiedlicher geographischer Lage und kultureller Tradition, trotz ähnlicher Sozialstruktur der Bevölkerung, die Auswirkungen der sozialen Herkunft zu begrenzen. Dies ist in der Regel auf eine erfolgreichere Förderung von Kindern und Jugendlichen aus sozial schwächeren Schichten zurückzuführen. (PISA 2000, S. 393)

Und schließlich sei, was die eigentliche Frage des Migrationshintergrundes betrifft, noch die folgende Textpassage angeführt:

Ein Vergleich der Lesekompetenz von Jugendlichen aus Familien, die serbisch, kroatisch oder bosnisch bzw. türkisch oder kurdisch sprechen und in Deutschland, Norwegen, Österreich, Schweden oder der Schweiz wohnen, zeigt bemerkenswerte Unterschiede. Jugendliche dieser Sprachgruppen, die in Deutschland eine Schule besuchen, verfügen über geringere Lesekompetenz als die Vergleichsgruppen in den anderen ausgewählten Ländern. Die Kompetenzunterschiede können zwischen einer zehntel und mehr als einer halben Standardabweichung betragen. Auffallend ist die insgesamt günstigere Situation von Zuwanderern in Norwegen und Schweden. Auch wenn die Zuwandererfamilien an ihrer Herkunftssprache festhalten, sind sie sozial besser integriert, und ihre Kinder erreichen deutlich bessere Leseleistungen. Diese Ergebnisse legen es nahe, die norwegischen oder schwedischen Unterstützungsprogramme für Zuwanderer genau zu studieren. (PISA 2000, S. 397)

Auch die Schule in Eringerfeld muss von der Erkenntnis ausgehen, dass sich ethnische Zugehörigkeiten auf die Chancen des Einzelnen, an institutionell organi-

sierten Bildungsangeboten, überhaupt an Mitteln, die auf Statuserwerb und -sicherung zielen, zu partizipieren, in einer dem Individuum nicht immer zum Vorteil reichenden Weise - um es vorsichtig zu sagen – auswirken. Das Element des Ethnischen, gleichgültig, ob in den relevanten Kontexten als Herkunft oder Zuschreibung gedeutet, bleibt im Zusammenhang der Klassifizierung von Menschen – bedauerlicherweise, so möchte man betonen - weiterhin bedeutsam. Es dürfte sogar eher an Relevanz gewonnen haben, jedenfalls für manche Verantwortungs- und Herrschaftsträger, insbesondere solche, die Arbeitsplätze anbieten, aber auch für jene sogenannten Normalbürger, denen die notwendige politische Aufklärung zum tieferen Verständnis der in multi- und interkulturellen Lebensbereichen auftauchenden Probleme oder der sich dort stellenden Fragen versagt ist. Die Hautfarbe von Menschen liefert - so jedenfalls die Forschungsliteratur, und viele Alltagserfahrungen bestätigen dies – immer noch ein zentrales Kriterium im gesellschaftlichen Bezugsfeld von Aufstiegschancen und Deklassierungsgefahren für den Einzelnen. Besagte Hautfarbe und deren gesellschaftliche Einschätzung – dieser Aspekt präjudiziert gewissermaßen die passende Antwort auf die bewusst provokatorische Frage, die keinesfalls lediglich längst für überwunden gehaltene soziale Klischees abbildet, jene Frage nämlich, ob im Sinne von Chancengleichheit die „Eingangstore“ zu Möglichkeiten der Persönlichkeitsentfaltung, zu Berufen mit geringerem Entfremdungsgrad und höherem Einkommen, überhaupt zu besserem Geldverdienst, gar zu gesellschaftlich einflussreichen Positionen wirklich allen offen stehen oder – wie eher zu vermuten ist – ob sich in die Leistungs- und Verteilungsmechanismen von Ökonomie und Gesellschaft nicht doch individuelle Privilegien, Bevorzugungen und Begünstigungen der vielfältigsten Art letztlich als entscheidende Elemente der „Prozesssteuerung“ immer wieder einschleichen (vgl. dazu auch Holtappels/Hornberg. In: Heitmeyer (1997), S. 345).

In Deutschland lebende Angehörige ethnischer oder kultureller Minderheiten unterliegen einem institutionellen Reglement (vgl. Holtappels/Hornberg. In: Heitmeyer (1997), S. 345), das ihnen – wie zuvor angedeutet – zum Teil wenig Chancen lässt, sich in optimaler Weise zu verwirklichen und mit den „Einheimischen“ gleichzuziehen, vor allem wenn es darum geht, zunächst existenzielle Grundlagen zu schaffen und schließlich Status und Ansehen zu erwerben. Für Holtappels/Hornberg – und mit diesen beiden Namen verbindet sich ein Hinweis auf das von Wilhelm Heitmeyer herausgegebene einschlägige Buch mit dem Titel „Was treibt die Gesellschaft auseinander?“ - ist insbesondere das bundesrepublikanische Bildungswesen nicht „color blind“ organisiert. Jedenfalls erschwert es „einigen Gruppen aufgrund selbstgewählter oder zugeschriebener ethnischer und/oder kultureller Identitäten die Inanspruchnahme legitimer Mittel zur Erfolgssicherung“. (Holtappels/Hornberg. In: Heitmeyer (1997), S. 345)

Situation und Perspektive insbesondere der Immigranten in den Wirkungsmechanismen von Arbeitsmarkt und Beruf lassen sich nach Verabschiedung des so-

genannten Zuwanderungsgesetzes durch Bundestag und Bundesrat 2004 folgendermaßen skizzieren:

Im Bereich der Arbeitsmigration ist von den ursprünglichen Plänen nicht mehr allzuviel übriggeblieben. So bleibt der Anwerbestopp für Nicht- und Geringqualifizierte erhalten. Hochqualifizierten kann jetzt eine Niederlassungserlaubnis gewährt werden. Mit- oder nachziehende Familienangehörige dürfen eine Erwerbstätigkeit ausüben. Selbständige bekommen im Regelfall eine Aufenthaltserlaubnis, wenn sie mindestens eine Million Euro investieren und mindestens zehn Arbeitsplätze schaffen – eine Hürde, die nur wenige überspringen dürften. Hinzu kommt, daß nach § 21 bei der Prüfung die für den Ort der geplanten Tätigkeit zuständigen „fachkundigen Körperschaften, die zuständigen Gewerbebehörden, die öffentlich-rechtlichen Berufsvertretungen und die für die Berufszulassung zuständigen Behörden zu beteiligen“ sind. Die Aufenthaltserlaubnis wird auf längstens drei Jahre erteilt. Nach drei Jahren kann eine unbefristete Niederlassungserlaubnis erteilt werden, „wenn der Ausländer die geplante Tätigkeit erfolgreich verwirklicht hat und der Lebensunterhalt gesichert ist“. Ausländische Studenten dürfen nach ihrem erfolgreichen Studienabschluß zur Arbeitssuche bis zu einem Jahr in Deutschland bleiben. Für Qualifizierte bestehen Ausnahmeregelungen: Im begründeten Einzelfall kann eine Arbeitserlaubnis erteilt werden, wenn ein öffentliches Interesse an einer Beschäftigung besteht. Bei allen Regelungen haben Deutsche und im Inland Beschäftigte Vorrang vor neuen Zuwanderern, werden hohe bürokratische Hürden für die „klügsten Köpfe“, die man ins Land holen will, aufgebaut. (Meier-Braun. In: Heitmeyer (2005), S. 245 f.)

Wenn für das „Schicksal“ derjenigen, die in der Umgangssprache allzu häufig fälschlicherweise unter dem Sammelbegriff „Ausländer“ geführt werden, vielleicht seit einiger Zeit ein höheres Maß an Wahrnehmungssensibilität in der Gesellschaft zu verzeichnen ist, so bleibt doch zu vermuten, dass diese Art von „neuer“ Aufmerksamkeit fast ausschließlich auf stark ökonomisch oder auch sicherheitspolitisch geprägte Motive im Handlungskontext gesellschaftlicher Majoritäten und deren Interessen zurückzuführen ist - nicht so sehr dagegen auf Beweggründe, die die sozialökonomische oder kulturelle Bedürfnislage der Betroffenen in Rechnung stellen, geschweige denn auf Motive, die im Bereich des Philosophischen, der humanen Verpflichtungen sowie religiösen Gebote der Mitmenschlichkeit und Nächstenliebe anzusiedeln sind.

Was die Zielvorstellungen, Prinzipien, die Programmatik oder – um es vielleicht ein wenig pathetisch auszudrücken – Wertvorstellungen, die unserem Gymnasium in Eringerfeld, d.h. seiner strukturellen wie auch inhaltlichen Gesamtausrichtung im-

manent sind, anbelangt, so sei hier gerade auf die im schriftlich fixierten Schulkonzept aufgeführten Gedanken der Mitmenschlichkeit, Toleranz und Welt-offenheit, in Sonderheit auch auf die dort erwähnte Tugend des demokratischen Verhaltens hingewiesen.

Ohne dass der Begriff sowie der mit ihm verknüpfte Bedeutungskomplex der „Multikulturalität“ unnötigen Verunglimpfungen ausgesetzt wird – gerade in konservativen Kreisen galt jener Ausdruck einschließlich all seiner Konnotationen geraume Zeit als eher „inkriminiert“ -, kann die intensivere Bewusstseins-schärfung für den im Grunde genommen auf der Hand liegenden Sachverhalt, dass unterschiedliche terminologische Akzentsetzungen vorliegen, wenn von „Multi-kulturalität“ sowie „Interkulturalität“ gesprochen wird, durchaus nützlich und sinnvoll sein. Überhaupt bietet es sich an, beide Themen- bzw. Inhaltsbereiche in theoretischer Hinsicht trotz ihrer Gemeinsamkeiten behutsam voneinander abzugrenzen. Denn mit der Bezeichnung „Interkulturalität“ lässt sich die auf den kulturellen Austausch bezogene Wechselbeziehung der in vielfältige Kommuni-kationsprozesse eingespannten Individuen unterschiedlicher sprachlich-kultureller Provenienz präziser kennzeichnen. Das folgende Zitat, mit dem Interkulturalität, die im Falle unserer Schule den Kerngedanken ihrer auf Toleranz und Verständigung hin angelegten Programmatik ausmacht, - mit dem also Interkulturalität erläutert, vielleicht sogar definiert wird, zeigt Grundsätzliches auf und erweist sich als einprägsam:

Als interkulturell werden alle Beziehungen verstanden, in denen die Beteiligten nicht ausschließlich auf ihre eigenen Codes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensformen zurückgreifen, sondern in denen andere Codes, Konventionen, Einstellungen und Alltagsverhaltensweisen erfahren werden. Dabei werden diese als fremd erlebt und/oder definiert. Interkulturell sind daher alle jene Beziehungen, in denen Eigenheit und Fremdheit, Identität und Andersartigkeit, Familiarität und Bedrohung, Normalität und Neues zentral Verhalten, Einstellung, Gefühle und Verstehen bestimmen. Interkulturell sind alle jene menschlichen Be-ziehungen, in denen die kulturelle Systemhaftigkeit durch die Über-schreitung der Systemgrenzen erfahren wird. (Bruck, S. 345. Zit. n. Maletzke (1996), S. 37)

Die aus Fremdheitserleben resultierende Forderung nach Empathie, auch die in dem oben aufgeführten Zitat angedeutete Möglichkeit einer Überschreitung von Systemgrenzen sind kaum zu realisieren, wenn die Menschen nicht schon in einer relativ frühen Phase ihrer Entwicklung über Schule und Unterricht in Simu-lationsprozesse involviert werden, die ihnen Gelegenheit geben, sich auch an Widerspruch fordernden Inhalten, an problemorientierten Fragen und fiktiven Kon-

fliktsituationen abzarbeiten. Die sich mit Interkulturalität verknüpfenden Ziele und Wertvorstellungen degenerieren zu bloßen Illusionen, wenn die inhaltliche, Nachdenken und Nachdenklichkeit hervorrufende Substanz fehlt, durch die ebenjene Ziele und Wertvorstellungen gespeist werden, - Inhaltliches, das auf jeden Fall das Bewusstsein der Menschen erreichen muss, um dann in der Folge auch öffentlich wirksam zu werden.

Überhaupt steht die Fähigkeit des Einzelnen, relevante gesellschaftliche Diskurse mitzugestalten, in Gefahr, denn die Aufmerksamkeit der Menschen wird gerade durch institutionelle Vorgaben, Einwirkungen oder gar Zwänge – und eine subtile Entwicklung zum Autoritären prägt den Zug der Zeit – schwerpunktmäßig und einseitig auf Informationen und deren Verarbeitung, so wichtig dies in bestimmten Zusammenhängen auch sein mag, zudem auf das, was man gemeinhin als instrumentelle Vernunft bezeichnet, auf rein technokratische Operationen gelenkt. Diese Bereiche hier zu nennen, ist keinesfalls überflüssig, stehen sie doch – gewissermaßen dem Zeitgeist folgend – nicht zuletzt in der Bildungspolitik hoch im Kurs. Die im Umfeld von Interkulturalität anzusiedelnden konzeptionellen Vorstellungen lassen sich gerade angesichts der Schwierigkeit ihrer Verwirklichung nur bei einer gewissen Unbeirrbarkeit im Denken und Handeln, einer Unverdrossenheit, die sich über manche Postulate und Direktiven des Zeitgeistes bewusst hinwegsetzt, weiterverfolgen und gegen auftretende Widerstände durchsetzen. Dabei kommt es darauf an, Menschen für Bildungsprozesse zu gewinnen, - Bildungsprozesse, deren Konsequenzen vielfältig sein können, die unterschiedliche Bereiche individueller Ausdrucksformen erfassen, geistig-psychische Veränderungen, überhaupt Verfeinerungen, Differenzierungen, Bewusstseinswandlungen und Verhaltensmodifikationen hervorrufen können, Resultate gewissermaßen, die sich individuell zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten einstellen und einer konkreten Messbarkeit, einer Evaluation – um diesen überaus strapazierten und infolgedessen von Depravation gezeichneten Begriff einmal zu verwenden – weitgehend entziehen. In einer gewissen Analogie zu dem hier Dargelegten heißt es in der Sekundärliteratur unter Rekurs auf die PISA-Studie, bezogen auf den Bereich der literarischen Hochkultur, der Dichtung:

Ob eine Empfänglichkeit für Klang und Rhythmus von Sprache vorhanden ist, ob Schilderungen in Texten zu einer stimmungsgesättigten Imagination führen, ob das spannungsvolle Wechselspiel zwischen Harmonie und Dissonanz in Inhalt und Form intensiv empfunden wird, lässt sich mit Testfragen kaum erheben – und man kann sich fragen, ob solche Aspekte überhaupt in die Leistungsfeststellung einbezogen werden sollen. Eine Schule, die nur das vermittelt, was als Leistung hinterher evaluiert werden kann, wäre eine Schule, die weder den Schülerinnen und Schülern noch dem Gegenstand Literatur als einem ästhetischen Phänomen gerecht werden kann. (Spinner. In: Abraham u.a. (2003), S. 248)

Die angeführte Textstelle nennt Wahrnehmungsqualitäten, für deren ubiquitäre Anverwandlung durch die Menschen gerade die Bildungsinstitutionen sorgen müssten, denn die in dem Zitat zur Sprache kommenden Fähigkeiten dürften doch zu jener Feinfühligkeit beitragen, ohne die eine auf mitmenschlicher Verständigungsbereitschaft beruhende Interkulturalität an sich nicht vorstellbar ist. So soll an unserer Schule beispielsweise das Lesen besonders gefördert werden, da sich in der „Leselust“ eine umfassende Kompetenz verwirklicht, die nicht nur Voraussetzungen für einen erfolgreichen Umgang auch mit den so genannten neuen Medien liefert, sondern die sich, wenn sie hinreichend ausgebildet ist, mit einer Sensibilität für Literatur, einer Ansprechbarkeit für Textexegese verbindet. Letztere wiederum spielt in ihrer Bandbreite selbstverständlich auch den Anforderungen an die Interpretation von Sachtexten, die - nebenbei bemerkt - für bisherige Evaluationen im Allgemeinen bedeutsam waren, in die Hände, aber eben nicht nur ihnen. Ein auf die „Kunst der Interpretation“ setzender Deutschunterricht, um es ein wenig altmodisch auszudrücken, muss unbedingt – und diesen Aspekt gilt es zu betonen, gerät er doch gelegentlich ein wenig ins Abseits - auch das Verständnis für hochkulturelle Produktionen künstlerisch-ästhetischen Charakters, also für das, was gemeinhin als Dichtung bezeichnet wird, wecken und durch das Angebot einer kontinuierlichen Beschäftigung mit entsprechenden Texten zu schulen versuchen. Insbesondere die bedeutenden Werke der Literaturgeschichte sensibilisieren auf Grund ihrer ästhetischen Qualität und ihrer zumeist gesellschaftskritischen Akzente das Bewusstsein des Menschen in vielerlei Hinsicht, ein Sachverhalt, der sich wiederum auf interkulturelle Verständigung in einer überaus förderlichen Weise auszuwirken vermag.

Wenn an den Bildungsbegriff Transformationsprozesse geknüpft sind, die das Individuum das notwendige Maß an Anpassung an sich verändernde Realitätsbezüge erkennen lassen, die darüber hinaus allerdings – und dies könnte beinahe noch wichtiger sein – das Bewusstsein für Möglichkeiten und auch für die Verpflichtung des Einzelnen, an den Umbrüchen und Wandlungen in den mannigfachen Lebensbereichen steuernd und kritisch eingreifend teilzuhaben, schärfen und wenn zudem hieraus der Wunsch abgeleitet wird, dass solche Transformationsprozesse für Interaktionen auf interkultureller Basis fruchtbar zu machen wären, dann dürften gerade die Gegenstände der Geisteswissenschaften und ästhetisch-künstlerischen Fachdisziplinen in ihrem zumeist doch eher gesellschaftskritischen Zuschnitt die in oben skizzierte Hinsicht für „Training und Schulung“ geeigneten Simulationsfelder abgeben. Insofern kann die Gesellschaft allgemein, können Schul- und Bildungswesen und damit auch unser Gymnasium speziell Reduzierungen vorzugsweise in den eben genannten Fächern und Lernbereichen auf keinen Fall dulden.

Die im Unterricht erfolgende Einlösung der mit den bisherigen Darlegungen verknüpften impliziten Forderungen und Ansprüche verleiht dem interkulturellen

Austausch selbstverständlich längerfristig eine breitere Wissensbasis, - etwas, wovon die viel beschworene Integration, der sich das Gymnasium Eringerfeld in ganz besonderer Weise verpflichtet fühlt, zu einem nicht unerheblichen Teil profitieren wird.

Die Suche nach „Sündenböcken“ für gesellschaftliche Missstände und Fehlentwicklungen stellt ein altbekanntes Verhaltensmuster dar, und so lässt sich auch in der Schule genauso wie in der Lebenswirklichkeit allgemein die ausgeprägte Neigung der ethnischen Mehrheit beobachten, Minoritäten als Urheber anomischer Tendenzen zu diskreditieren. Dies wird Holtappels/Hornberg zufolge sogar noch durch Schulstrukturen gefördert, die „in hohem Maße sowohl von Segregation als auch von Negierung der ethnischen und kulturellen Heterogenität der Schülerschaft“ geprägt sind (Holtappels/Hornberg. In: Heitmeyer (1997), S. 361). Diejenigen Kinder und Jugendlichen, deren Schulerfolg auf dem Spiel steht, sind für Xenophobie anfällig, insbesondere dann, wenn sie die in plakativer Weise und zum Teil in demagogischer Absicht kolportierten Klischees, Stereotypen und Vorurteile über Ausländer nicht zuletzt in manchen Medienpräsentationen, aber natürlich auch anderwärts wahrnehmen. Gewaltanwendung gegen Unterlegene, Schwächere und Fremde kann dann häufig der nächste Schritt sein, wobei sich – dies sollte bedacht werden – die Aggression u.U. auch gegen solche Mitschüler richtet, die zwar erfolgreicher und integrierter sind, auf Grund eines von den anderen als unliebsam empfundenen gesellschaftlichen oder kulturellen Merkmals aber, und in der Regel ist es das Merkmal vermeintlicher ethnischer Fremdheit, als stigmatisiert gelten (vgl. Holtappels/Hornberg. In: Heitmeyer (1997), S. 361).

Die Einbindung ethnischer Minoritäten unter den Schülerinnen und Schülern in die Gesamtheit der Schulbesucher lässt noch erheblich zu wünschen übrig, zumal sich Lerninhalte, die nicht vollends auf die Heterogenität der Schülerschaft abgestellt sind, auf Integrationsbemühungen eher kontraproduktiv auswirken. Misslungene Integration wird von deutschen Schulpflichtigen mit Indifferenz, Ablehnung oder auch offener Verunglimpfung von „Ausländern“ pariert – ganz in Analogie zu Verhaltensweisen, die sich im außerschulischen Bereich finden. Die Reaktionen der Gegenseite bleiben nicht aus: Resignation, Verleugnung der eigenen ethnischen und kulturellen Identität, z.T. Gegengewalt (Holtappels/Hornberg. In: Heitmeyer (1997), S. 361 f.). Dazu noch einmal die Forschungsliteratur:

Die vorgegebenen Strukturen erschweren in jedem Fall beiden Seiten die Annäherung aneinander, verhindern zumeist einen in den Schulalltag integrierten Dialog über tatsächliche oder vermeintliche Unterschiede, aber auch über Gemeinsamkeiten unter Gleichgestellten. Hier bedarf es dringend empirischer Befunde über Anpassungsmuster im Zusammenhang mit multiethnischen Konflikten. (Holtappels/Hornberg. In: Heitmeyer (1997), S. 362)

Wenngleich die zitierte Textstelle auf einer Bestandsaufnahme beruht, die nun schon mehrere Jahre zurückliegt, so zeigen manche Alltagserfahrungen wie auch die in Politik und Wissenschaft geführten Diskurse, dass die Probleme, die sich im Zusammenhang mit Integrationsbemühungen ergeben haben, - wie oben schon gesagt - kaum bewältigt oder gelöst sind. Ganz im Gegenteil: Viele sprechen von einem Scheitern der Integrationspolitik.

Auf derartige Lageeinschätzungen, vor allem aber auf konkrete – objektivierbare, so wäre man fast zu sagen geneigt – Defizite mit einer sich am „Prinzip Hoffnung“ orientierenden Perspektive zu reagieren, ist das Credo unseres Unterrichtskonzeptes in Eringerfeld – ein zentrales Anliegen, das die pädagogischen Kräfte unserer Schule bündelt und somit zum Bestehen ihrer Bewährungsprobe entscheidend beitragen dürfte.

Auch wenn unser Gymnasium zurzeit im Wesentlichen von türkischstämmigen Kindern besucht wird, so ist dies kein Sachverhalt, der dem Gedanken der Integration entgegensteht. Die intensive Beschäftigung gerade mit den Bildungsinhalten, wie sie im bundesrepublikanischen Schulwesen, hier im gymnasialen Bereich, vorgeschrieben sind, bildet die Voraussetzung für eine wissensbasierte Integration unserer Schülerinnen und Schüler bereits jetzt, vor allem aber eben auch in späteren Jahren. Die Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland unter schul-, bildungs- und insbesondere sprachrelevanten Aspekten - etwas, was die PISA-Studie bekanntermaßen u.a. gezeigt hat - wird natürlich nicht ohne Auswirkungen auf Gestaltungsmöglichkeiten ihres späteren Lebens, vorzugsweise in sozialökonomischer Hinsicht, bleiben. Das Gymnasium Eringerfeld will seinen Beitrag zur Lösung einer solchen gleichsam auf die Bahn eines Teufelskreises geratenen Existenzproblematik leisten und sein Bildungskonzept so einrichten, dass auf längere Sicht soziale Ungleichheit in den Zugangsoptionen zu verschiedenen gesellschaftlichen Wirkungsfeldern ausgegült wird. Der bildungstheoretische Anspruch unserer Schule beruht auf dem gesellschaftspolitischen Gedanken der „Partizipation und Emanzipation“ und damit letztlich auf Wertvorstellungen, die derzeit im Kontext jener global ausgerichteten Gesamtentwicklung, die soziale Spaltungstendenzen bewusst in Kauf zu nehmen scheint, nicht sonderlich „Konjunktur“ haben.

Bislang befindet sich das Integrationsprogramm der Schule noch – der Leser verzeihe die saloppe Ausdrucksweise – im Rohbau. Es wird im Laufe der zweiten Hälfte des Schuljahres 2006/07, dann aber selbstverständlich auch im kommenden Schuljahr vom Lehrerkollegium in Zusammenarbeit mit dem Trägerverband, im Austausch mit Vertretern der umliegenden Bildungseinrichtungen sowie in enger Abstimmung mit der Bezirksregierung zu Arnsberg weiterentwickelt. Unser Gymnasium wird im Zuge eines solchen Programms über vielfältige Aktivitäten nach

außen wirken – gedacht ist z.B. an pädagogisch-unterrichtsbezogene Kontakte zu anderen Schulen, an gemeinsame Sportveranstaltungen, Festlichkeiten und Freizeitaktivitäten – es wird selbstverständlich aber auch jederzeit für Anregungen, die aus dem Umfeld kommen, offen sein. Nicht unerwähnt bleiben soll in diesem Zusammenhang, dass beispielsweise der Schul- und Kulturausschuss der Stadt Geseke nur wenige Wochen nach Aufnahme des Unterrichts, nämlich am 14. September 2006, im Mensa-Gebäude unserer Schule tagte.

Einen unverzichtbaren Bestandteil des Integrationskonzepts in Eringerfeld bildet ein Sprachförderprogramm im Fach Deutsch, das sich am „Integrativen Konzept zur Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in NRW“ ausrichtet und mit einem inhaltlich differenzierten Angebot an Unterstützung und Hilfestellungen das Interesse all derjenigen zu wecken sich anschickt, denen eine angemessene Förderung in Fragen schriftlicher und mündlicher Kommunikation bislang noch nicht in dem Maße zuteil werden konnte, wie es vielleicht wünschenswert gewesen wäre. Der an das Sprachförderkonzept geknüpfte Unterricht ist mit den bereits erwähnten, vom Internat aus organisierten nachmittäglichen Förder- und Nachhilfestunden nicht zu verwechseln. Die Vorlage eines zunächst auf die Jahrgangsstufen fünf und sechs bezogenen Programms, das detailliert gestaltet ist und dem insofern im Hinblick auf die weiteren Klassen exemplarischer Charakter eignet, - die Vorlage dieses Programms bei der Bezirksregierung Arnsberg erfolgte zum 15. Februar des laufenden Jahres, nachdem die ursprünglich von der Schulaufsichtsbehörde für die Ausarbeitung gewährte, sich auf ca. drei Monate belaufende Frist dankenswerterweise verlängert worden war.

Mittlerweile liegt auch die Erweiterung des Konzepts für die Jahrgangsstufe sieben vor. Eine gewisse Variabilität in den inhaltlichen Bezugfeldern, letztlich auch in den Strukturen des Programms gewährleistet, dass sich das Gesamtkonzept fortführen und weiterentwickeln, vor allem an zukünftige Notwendigkeiten anpassen lässt – an Erfordernisse, die selbstverständlich vorher durch Lehrerkollegium und Schulleitung mit Blick auf den allgemeingesellschaftlichen Diskurs auf ihre Akzeptabilität hin, auf ihren Charakter von „wirklich“ oder „vermeintlich“ zu prüfen sein werden.

Die Schulstunden für die eigentliche Sprachförderung verbinden sich mit einem sogenannten Ergänzungsunterricht sowie dem regulären Deutschunterricht am Vormittag, für den ein aus dem entsprechenden Kernlehrplan abgeleitetes hauseigenes Fachcurriculum obligatorisch ist, zu einer Gruppe von Teildisziplinen, die angesichts der interkulturellen Ausrichtung unserer Schule jeweils eigene Schwerpunkte in den Klassen fünf bis sieben im Bereich der Ziele, der sachbezogenen Fähigkeiten und auch der fachspezifischen Bewusstseinsbildung setzen (vgl. Sprachförderung am Gymnasium Eringerfeld, S. 3). Dabei nimmt der Er-

gänzungsunterricht – dies soll hier durchaus Erwähnung finden - jeweils die beiden pro Klasse für das Fach Religion vorgesehenen Wochenstunden in Anspruch – eine Regelung, die möglich ist, weil Religionslehre derzeit an unserer Schule nicht erteilt werden kann.

Das Sprachförderprogramm auf der Grundlage des hausinternen Fachcurriculums/ Deutsch akzentuiert folgende Teilbereiche:

Jahrgangsstufe 5:

Lesen und Verstehen
Zuhören und Sprechen
Schreiben als Prozess

Jahrgangsstufe 6:

Lesen und Verstehen
Umgang mit Texten und Medien
Texte schreiben
(Sprachförderung am Gymnasium Eringerfeld, S. 3)

Jahrgangsstufe 7:

Zuhören und Sprechen
Texte schreiben
Lesetechniken und -strategien
Umgang mit literarischen Texten
Sprachliche Form und Struktur in ihrer Funktion
(Sprachförderung am Gymnasium Eringerfeld (Erg. Kl. 7), S. 3)

Während der neunzigminütige Ergänzungsunterricht, der zusammen mit dem Kernunterricht nach Maßgabe der Stundentafel den schulischen Deutsch-Pflichtunterricht ausmacht, darauf abzielt, „die Lerninhalte des Faches Deutsch zu vervollständigen, die Lernergebnisse in der Form von fachbezogenen Kompetenzen durch zusätzliche Übungen zu festigen und durch ein der Lerngruppe angepasstes Unterrichtstempo Lern- und Verstehensprozesse zu fördern“ (Sprachförderung am Gymnasium Eringerfeld, S. 4), begreift sich der Sprachförderunterricht, der ebenfalls wöchentlich zwei Unterrichtsstunden umfasst und in Gruppen bis zu zwölf Teilnehmern durchgeführt wird, als Angebot für Schülerinnen und Schüler mit sprachlich-kommunikativen Defiziten, die das tolerable Maß übersteigen. Eine didaktische Erläuterung der Sprachförderung vorwiegend aus schul- und lebenspraktischer Perspektive findet sich beispielsweise, und zwar unter der Rubrik „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“, in einem entsprechenden Programm der Anne-Frank-Gesamtschule Dortmund, auf die ein weiterer Hinweis noch erfolgen wird. Zu besagter didaktischer Fundierung hier zunächst die einschlägige Textpassage, die

ihrer Prägnanz und Plausibilität wegen, gleichwohl mit geringfügigen sinngemäßen Abwandlungen an einigen Stellen vom Sprachförderkonzept der Eringerfelder Schule übernommen wurde:

Der DaZ-Unterricht dient der Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund im Deutschunterricht. Es geht in erster Linie darum, Texte zu verstehen und Texte zu schreiben. Das Material orientiert sich dabei an den Anforderungen des Regelunterrichts der Sekundarstufe I (s. Lehrpläne und Richtlinien). Der DaZ-Unterricht soll hierbei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund inhaltliche und methodische Hilfestellungen geben, um jenen Anforderungen besser gerecht zu werden. Darum steht die Aneignung von Methoden im Vordergrund, die das selbstständige Arbeiten und Lernen fördert und systematisch aufbaut. Die Aneignung von Methoden soll allerdings auch lehren, wie man die eigenen Sprachkenntnisse realistisch einschätzt und wie man den schulischen und außerschulischen Spracherwerb eigenverantwortlich kontrolliert. Besonders auffällig ist die Diskrepanz zwischen dem mündlichen und dem schriftlichen Spracherwerb, wenn das Schreiben in den höheren Klassen als erlernt vorausgesetzt wird. (...)

Während in der mündlichen Sprache aus der Situation heraus vieles verkürzt gesagt werden kann, gilt das keineswegs für die schriftliche Sprache. Hier müssen die Schülerinnen und Schüler beim Schreiben eine Abstraktion leisten, die erlernt werden will. Die Kinder müssen lernen, dass sie für jemanden schreiben, dass sie im Rahmen eines Themas schreiben, dass sie Regeln der Grammatik und der Orthografie beachten müssen, um verständlich zu bleiben, - und vieles mehr. (Sprachförderprogramm der Anne-Frank-Gesamtschule Dortmund)

Zunächst ist im Hinblick auf die Feststellung des Förderbedarfs der so genannte C-Test der Universität Duisburg-Essen, der sich im Sommer 2006 in der Pilotierungsphase befand, an unserem Gymnasium zum Einsatz gekommen. Er hat Ergebnisse gezeitigt, die sich im Vergleich mit den entsprechenden Referenzwerten in NRW durchaus sehen lassen können: Die Gesamtlösungsquote liegt bei uns für die fünften Klassen bei 73,05 und 76,08 Prozent, für die sechsten bei 79,45 sowie 85,98 und schließlich für die siebenten Klassen bei 82,55 und 85,63 Prozent. Ausrichtung und Anlage der durchgeführten Sprachstandserhebung haben jedoch im Kollegium unserer Schule erhebliche Zweifel an der Aussagekraft und Tragfähigkeit der Testresultate aufkommen lassen, insbesondere Bedenken im Hinblick auf die Frage, ob dem Test valide Maßstäbe und Anhaltspunkte für die Bildung entsprechender Gruppen sprachförderungsbedürftiger Schülerinnen und Schüler abzugewinnen seien. Die an sich wünschenswerte Transfer- bzw. Verallgemeinerungs-

fähigkeit der in Rede stehenden Evaluationsergebnisse und -einsichten, vor allem natürlich in Zielrichtung auf diejenigen Elemente sprachlicher Kompetenz, die durch das „Testregime“ nicht explizit erfasst werden, ist weder zu konstatieren noch durch das Erhebungsverfahren in Aussicht gestellt. Der reduzierte Erkenntniswert der vorliegenden Ergebnisse wird in der Testbeschreibung explizit:

Da der C-Test aufgrund des Testformates keine direkten Aussagen über die Kompetenzbereiche Hörverstehen und Sprechen zulässt, ist dessen Aussagekraft als Indikator allgemeiner Sprachkompetenz zu relativieren.
(C-Test, S. 2)

Im Zusammenhang der Konstituierung eines tragfähigen Sprachförderprogramms für die Schule in Eringerfeld haben die oben angeführten „Kontrollergebnisse“ dann auch nur zu einer Grobeinteilung in Gruppen von je zehn bis zwölf Schülerinnen und Schülern geführt. Es ist – und dies sei im Hinblick auf den C-Test noch einmal betont – kaum in Abrede zu stellen, dass sich die sprachlichen Schwierigkeiten der „Prüflinge“ in einer gewissen, die diversen Messverfahren z.T. geradezu geschickt ignorierenden Vielfalt präsentieren, unbeschadet natürlich der nicht zu leugnenden „Mängelakkumulation“ in ganz spezifischen, nämlich den zumeist klassisch fehlerträchtigen Bereichen. Probanden, die bei den durchgeführten Erhebungen verhältnismäßig gut abgeschnitten haben, erweisen sich letztlich – so wäre man nicht ohne einen Anflug von Polemik gegenüber der modischen „Testmaschinerie“ festzustellen geneigt – als ganz „normale Schüler“, die Sprachmängel teils von vorhersehbarem, teils aber auch von einem sich durchaus überraschend ausnehmenden Zuschnitt zu erkennen geben.

Vielleicht sei an dieser Stelle eine generelle Bemerkung zu Testbatterien und Klausuren, wie sie sich seit geraumer Zeit verstärkt im Bildungswesen etabliert haben, erlaubt: Ein Evaluationsregime, das sich an angloamerikanischen Vorbildern orientiert (vgl. Dichanz (1991), S. 161 ff.) und gerade auch die Bereiche von Universität und Schule, d.h. von Wissenschaft, Bildung sowie Kultur, verstärkt zu erfassen im Begriffe ist, liegt letztlich ganz auf der Linie effizienzheischender, unter dem euphemistischen Etikett „Modernisierung“ firmierender Entwicklungen zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Verantwortungsträger sind dabei, Lernstandserhebungen, Leistungskontrollen oder Tests, empirische Messverfahren mithin, im Anschluss an PISA zum Königsweg der Diagnose von schulischen Bildungsdefiziten zu erklären. Gegenüber einer Bildungspraxis, die in einer sich dem Postulat kritischer Selbstreflexion weitgehend entziehenden, subtil autoritär wirkenden Weise den Schüler an der Genese von Wissen und Bildung so gut wie überhaupt nicht teilhaben lässt, ihn vielmehr zum Objekt von Lehr-/Lernprozessen und den damit verbundenen Kontrollprozeduren degradiert, sich damit in einen Gegensatz zur traditionellen europäischen Bildungstheorie, die auf Subjektkonstituierung setzt, ma-

növriert, sind Wachsamkeit und Skepsis angesagt. Besagte Bildungspraxis, die im Kontext eines sich neoliberal gerierenden Zeitgeistes, der gesellschaftliche Dissoziationstendenzen forciert, zu verorten ist, - ebenjene Bildungspraxis verweigert sich vermutlich aus interessengeleiteter Opportunität wie auch aus mangelnder Zivilcourage einem Verständnis von „Widerspruch und Kritik“, das auch auf Systemopposition ausgerichtet sein kann und eben nicht nur ausschließlich technokratisch geprägten Denkstrukturen verhaftet bleibt.

Die Gruppeneinteilung an unserer Schule – um auf die Alltagsrealität des Deutsch-Förderunterrichts, um den es hier geht, zurückzukommen - erfolgt dementsprechend anhand eines Kriterienkatalogs, der in bewusster Abwehr eines zu hohen Maßes an fremdbestimmenden Richtlinien und Normen unter hinreichender Berücksichtigung der internen Schulspezifika im eigenen Hause ausgearbeitet wurde. Er ist im Förderprogramm schriftlich fixiert, bringt automatisch einen längeren Zeitraum für die Schülerbeobachtung ins Spiel und reduziert jenen viel beschworenen C-Test auf den Stellenwert eines durchschnittlichen Beurteilungsverfahrens, das sich neben einer Reihe anderer Bewertungsfaktoren, die im Hinblick auf die Fördergruppenzuordnung der Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielen, zu behaupten hat:

1. Anhaltspunkte zur Bewertung von Schülerinnen und Schülern zur Eingruppierung in die Fördergruppen

1. Auswertung des C-Tests als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache:

- i. Prozentuale Grobeinteilung einer Klasse in Gruppen von 10 bis 12 Schülerinnen und Schülern;
- ii. valide Aussage über den Grad der allgemeinen Sprachfähigkeit;
- iii. allerdings keine direkte Aussage über die Kompetenzbereiche „Hörverstehen und Sprechen“, daher Relativierung allgemeiner Sprachkompetenz.

2. Klassenarbeiten und Tests in Deutsch und in anderen Fächern (Fächer sind zu benennen):

- i. Zensuren als allgemeiner Indikator;
- ii. Fehleranalyse als Hinweis auf spezifische Defizite, z.B. Grammatik, Wortverständnis, Satzbau u.a.

3. Kategorien zur Bewertung der deutschen Sprache in der mündlichen Mitarbeit:

- i. Lesen und Verstehen von Sach- und literarischen Texten:
 - Lesefähigkeit,
 - Erfassen von Wortbedeutungen,
 - Erkennen von Textstrukturen,
 - Methode der Textaufnahme.

- ii. Sprechen und Zuhören in unterschiedlichen Sprechsituationen:
 - Artikulation und Verständlichkeit,
 - Verfügbarkeit über Wortschatz.

4. Schreiben, sach- und adressatenbezogen:

- i. Texte angemessen abfassen,
- ii. verschiedene Informationsquellen nutzen,
- iii. Rechtschreibe-sicherheit.

5. Berücksichtigung des individuellen Lerntempos

6. Kenntnis der Sprachgewohnheit außerhalb der Schule

7. Beobachtung der verhaltensabhängigen Aufnahmefähigkeit und -bereitschaft

Diese Anhaltspunkte sind mit den Kompetenzerwartungen der in den Klassen 5, 6 und 7 unterrichteten Fächer abzugleichen!

z.B. Mathematik:

- mit eigenen Worten reproduzieren,
- Sachverhalte darstellen,
- Lösungen vergleichen, erklären, Fehler korrigieren,
- Ergebnisse und Ideen präsentieren,
- Zusammenhänge zwischen Begriffen herstellen, vernetzen,
- verschiedene Formen des Begründens, Konditionierens, Folgerns, Zweckbestimmens im Rahmen von:
 - Lesen und Verstehen,
 - Sprechen und Zuhören,
 - Schreiben.

2. Erstellung einer Kompetenzskala von +3 bis -3 zur Einteilung der Gruppen

Für jeden Schüler, jede Schülerin ist ein individuelles Profil zu erstellen, das gleichzeitig Aussagen festhält über den Leistungsstand innerhalb der Erprobungsstufenabschnitte der Klassen 5 und 6.

Grundlagen sind Leistungsfeststellungen der in Kapitel 3 des Lehrplanes ausgewiesenen Bereiche:

- Sprechen und Zuhören,
- Schreiben,
- Lesen,
- Reflexion über Sprache.

Die Leistungsfeststellungen berücksichtigen die individuelle Lernentwicklung und gehen von der Diagnose des vorhandenen (Klasse 5) und be-

reits erreichten Lernstands aus und bezeichnen die erreichten Kompetenzen.

Auf dieser Basis lassen sich einerseits die Defizite erfassen und andererseits individuelle Lern- und Förderempfehlungen festlegen.
(Sprachförderung am Gymnasium Eringerfeld, S. 6 f.)

Impulse für die Überlegungen zu einem Sprachförderprogramm in Eringerfeld gingen von dem bereits erwähnten entsprechenden Konzept der Anne-Frank-Gesamtschule in Dortmund aus. Hierbei handelt es sich um eine Unterrichtsstätte, die von 90 Prozent Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, dabei schwerpunktmäßig von türkischstämmigen Schülerinnen und Schülern besucht wird und insofern dem Betrachter eine relative Vergleichbarkeit mit unserer Schule unter ethnischem Gesichtspunkt nicht nur nahelegt, sondern geradezu aufdrängt. Wenngleich das Programm zur Sprachförderung in Eringerfeld längst eigenes Profil gewonnen und sich damit gegenüber allen Vorlagen emanzipiert hat, so wird doch ganz bewusst mit Blick auf die Anne-Frank-Gesamtschule Dortmund das Prinzip eines sogenannten verlängerten Deutschunterrichtes auch an unserer Schule verwirklicht, und zwar in einer spezifischen Variante. Unter Einschluss des bereits erwähnten zweistündigen Ergänzungsunterrichtes etabliert sich in Eringerfeld ein „auf 6 Wochenstunden ausgedehnte(r) Fachunterricht Deutsch“ (Sprachförderung am Gymnasium Eringerfeld, S. 4). Die Förderstunden, die bekanntermaßen darüber noch hinausgehen, lassen sich dabei jedoch zeitlich-organisatorisch nicht unmittelbar mit dem vormittäglichen Deutschunterricht des Fächerkanons verbinden. So gut wie unvermeidlich finden sie also ihren Platz im „Nachmittagsprogramm“.

Mithilfe dieser Planung ist aber immerhin sichergestellt, dass bestimmte Disziplinen des sogenannten Sach-Fachunterrichts, die sich nicht selten bei vermeintlich vorrangigen inhaltlich-organisatorischen Erfordernissen unterschiedlicher Art unversehens der Vernachlässigung, der „stiefmütterlichen Behandlung“ ausgesetzt sehen, wie z.B. Musik und Kunst, erfreulicherweise im Vormittagsbereich und damit im Wirkungskreis unterrichtlicher Schwerpunktsetzung verbleiben. In der Regel müssen nach Ablauf der Mittagspause die Aufmerksamkeitsreserven der Schülerinnen und Schüler durch geschicktes pädagogisches Handeln z.T. erst wieder mühsam reaktiviert werden, eine Aufgabe bzw. Schwierigkeit, die sich nicht unbedingt zum Vorteil gerade der musisch-sensiblen Fächer - wären sie in die Zeit des Nachmittags verlegt worden - ausgewirkt hätte.

Der substanzuell-sachrelevante Bezug des Förderkonzepts zum regulären Deutschunterricht dürfte selbstverständlich sein, auf einzelne Aspekte wird im weiteren Verlauf der Darlegungen aber auch noch kurz eingegangen. Darüber hinaus findet das Sprachprogramm seine inhaltliche Anbindung an die Fächer Politik, Geschichte und Erdkunde, an die naturwissenschaftlichen Disziplinen sowie an Mathematik.

Für die Überlegung, das in Rede stehende Konzept eben nicht völlig fachunabhängig zu gestalten, sondern es in das Ensemble der herkömmlichen Schulfächer zumindest über vereinzelte Anknüpfungspunkte zu integrieren, - für diesen Gedanken und die Absicht seiner Realisierung steht in unserem Fall wiederum die Anne-Frank-Gesamtschule Pate, hat man sich doch dort z.B. die „Installation“ einer sogenannten Sprachwerkstatt angelegen sein lassen, in der „gemeinsam mit dem Unterrichtsfach Gesellschaftslehre (GL) altersangemessene Themen aus Kultur, Wirtschaft und Politik handlungs- und produktorientiert erarbeitet werden, (...)“. (Sprachförderprogramm der Anne-Frank-Gesamtschule Dortmund)

Zur stofflich-fachbezogenen Seite der Sprachförderung im Zusammenhang mit dem Kern- und Ergänzungsunterricht im Fach Deutsch sei – um die weiter oben gemachte Ankündigung zu realisieren; es ging um den noch zu skizzierenden Bezug des Förderprogramms zum offiziellen Deutschunterricht – zur fachlich-inhaltlichen Komponente des Förderkonzepts in Relation zum Kern- und Ergänzungsunterricht/Deutsch mithin sei schließlich Folgendes angemerkt: Die im Kernlehrplan dargelegten inhaltlichen Positionen werden durch den Förderunterricht ausdifferenziert und komplettiert. In seiner spezifischen Anlage vertieft er diejenigen Sachaspekte, die in den regulären Deutschstunden zur schulischen Behandlung anstehen und überdies im Ergänzungsunterricht aufgegriffen sowie „variiert“ werden. Die drei Bereiche Kern-, Ergänzungs- und Förderunterricht sind in der schriftlichen Ausarbeitung des Sprachförderprogramms synoptisch festgehalten, wobei die fachbezogenen Aspekte, Aufgaben und Anforderungen, wie sie sich jeweils in den drei Unterrichtsversionen darstellen, verhältnismäßig mühelos aufeinander abgestimmt werden konnten. Unter dem Aufgabenschwerpunkt „Sprechen“ heißt es beispielsweise mit Bezug auf den Kernunterricht: „Die Schülerinnen und Schüler sprechen im Deutschunterricht deutlich und artikuliert und lesen flüssig.“ Während der Ergänzungsunterricht an dieser Stelle ein bestimmtes Kapitel aus dem eingeführten Deutschbuch, nämlich „Gespenstisches für einen Gruselabend – Nacherzählen und Vorlesen“ (Deutschbuch 5 (2006²), S. 197 ff.), vorsieht, liefert der Förderunterricht hier – ebenfalls in Anlehnung an das entsprechende Lehrbuch (deutsch.punkt 1 (Gymnasium) (2005), S. 202 ff.) - eine ausdifferenzierte Einführung in Lesestrategien und Lesetechniken:

1. Aussprache von Vokalen, Konsonanten und Umlauten; 2. Lesen ist nicht gleich Lesen: Lesestrategien; 3. Überfliegendes Lesen; 4. Suchendes Lesen; 5. Beim Lesen mitdenken und vorausschauen (u.a. Intonation und Artikulation); 6. Genaues Lesen; 7. Unterhaltendes Lesen; 8. Themen und Inhalte ermitteln (u.a.: Schlüsselwörter finden, die Thema und Inhalt erschließen helfen); 9. Was ich über Lesestrategien und Lesetechniken gelernt habe. (Sprachförderung am Gymnasium Eringerfeld, S. 19)

Und an anderer Stelle fällt die Verhältnisbestimmung von Kern- und Förderunterricht/Deutsch folgendermaßen aus:

Aufgabenschwerpunkt „ Sprechen“

Kernunterricht:

3. Sie (die Schüler; d. Verf.) beschaffen Informationen und geben diese adressatenbezogen weiter.

(Über einfache Sachverhalte berichten; in einfacher Weise Personen, Gegenstände und Vorgänge beschreiben)

Förderunterricht:

Lernstation Biologie – z. B.:

- Beobachtungen schildern
- Vorgänge in der Natur beschreiben

Lernstation Erdkunde – z.B.:

- Wegbeschreibungen geben
- Landschaften beschreiben
- Bodenverhältnisse vergleichen

Lernstation Mathematik:

- (...)

Lernstation Geschichte – z.B.:

- Quellen verstehen und deren Inhalt mit eigenen Worten wiedergeben

(Sprachförderung am Gymnasium Eringerfeld, S. 20)

Die im Förderprogramm der Anne-Frank-Gesamtschule Dortmund bekundete enge Zusammenarbeit des Deutschunterrichtes sowie der Fächer des Sprachprogramms mit dem muttersprachlichen Unterricht, um beispielsweise – wie es dort heißt - „den Schülerinnen und Schülern türkischer Herkunft das Verständnis für die deutsche Sprache im Vergleich zu ihrer türkischen Muttersprache zu erleichtern“, könnte in Eringerfeld für die zukünftige Ausgestaltung des dortigen, auf Integration sinnvoll und hilfreich erscheinender Anregungen und Impulse geradezu vorprogrammierten Schulprofils wegweisend sein. Nicht unausgesprochen bleiben soll in diesem Kontext, dass das mancherorts diskutierte, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund betreffende schlichte Verbot, sich in der eigenen Muttersprache auf dem Schulgelände zu verständigen, durchaus Gefahr läuft, zu einem bloßen Instrument der Verhaltens- und Leistungsdisziplinierung zu verkommen, geboren u.a. aus der Unkenntnis der Verantwortlichen über den Forschungsstand im Bereich DaZ. Kaum erstaunlich, wengleich einer breiteren Öffentlichkeit verständlicherweise nicht so bekannt oder bewusst - an sich doch aber aus sachbezogener Perspektive geradezu selbstredend, so möchte man anzumerken sich nicht versagen -, dass die Fachdiskus-

sion in dieser Hinsicht ganz andere Einsichten und Befunde als der Alltagsdiskurs, zumindest in seiner gängigen Praxis, zeitigt. Zwei Zitate, allzumal in Grundlagenwerken verankert und damit gewissermaßen schon in standardisierte Sachzusammenhänge eingerückt, - zwei Textbelege also, die in ihrer Unmissverständlichkeit durchaus überzeugen, sollen dem Leser nicht vorenthalten bleiben:

Ein weiterer Aspekt, der beim schulischen Zweitspracherwerb berücksichtigt werden sollte, ist die Rolle der Muttersprache beim Verstehensprozess. Rehbein (1987) hat nachgewiesen, dass Verstehen immer über die Muttersprache erfolgt und dass die Muttersprache latente Fähigkeiten in der Zweitsprache aktivieren kann. So konnten türkische Schüler eine zunächst auf Deutsch vorgelesene Geschichte nur lückenhaft wiedergeben, während sie nach dem erneuten Vorlesen auf Türkisch in der Lage waren, die Geschichte fast vollständig auf Deutsch nachzuerzählen. Für den gesamten Unterricht leitet sich daraus die Forderung ab, dass die Verwendung der Muttersprache der Migrantenkinder nicht unterbunden werden darf. Im Gegenteil: Man sollte es geradezu fördern, dass Schüler, die gemeinsam eine andere Muttersprache als das Deutsche besitzen, diese zu Hilfe nehmen, um sich gegenseitig bei Verständnisfragen zu unterstützen. (Beisbart/Marenbach (2003), S. 74)

Und in einem Aufsatz von Dieter Horn und Alfred J. Tumat im „Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd.1“ heißt es:

Schließlich stellt sich die Frage, ob die deutsche Schule in ihrer gegenwärtigen Form auf die Idee einer interkulturellen Erziehung vorbereitet ist. Die Tatsache, dass eine zunehmende Vielfalt an Sprachen und Kulturen in deutsche Klassenzimmer Einzug gehalten hat, hat dennoch nichts an dem monolingualen Charakter der deutschen Schule geändert, wie Ingrid Gogolin konstatiert: „Das in der Schule geronnene nationale Selbstverständnis wirkt sich in sprachlicher Hinsicht als Monolingualität aus: Monolingualität als kollektive Selbstauffassung, der das Fremde, das Andere, das nicht dem Eigenen Zugehörige als verkehrt, störend, bedrohlich erscheint“ (1992, 190). Allenfalls werden, so Gogolin, bilinguale und bikulturelle „Nischen“ eingerichtet, die der größten Minderheitensprache (meistens dem Türkischen) zugestanden werden. Doch dies bedeutet nur eine eingeschränkte Wahrnehmung und wird nicht der Komplexität der Vielsprachigkeit gerecht. (Horn/Tumat. In: Lange u.a. (1998), S. 349)

Der an unserer Schule vom Trägerverband organisierte Förder- und Nachhilfeunterricht, der – wie schon erwähnt – von Studenten und Lehramtskandidaten der

Paderborner Universität wahrgenommen wird, existiert neben dem offiziellen Sprachförderunterricht weiter und ließe sich mit Letzterem, soweit dies erwünscht ist, auch inhaltlich abstimmen.

Die Erfahrungen, die bei uns mit dem Sprachförderkonzept in den Klassenstufen fünf bis sieben gemacht werden, dürfen selbstverständlich nicht ungenutzt bleiben, wenn feststehen sollte – für geraume Zeit wird es dazu aber noch kein Votum geben -, dass das Programm auch für die folgenden Jahrgänge, insbesondere für die Klassen acht und neun, weiterzuentwickeln ist. Die Ausbaufähigkeit seiner Anbindung an den naturwissenschaftlichen Sach-Fachunterricht wäre dann besonders zu berücksichtigen.

In dem weiter oben erwähnten nordrhein-westfälischen „Integrativen Konzept“, dem sich auch unser Sprachförderprogramm letztlich verdankt, findet sich ein Passus, der den Stellenwert von Sprachförderung im „Aktionsradius“ interkultureller Erziehung noch einmal markiert, insbesondere deren Bedeutung betont und aus diesem Grunde hier abschließend zitiert sei:

Die Sprachförderung steht im Gesamtkontext der pädagogischen Arbeit und ist Teil einer interkulturellen Erziehung. Diese trägt dazu bei, Kindern aus allen Herkunftsländern ein gemeinsames Leben zu ermöglichen, ihre Handlungskompetenzen zu erweitern und über das Miteinander in der Gruppe Hemmnisse zu überwinden. Die Kinder sollen dazu befähigt werden, sich im Alltag zu orientieren, sich mit der sozialen Realität auseinanderzusetzen und die gesellschaftlichen Angebote gleichberechtigt wahrzunehmen. (Integratives Konzept zur Sprachförderung/NRW, S. 6)

Literatur:

Baur, Rupprecht S. u.a. (o.J.): Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache (Typoskript)

Beisbart, Ortwin/ Marenbach, Dieter (Hrsg.) (2003): Bausteine der Deutschdidaktik. Ein Studienbuch. Donauwörth.

Bruck, P. A.: Interkulturelle Entwicklung und Konfliktlösung. In: Luger, K./ Renger, R. (Hrsg.) (1994): Dialog der Kulturen. Wien, S. 343 - 357. (Im Text zit. n. Maletzke (1996))

Deutschbuch 5 (Neue Ausgabe) (2006²). Sprach- und Lesebuch. Berlin.

deutsch.punkt 1 (Gymnasium) (2005). Sprach-, Lese- und Selbstlernbuch. Leipzig.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Dichanz, Horst (1991): Schulen in den USA. Einheit und Vielfalt in einem flexiblen Schulsystem. Weinheim und München.

Holtappels, Heinz Günter/ Hornberg, Sabine: Schulische Desorganisation und Devianz. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (1997): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 1. Frankfurt/M., S. 328 – 367. (= edition suhrkamp 2004)

Horn, Dieter/ Tumat, Alfred J.: Deutsch als Zweitsprache für nichtmuttersprachliche Lerner. In: Lange, Günter u.a. (Hrsg.) (1998⁶): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Grundfragen und Praxis der Sprach- und Literaturdidaktik. Bd. 1. Baltmannsweiler, S. 337 - 357.

Integratives Konzept zur Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in NRW (Stand, Weiterentwicklung, Perspektiven), Bericht der Landesregierung an den Landtag NRW (10. November 2004)

Maletzke, Gerhard (1996): Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen.

Meier-Braun, Karl-Heinz: Einwanderungspolitik. Von einer Geschichte, die nicht zu Ende gehen wollte. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2005): Deutsche Zustände, Folge 3. Frankfurt/M., S. 240 – 249. (= edition suhrkamp 2388)

Pleister, Michael (2006): Das staatlich genehmigte Privatgymnasium Eringerfeld/NRW im Kontext von Interkulturalität und Integration (Typoskript/ unveröffentlicht) (pdf-Datei unter:
<http://www.michaelpleister.de/resources/Aufs.+Eringerfeld+-Kurzfass..pdf>)

Spinner, Kaspar H.: Lesekompetenz nach PISA und Literaturunterricht. In: Abraham, Ulf u.a. (Hrsg.) (2003): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i. Breisgau, S. 238 - 248.

Sprachförderprogramm der Anne-Frank-Gesamtschule Dortmund
(http://www.afg-do.de/01_afg/sprachfoerderung.htm) (15.04.07)

Sprachförderung am Gymnasium Eringerfeld (2007). Eringerfeld.

Sprachförderung am Gymnasium Eringerfeld (Erg. Kl. 7) (2007). Eringerfeld.

Das Manuskript des vorliegenden Aufsatzes wurde am 30. April 2007 fertiggestellt/ endgültige Fassung 29. Juli 2007/ neu formatierte u. leicht veränd. Fassung Oktober, Dezember 2011

Die Adresse der Schule lautet:

Gymnasium Eringerfeld

(Schule der Sekundarstufe
I und II in freier Trägerschaft der
Regenbogen Bildungswerkstatt e.V.)
Steinhauser Str. 8
59590 Geseke

Tel: 02954/97962-0

Fax: 02954/97962-11

E-Mail: info@Gymnasium-Eringerfeld.de