



Zusammen. Leben. Lernen.

Bildungssystem in einer Einwanderungsgesellschaft

Dokumentation der Sitzung des
Netzwerk Bildung vom 08. Februar 2007

Herausgeber:
Prof. Rolf Wernstedt
Marei John

Zusammen. Leben. Lernen.

Bildungssystem in einer Einwanderungsgesellschaft

Dokumentation der Sitzung des
Netzwerk Bildung vom 08. Februar 2007

Herausgeber:
Prof. Rolf Wernstedt
Marei John

INHALT

Vorwort

Prof. Rolf Wernstedt | Niedersächsischer Kultusminister a.D.
Moderator des Netzwerk Bildung

Seite 7

Grußwort: Migration als Chance

Prof. Dr. Jürgen Zöllner
Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin

Seite 9

10 Punkte: Bildungspolitische Herausforderungen der deutschen Einwanderungsgesellschaft

Netzwerk Bildung

Seite 11

Reformprojekt Integration

Dr. Karen Schönwälder | Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Seite 17

Integration und die Rolle der Schule in Deutschland

Dr. Lale Akgün | Mitglied des Deutschen Bundestages

Seite 27

Profilierung als Grundschule mit Theaterklassen mitten in Berliner Problemkiez

Erhard Laube | Spreewald-Grundschule Berlin

Seite 37

Optimale Förderung durch Kunst und Kultur – Ermutigungen für neue grenzüberschreitende Kooperationen im Schulalltag

Christel Hartmann-Fritsch | Schlesische 27

Seite 45

Lernen von anderen – Einrichtungen des Übergangssystems als Teil des Bildungssystems?

Rudolf Schulz | Pro Beruf GmbH

Seite 55

1. Auflage

Copyright by Friedrich-Ebert-Stiftung

Hiroshimastraße 17, 10785 Berlin

Stabsabteilung

Redaktion: Marei John, Marion Stichler

Satz & Umschlag: minus Design, Berlin

Titelfoto: Johannes Beck

Druck: Printservise, Köln

Printed in Germany 2007

Wir bedanken uns für die freundliche Förderung dieser Publikation durch die Erich-Brost-Stiftung.

VORWORT

Das Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung hat sich in einer Konferenz am 08. Februar 2007 mit der Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in den Bildungseinrichtungen, vornehmlich in der Schule, auseinandergesetzt. Was muss man wissen, um ihre Chancen zu verbessern und eine Interaktion zu erleichtern?

Diese Frage ist spätestens seit 2001 ein bundesweites Thema der Bildungspolitik. Es geht um den Zusammenhang von Bildungssystem und Einwanderungsgesellschaft. Dabei wird vorausgesetzt, dass die alte Bundesrepublik faktisch eine Einwanderungsgesellschaft war, ohne das wahrhaben zu wollen, und dass dies seit der Einheit Deutschlands nicht anders geworden ist.

Dass seit den 70er Jahren immer mehr ausländische Kinder in der Bundesrepublik die Schule besuchen, ist zunächst von den Kultusministerien nicht als Strukturherausforderung gesehen worden, sondern als Defizit, das durch einzelne organisatorische Maßnahmen wie Doppelzählung, kleinere Klassen etc. kuriert werden sollte. In den 90er Jahren begannen umfangreiche Überlegungen, worum es sich eigentlich handelte. Die Einheit hat einen neuen Akzent hinzugefügt, in den östlichen Ländern nämlich manifeste Ausländerfeindlichkeit ohne nennenswerte Zahlen von Ausländern.

Zugleich wurde deutlich, dass die rechtlichen Rahmenbedingungen, der unsichere Aufenthaltsstatus, die nicht gelingende Integration auch der dritten Generation der hier lebenden jungen Menschen, mangelnde kulturelle Kenntnis, die sich aufladende Religionsperspektive, das Ausbildungsdesaster und die Arbeitslosigkeit direkte und indirekte Wirkungen auf die Leistungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und das schulische Leben hatten.

PISA brachte es 2001 verbindlich und nachvollziehbar ans Tageslicht: Kinder mit Migrationshintergrund haben im deutschen Schulsystem die denkbar größten strukturellen Nachteile, die Abbrecherquote ist hoch, die Zahl ohne schulischen oder beruflichen Abschluss ist überproportional groß, es droht soziale, arbeitsmarktpolitische und kulturelle Exklusion und die Herausbildung von Parallelgesellschaften.

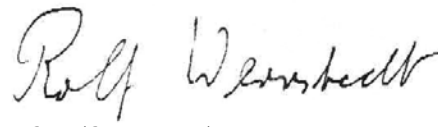
Prof. Dr. Martin Baethge hat es mit Zahlen untermauert: Kinder mit Migrationshintergrund besuchen überwiegend die Hauptschule, von den Schülern ohne Hauptschulabschluss gehen 85% ins Übergangssystem, vor allem die Jungen sind die Benachteiligten. Ihr Ausschluss von Ausbildung und Arbeitsmarkt und ihre kulturelle Exklusion schaffen Problemlagen, die auf das Verhalten von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften massiv zurückwirken.

Mediale Verstärkungen tun ihr übriges. Gewalt und Fremdheit finden Aufmerksamkeit, Analyse und Gründe und damit Verstehen treten in den Hintergrund. Verstehen aber ist Voraussetzung für Besserung. Wenn man eine Verbesserung der Chancen aller Kinder, also auch der Migrantenkinder, wirksam voranbringen will, dann muss man genauer identifizieren, was man konkret wissen muss.

Könnte es sein, dass wir die kulturelle Herausforderung nicht ernst genug nehmen und auch unser eigenes Verhalten und Sehen ändern müssten? Wo liegen die Konfliktbereiche, wenn wir über Religion, Wertemuster, Familienverständnis, Ehre usw. nachdenken und reden?

Könnte es sein, dass die Unsicherheit der Zukunft auf das reale Verhalten so zurückwirkt, dass man mit oberflächlichen disziplinierenden und disziplinarischen Mitteln nichts erreichen kann? Könnte es sein, dass die liberale und von uns gelobte Pädagogik der Selbstbestimmung für bikulturelle Existenz eine Überforderung darstellt und deutlicher vorgelebt und eingefordert werden muss, was gilt und was nicht gilt?

Könnte es sein, dass ein Schulsystem, das drei- oder viergliedrig, manche sagen auch fünfgliedrig, ist, gar nicht anders kann, als exkludierend zu wirken? Könnte es sein, dass die dauernd negative und problemorientierte Wahrnehmung von Migranten in Deutschland die innere Akzeptanz behindert? Könnte es sein, dass die Verweigerung der Einsicht, ein Einwanderungsland zu sein, die Chancen mitverbaut, Migranten und ihre Kinder teilhaben zu lassen an der Weiterentwicklung unserer Gesellschaft? Man muss über diese Fragen verständig reden können, um Handlungsperspektiven eröffnen zu können.



Prof. Rolf Wernstedt

Niedersächsischer Kultusminister a.D.
Moderator des Netzwerk Bildung der Friedrich-Ebert-Stiftung

GRUSSWORT

Migration als Chance

Sehr geehrte Damen und Herren,

die soziale Realität der Einwanderungsgesellschaft stellt das deutsche Bildungssystem nicht nur vor große Herausforderungen: Die Zuwanderung von Menschen aus anderen Kulturkreisen bietet ebenso Möglichkeiten, die - auch im Sinne wirtschaftlicher Konkurrenzfähigkeit und kultureller Reichhaltigkeit - ein Geschenk sind. Jedoch neigen wir in einer speziell deutschen Eigenart dazu, nur die eine zu sehr problembeladene Seite der Medaille zu sehen, anstatt in den zunehmenden Migrationsbewegungen in einer globalisierten Welt auch eine große Chance für unsere eigene Gesellschaft zu entdecken, die es produktiv zu nutzen gilt.

Gerade im Bildungsbereich stehen in der aktuellen Diskussion um eine moderne Zuwanderungs- und Integrationspolitik vor allem die damit verbundenen Schwierigkeiten im Vordergrund. Jugendliche mit Migrationshintergrund werden zu oft als Problemfälle wahrgenommen. Das große Potenzial, das sie mitbringen, wird selten gewürdigt. In einer globalisierten Welt bemisst sich der Reichtum einer Gesellschaft auch in dem Wissen um Sprache und kulturelle Zusammenhänge in anderen Regionen. Wir werden in dieser Welt nur dann friedlich leben und Handel treiben können, wenn wir andere Kulturen verstehen und uns mit ihnen austauschen. Kulturelle Kompetenz wird damit zu einer zentralen Schlüsselqualifikation für die Gestaltung unserer eigenen Gesellschaft und unserer Beziehungen zum Rest der Welt. Wir sollten uns bemühen, das entsprechende Potenzial von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund sehr viel stärker auch im öffentlichen Bewusstsein zu verankern, statt zuerst und am lautesten die mit Einwanderung verbundenen Probleme und Herausforderungen zu thematisieren.

Bildungspolitik hat neben der wichtigen Förderung gesellschaftlicher Integration auch die zentrale Aufgabe, die spezifischen kulturellen und sprachlichen Kompetenzen von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland zu erhalten und zu fördern. Schon jetzt werden massive Anstrengungen im Bildungsbereich unternommen. Nicht immer ist dabei klar, ob das, was gemacht wird, auch wirklich die gewünschten Erfolge zeigt. Das Rückkopplungssystem zur Bewertung der durchgeführten Maßnahmen ist ausbaufähig: Es fehlt Wissen darüber, wodurch genau die Bildungslaufbahn beeinflusst wird. Hier sind Evaluationen der verschiedenen Ansätze im vorschulischen und schulischen Bereich erforderlich, wobei die Sprachförderung eine besondere Rolle spielt.

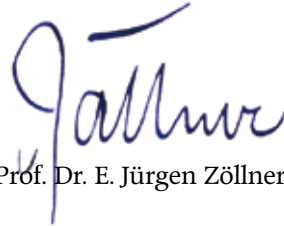
Ohne den Erwerb von deutschen Sprachkenntnissen kann die gesellschaftliche Integration von Menschen, die nach Deutschland kommen, nicht gelingen. Die Kenntnis der deutschen Sprache ist eine grundlegende Bedingung für das Zusammenleben hierzulande. Allerdings sollten wir nicht den Fehler machen, die Integrationsdebatte allein darauf zu beschränken. Das gilt nicht zuletzt deshalb, weil auch die Beherrschung anderer Sprachen eine wichtige Kompetenz ist, die wir aktiv fördern sollten.

In Berlin haben wir eine Vielzahl positiver Beispiele von Sprachförderung im schulischen und vorschulischen Bereich. Als zukunftsweisende Einrichtungen nenne ich

die Europaschulen: Der Unterricht findet hier in zwei gleichberechtigten Sprachen statt und die Oberschulen vergeben „doppelte“ Schulabschlüsse aus zwei Ländern. Seit Jahren wird dort nicht nur Englisch und Französisch unterrichtet, sondern auch Griechisch, Türkisch, Russisch und Italienisch. Bemerkenswerte pädagogische Erfolgsgeschichten finden sich auch in einer Vielzahl von Berliner Kitas, die bewusst zweisprachig mit arabischen und türkischen Erzieherinnen und Leiterinnen arbeiten. In vielen Fällen zeigt sich hier, dass die Kinder besser zurechtkommen, wenn sie auch ihre Muttersprache sprechen können. Das sollten wir ernst nehmen.

Parallel ist eine völlige Veränderung des weltweiten Bildungsmarktes absehbar, vor allem im Hochschulbereich, durch die exponentiell steigende Nachfrage aus Ost- und Südostasien. Diese Nachfrage nach hochqualifizierter Ausbildung kann vor Ort in der Region nicht befriedigt werden. Die Menschen werden nach anderen Möglichkeiten suchen, eine Ausbildung zu erhalten, und sie sind bereit, diese selbst zu finanzieren. Deutschland muss in diesem Bereich ein ernstzunehmender Partner sein. Auch aus den osteuropäischen Ländern besteht großes Interesse, hochqualifizierte Universitäts- oder Fachhochschulausbildung in Europa und insbesondere in Deutschland zu erhalten. Demographische Veränderungen und Wanderungsbewegungen sollten als Chance begriffen werden.

Es grüßt Sie herzlich



Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner

Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Berlin

10 PUNKTE

Bildungspolitische Herausforderungen der deutschen Einwanderungsgesellschaft

1.

Migration als Chance: Zuwanderer sind eine Bereicherung

Das Klischee von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ‚bildungsfernen‘ Eltern, chancenlos, ohne Abschluss und teils gewaltbereit, ist weit verbreitet. Mediale Verstärkungen sorgen dafür, dass die Rütli-Schule jedem ein Begriff ist. Gewalt und Fremdheit finden Aufmerksamkeit, Analyse und Gründe und damit Verstehen treten in den Hintergrund. Die dauernd negative und problemorientierte Wahrnehmung von Migranten behindert ihre Akzeptanz in der Gesellschaft.

Deutschland ist faktisch eine Einwanderungsgesellschaft – auch wenn die Zuwanderung einer starken Fluktuation unterliegt. Schon jetzt hat fast jeder Fünfte in Deutschland einen Migrationshintergrund. Von diesen 15,3 Millionen Menschen, einer äußerst heterogenen Gruppe, die Arbeitsmigranten wie Aussiedler und Asylbewerber umfasst, haben rund 8 Millionen die deutsche Staatsangehörigkeit. Zusätzlich verlangen die demographische Entwicklung und der Fachkräftemangel in Zukunft nach erleichterter Einbürgerung. Die Diskussion darüber ist überfällig. Wird sie nicht geführt, vergibt sich Deutschland im internationalen Vergleich enorme Chancen in bezug auf künftige Produktivität und gesellschaftlichen Wohlstand.

Bildungssenator Jürgen Zöllner plädiert für ein klares Bekenntnis zu Toleranz und Vielfalt. Die spezifischen Kompetenzen und Potenziale von Migranten zu würdigen, sie zu bewahren und zu fördern, stellt nicht zuletzt unter den Bedingungen der Globalisierung eine Kernaufgabe moderner Bildungspolitik dar. „Die Zuwanderung von Menschen aus anderen Kulturkreisen bietet [...] Möglichkeiten, die – auch im Sinne wirtschaftlicher Konkurrenzfähigkeit und kultureller Reichhaltigkeit – ein Geschenk sind“, so Zöllner.

-> Grußwort Jürgen Zöllner -> Seite 9

2. Integrationspolitik: Nur Vorbeugung gegen drohende Gefahren?

Die Bedeutung der Integration von Menschen mit Migrationshintergrund ist unstrittig – der richtige Weg dahin heiß umstritten. Im März 2007 hat die Bundesregierung eine Reform des Ausländerrechts beschlossen: Scheinehen wurden erschwert, Zuzug für Ausländer, die investieren wollen, erleichtert, das Bleiberecht geändert. Damit wird Zuwanderung geregelt. Fraglich bleibt, inwieweit damit auch Integration gefördert wird.

Bisher lässt sich festhalten: Die rechtlichen Rahmenbedingungen, der unsichere Aufenthaltsstatus der geduldeten Ausländer, die nicht gelingende Integration auch der dritten Generation der hier lebenden jungen Menschen haben direkte und indirekte Auswirkungen auf die Leistungen und das schulische Leben von Kindern mit Migrationshintergrund. Mangelnde gegenseitige kulturelle Kenntnis und drohende Arbeitslosigkeit tun ihr Übriges. PISA brachte es 2001 verbindlich ans Tageslicht: Bildungserfolg hängt von der sozialen Herkunft ab. Und Kinder mit Migrationshintergrund haben im deutschen Schulsystem die denkbar schlechteste strukturelle Ausgangslage. Laut Nationalem Bildungsbericht 2006 „besteht ein beträchtliches Gefälle zwischen Kindern und Jugendlichen deutscher und nichtdeutscher Herkunft im Zugang zu höheren Bildungs- und Qualifizierungsgängen“. Die Studie „Berufliche Bildung im Umbruch“ von Prof. Martin Baethge illustriert das Ausbildungsdesaster für Jugendliche mit Migrationshintergrund: „Selbst von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit den besten Fachleistungen besuchten weniger als 50% das duale System“. Bei allen Auswertungen ist zu berücksichtigen, dass viele Statistiken nur Aussagen über die Bevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit erlauben.

Ohne Perspektiven in Bildung und Beruf besteht die Gefahr sozialer Ausgrenzung und der Entwicklung von Parallelgesellschaften. „Drohende Spaltungslinien [sind] heute eher sozial als kulturell definiert“, so Karen Schönwälder. Integrationspolitik ist aber nicht einfach ein Programm der Vorbeugung gegen drohende Gefahren. Karen Schönwälder fragt auch nach „positive[n] Utopien, in denen Integration die Gestaltung einer attraktiven und leistungsfähigen pluralen Gesellschaft unter Beteiligung möglichst vieler ihrer Mitglieder meint.“

-> Beitrag Karen Schönwälder -> Seite 17

3. Das gesellschaftliche Klima: Voraussetzung für soziale Teilhabe und politische Partizipation

Zweifellos kann die Bildungspolitik nicht für sich allein nach Lösungen suchen. In Berlin hat der Senat im Juni 2007 sein neues Integrationskonzept vorgestellt: „Ohne die erfolgreiche Integration gerade junger Migranten hat Berlin keine erfolgversprechende Zukunft“. Nicht Abschottung und Ausgrenzung seien für die Koalition

die Maximen des Umgangs mit Zuwanderern, sondern Einbeziehung und Teilhabe. Die Hürden für die Beteiligung an der Politik und im Arbeitsmarkt sollen gesenkt werden. In Berlin leben momentan ca. 470.000 Migranten, weitere 150.000 Zuwanderer haben die deutsche Staatsangehörigkeit.

Die Verweigerung der Einsicht, ein Einwanderungsland zu sein, verbaut Chancen, Migranten und ihre Kinder teilhaben zu lassen an der Weiterentwicklung unserer Gesellschaft. Klar ist, dass strukturelle Veränderungen erforderlich sind, um Benachteiligungen von Migranten in Schule, Beruf und Gesellschaft abzubauen. Dazu gehören alle Politikfelder von Wohnungs- und Städtebau über Bildung bis zu Sport und Kultur. Dazu gehören verbesserter Zugang zu Bildung und zum Arbeitsmarkt, die Teilnahme an Wahlen, aber auch Stadtteilzentren, verbesserte soziale Infrastruktur auf kommunaler Ebene und nicht zuletzt der Kampf gegen Rechtsextremismus. Lale Akgün: „Gelungene Integration hängt von den realen Möglichkeiten gesellschaftlicher Anerkennung und sozialer Teilhabe ab.“

-> Beitrag Lale Akgün -> Seite 27

-> Bürgerstiftung Berlin: -> Seite 41

In dieser Schrift geht es um die Grundlagen, die dafür in der Schule gelegt werden. Eine höhere Anzahl von Lehrern und Lehrerinnen (insbesondere Lehrern mit Migrationshintergrund) und Sozialpädagogen und kleinere Klassen sind erste wichtige Schritte. Der rein additive Einsatz einzelner Instrumente ist jedoch nicht ausreichend. Grundlegend sind schulspezifische Förderkonzepte. Einige dieser Konzepte werden hier vorgestellt.

4. Förderung von Zweisprachigkeit und Deutschförderung ist kein Widerspruch

Kinder mit Migrationshintergrund haben in sozialer, kultureller und sprachlicher Hinsicht besondere Bildungsvoraussetzungen. Ein großer Teil von ihnen führt ein Leben in zwei oder mehr Sprachen. Die Loyalität zu den mitgebrachten Sprachen ist hoch. Folgende Punkte sollten deshalb bei der aktiven Sprachförderung berücksichtigt werden:

- Das Erreichen allgemeinsprachlicher Kompetenzen im Deutschen dauert einige Jahre, die Aneignung bildungssprachlicher Kompetenzen in der Regel noch länger. Viele Jugendliche beherrschen die Alltagssprache, schaffen aber den Schritt zur Fachsprache nicht.
- Die Priorität der Vermittlung der deutschen Sprache ist unstrittig. Das Deutschlernen kann jedoch durch muttersprachlichen Unterricht unterstützt werden: Die Förderung von Kompetenzen in der jeweiligen Muttersprache wirkt sich bei Kindern mit Migrationshintergrund positiv auf den Erwerb deutscher Sprachkenntnisse aus.
- Aktive Sprachförderung muss zu einem integralen Bestandteil des Unterrichts in allen Fächern werden: Alle Lehrer sind auch Sprachlehrer. Bildungssprachliche Kompetenzen sind an Unterricht in allen Fächern gebunden.

- Die besten Ergebnisse werden erzielt, wenn Sprachförderung möglichst früh beginnt. Die aktive Förderung von Mehrsprachigkeit bereits im Kindesalter in bilingualen Kitas und Grundschulen stellt, ebenso wie das Konzept der weiterführenden Europaschulen, einen förderungswerten Ansatz dar.

Erhard Laube stellt die Eckpunkte eines Förderkonzepts vor, mit dem in einem typischen Problem-Kiez in Berlin erreicht wurde, dass auch zunehmend mehr deutschsprachige Kinder aus Nachbarbezirken freiwillig die Spreewald-Grundschule besuchen.

-> Erhard Laube, Spreewald-Grundschule -> Seite 37

5. Informeller Spracherwerb: Der nötige Mix von Schülern mit Migrationshintergrund und muttersprachlich deutschen Schülern

Praktische Erfahrungen bestätigen die hohe Bedeutung des ungesteuerten Spracherwerbs. Nicht-deutschen Kinder fällt der Spracherwerb in den Klassen, in denen auch deutschsprachige Kinder sind, deutlich leichter. Ein Mix von Schülern mit Migrationshintergrund und muttersprachlich deutschen Schülern ist damit für den informellen Spracherwerb ideal. Allerdings gibt es hier keine einfachen politischen Lösungen, insbesondere nicht durch starre Quotenregelungen. In der Praxis scheinen jedoch viele Eltern nicht-deutscher Herkunftssprache bereit, einen längeren Schulweg in Kauf zu nehmen, um ihr Kind an einer Schule unterzubringen, an der es Heterogenität in der Zusammensetzung findet.

6. Soziale Kompetenz: Klare Strukturen und Regeln, praktische Lernerfahrungen

Natürlich geht es nicht nur um Sprache. Neben sprachlichen Fähigkeiten darf auch der Bedarf an sozialen Fähigkeiten für die gesellschaftliche Integration nicht aus den Augen verloren werden. Förderkonzepte sollten möglichst gemeinsam zwischen Lehrern, Eltern und Schülern abgestimmt werden und für alle Beteiligten, auch für die Kinder, durchschaubar sein. Gerade Kinder mit Migrationshintergrund lernen am besten, wenn sie in strukturierten Formen und einer sehr strukturierten Lernumgebung lernen können. Dazu gehören klare Regeln, die allen bekannt und vertraut sind: vom Umgang mit Gewalt bis zur Teilnahme am Mittagessen und am Schwimmunterricht. Außerdem bieten praktische Lernerfahrungen gute Ansatzpunkte, auch im Hinblick auf den späteren Übergang von der Schule in den Beruf und in die Berufsausbildung. Rudolf Schulz von Pro Beruf plädiert für Ganztagschule mit Verbindung von Theorie und Praxis, Beziehungsarbeit mit einem Paten-

system und einer Lernfamilie, teilnehmernahe Begleitung, klare Regeln, Teamarbeit und viel Zeit.

-> Rudolf Schulz, Pro Beruf -> Seite 55

7. Ganztagsschule: Verknüpfung von Freizeit und Unterricht

Im Rahmen des Ganztagschulprogramms können Freizeit und Unterricht sehr viel besser verknüpft werden als in den herkömmlichen Schultypen. Mit dem entsprechenden Raum für attraktive Angebote lässt sich in der Schule so ein produktiver Sozialraum schaffen, der die (Lern-) Entwicklung der Schülerinnen und Schüler spürbar verbessert. Hierfür werden eigene Bildungsziele benannt, die altersabhängig auf praktische Fähigkeiten abzielen. Neben solchen praktischen Fähigkeiten können Theaterprojekte und andere Aktivitäten das Profil der Schule schärfen. Theater ist gut zur Differenzierung geeignet und damit attraktiv für alle Kinder: sie lernen eine Rolle, lernen ganzheitlich mit Mimik, Gestik und Sprache zu agieren. Zu ergänzen ist, dass – entgegen den Erwartungen – Kinder mit Migrationshintergrund nicht in gleichem Maße wie mittelschichtsorientierte Kinder in der Lage zu sein scheinen, von jahrgangsübergreifendem Unterricht zu profitieren. Problematisch ist dabei, wie bei der Sprachkompetenz und in anderen Bereichen: Es ist oft nicht klar, welche Veränderungen welche Effekte haben. Es fehlen systematische Vergleichsarbeiten.

8. Aktive Elternarbeit und außerschulische Kooperationen

Es ist extrem wichtig, Elternarbeit frühzeitig zu beginnen und gerade die Eltern in den Schulalltag oder die Bildungsinstitutionen einzubinden, die bei klassischen Elternabenden nicht erreichbar sind. Aktive Einbindung der Eltern kann, neben den Elternabenden, von Hausbesuchen bis zur Einladung zum regelmäßigen gemeinsamen arabischen oder türkischen Frühstück reichen. Um die Einbindung der Eltern zu unterstützen, sollte sich Sprachförderung nicht nur auf Kinder und Jugendliche beschränken, sondern (neu) zugewanderte Erwachsene einschließen. Schulen kooperieren darüber hinaus mittlerweile mit der Jugendhilfe und Sozialpädagogen. Idealerweise setzen sie möglichst früh an und arbeiten mit den Kitas vor Ort. Abhängig von der jeweiligen Lernphase der Kinder und Jugendlichen sollten Bibliotheken und Betriebe hinzukommen. Schon jetzt werden Ressourcen von Dritten genutzt, jedoch häufig additiv, nicht strukturell. Schulen sollten sich mit allen weiteren Akteuren vor Ort regional vernetzen und abstimmen, möglichst auf Stadtteilebene. Strukturelle Probleme lassen sich nicht mit Förderprogrammen lösen. Jede Schule braucht ein Konzept für Integration, das sich in die kommunalpolitische Integrationsstrategie einpasst.

-> Projekt HIPPY: Einbindung der Eltern -> Seite 31

9.

Kunst- und Theaterprojekte: Öffentlichkeit verschafft Anerkennung

Das hohe Potenzial, das Kunst und Kultur in methodisch und inhaltlich gut durchdachten, vernetzten, grenzüberschreitenden Zusammenhängen in Bildungsprozessen entfalten können, wird unterschätzt. Die gemeinsame künstlerische Produktion, ihre öffentliche Präsentation, aber auch der Weg dorthin bleibt bei den kindlichen bzw. jugendlichen Akteuren fast immer als Schlüsselerlebnis in der Seele haften. Der Freiraum Kunst kann das geben, was im Schulalltag oft zu kurz kommen muss: Anerkennung von individuellen Fähigkeiten, auf die es nur scheinbar nicht ankommt, wie Improvisationskunst, Humor, Körpersprache, Teamgeist. Den Anliegen der Jugendlichen mit den Mitteln der Kunst Ausdruck zu verschaffen, ist ein gangbarer und vielversprechender Weg, sie auch in anderen Lebensbereichen stark zu machen und verborgene Potenziale offen zu legen.

Christel Hartmann-Fritsch gibt Beispiele für das große Potenzial künstlerischer Ausdrucksformen beim Aufbau von Selbstvertrauen und allgemeiner Leistungsmotivation: „Jeder Mensch ist fähig zu gestalten. Wer gestaltet, gewinnt Identität und Selbstvertrauen!“

-> Christel Hartmann-Fritsch, Schlesische 27 -> Seite 45

10.

Eigene Kräfte wecken: Selbstvertrauen und Leistungsmotivation

Identität und Selbstvertrauen zu stärken, ist in fast allen kulturellen und künstlerischen Projekten nicht nur wichtigstes Ziel, sondern Grundlage aller qualitativ anspruchsvollen Vorhaben. Das Ziel, Kinder und Jugendliche zu ermutigen und zu motivieren, sollte sich durch das gesamte Bildungssystem ziehen. Dazu werden keine ‚kreativen Visionäre‘ benötigt. Es genügt, Kinder und Jugendliche in jeder Hinsicht zu unterstützen, ihre verborgenen Fähigkeiten und Talente frei zu legen und zur Entfaltung zu bringen. Von großer Bedeutung ist dabei der Vorbildcharakter erfolgreicher erwachsener Migranten. Sie können, auch auf ehrenamtlicher Basis, in die entsprechenden schulischen und außerschulischen Zusammenhänge eingebunden werden.

REFORMPROJEKT INTEGRATION¹

Dr. Karen Schönwälder

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung

Das politische Projekt einer Integration von Einwanderern und ihren Nachkommen in die deutsche Gesellschaft scheint immer wieder von Bedrohungs- und Krisenszenarien geleitet zu sein. Bereits Anfang der 1970er Jahre, als die Zahl der in der Bundesrepublik lebenden Arbeitsmigranten sehr schnell von etwa zwei auf rund vier Millionen anstieg, prophezeite manche Zeitschrift bevorstehende Ghetto-Konflikte. 30 Jahre später rückte das Thema „Integration“ auch deshalb in den Vordergrund der medialen und politischen Aufmerksamkeit, weil städtische Unruhen in England und Frankreich, ein Mord in den Niederlanden und Bombenanschläge islamistischer Terroristen als Vorboten auch in Deutschland drohender Konflikte interpretiert wurden.

Integrationspolitik erscheint in diesem Kontext als ein Programm der Vorbeugung gegen drohende Gefahren. Weniger präsent sind derzeit positive Utopien, in denen Integration die Gestaltung einer attraktiven und leistungsfähigen pluralen Gesellschaft unter Beteiligung möglichst vieler ihrer Mitglieder meint. Das Leitbild der „multikulturellen Gesellschaft“, das in diese Richtung wies, wird heute systematisch diskreditiert. Andere positive Zukunftsvorstellungen sind in der Debatte wenig präsent – auch wenn Politiker unterschiedlicher Couleur gelegentlich neben den Risiken auch die Chancen der Migration hervorheben.

Wie sind Stand und Entwicklungstrends der Integration von Einwanderern in die deutsche Gesellschaft aus sozialwissenschaftlicher Sicht zu beurteilen? Welche Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten zeichnen sich ab? Leitbilder der anzustrebenden Integration, an denen auch das Erreichte gemessen werden kann, sind abhängig von gesellschaftspolitischen Vorstellungen von Gleichheit und Gerechtigkeit, über produktive, legitime oder vielleicht desintegrative Heterogenität. Hier soll zunächst eine Definition als Maßstab dienen, nach der Integration dann vorliegt, wenn Ethnizität, also Herkunft, Religion, Hautfarbe etc., für den Zugang zu zentralen gesellschaftlichen Gütern und Partizipationsmöglichkeiten irrelevant ist. Damit wird in diesem Artikel bewusst eine Schwerpunktsetzung auf zentrale Aspekte der strukturellen Integration (Bildung, Arbeit, politische Partizipation) vorgenommen.

Die Migrationsbevölkerung ist keineswegs homogen

Auf Basis des 2005 durchgeführten Mikrozensus wissen wir, dass zur Bevölkerung Deutschlands nicht nur 6,7 Millionen Ausländer gehören, sondern insgesamt 15,3 Millionen Männer, Frauen und Kinder einen „Migrationshintergrund“² aufweisen. Bei den unter 25-Jährigen gilt dies für 27 Prozent, wobei fast die Hälfte hiervon deutsche Staatsangehörige sind und in Deutschland geboren wurden. Von den Bewohnern Deutschlands mit Migrationshintergrund kam nicht einmal jeder Zweite als Gastarbeiter oder deren Familienangehöriger ins Land oder ist ein Nachkomme

solcher Zuwanderer. Durch die Zuwanderung der Aussiedler, von Flüchtlingen und zunehmend Migranten aus Osteuropa hat sich vor allem seit den späten 1980er Jahren die Zusammensetzung der eingewanderten Bevölkerung pluralisiert: Sie ist nicht nur in kultureller Hinsicht, sondern auch bezüglich ihres sozialen und Bildungshintergrunds und ihrer jeweiligen Migrationsbiografien heterogen.

Die Einwanderung ist noch eine relativ junge Erscheinung: Zwei Drittel der Menschen mit Migrationshintergrund wurden noch selbst im Ausland geboren. In Deutschland wurde etwa jeder fünfte ausländische Staatsangehörige geboren. Es gibt noch kaum eine dritte Einwanderergeneration, deren Großeltern einwanderten. Bislang sind die Integrationsprozesse also noch eher mittelfristige Entwicklungen.

Außerdem ist eine relativ starke Fluktuation der ausländischen Bevölkerung festzustellen: Es kommen anhaltend neue Migranten nach Deutschland, während andere gehen oder wiederkommen. Für den Zeitraum von 1950 bis 1997 wird die Zahl der ausländischen Zuwanderer in die alte Bundesrepublik auf 24 Millionen geschätzt, von denen 17 Millionen das Land wieder verließen. Polen sind besonders mobil, aber auch bei den Türken und den Italienern ist die Fluktuation beachtlich. Seit 2000 wurden jährlich 770.000 bis 880.000 Zuzüge registriert, darunter knapp 80 Prozent Ausländer. Obwohl darin auch Saisonarbeiter und Studierende enthalten sind, illustrieren diese Zahlen, dass anhaltend eine große Zahl neu eingetrophener Migranten und Migrantinnen in die deutsche Gesellschaft inkorporiert wird (oder an ihren Rändern verbleibt). Integration ist eine dauerhafte Herausforderung.

Aufgrund der weltweiten Mobilität, eines anhaltenden Flüchtlingsproblems, von Familienbindungen und einer zukünftig vermutlich höheren Arbeitskräftenachfrage wird aller Voraussicht nach die Zuwanderung nach Deutschland wieder ansteigen. Das Statistische Bundesamt rechnet in seiner aktuellsten Bevölkerungsvorausschätzung mit einer Nettozuwanderung aus dem Ausland von jährlich 100.000 bis 200.000 Personen; 2005 waren es 96.000. Vermutlich wird diese Zuwanderung ähnlich vielfältig sein wie in den letzten Jahrzehnten.

Heterogen ist die eingewanderte Bevölkerung auch im Hinblick auf ihren Rechtsstatus, der über Zugänge zum Arbeitsmarkt, zu politischen Partizipationsmöglichkeiten und zum sozialen Sicherungssystem sowie die Möglichkeit der Betroffenen, ihr Leben in Deutschland zu planen, entscheidet. Menschen, denen vor Jahren Asyl gewährt wurde, müssen damit rechnen, dass ihnen dieser Status entzogen wird und sie Deutschland verlassen müssen. Unter diesen Bedingungen ist es schwierig zu entscheiden, für welche Lebensbedingungen etwa die Kinder ausgebildet werden sollen und ob es sich lohnt, vor allem auf Sprachkompetenzen im Deutschen zu setzen. Etliche Flüchtlingsgruppen und Geduldete haben nur eingeschränkt Zugang zum Arbeitsmarkt. Da deutsche und EU-Staatsangehörige meist bevorzugt eingestellt werden sollen, erhalten sie zum Teil keine Arbeitserlaubnis, und bestimmte Berufe werden diesen Migranten versperrt. Jugendliche können zum Teil keine Ausbildung antreten. Fast 400.000 Menschen leben als so genannte De-facto-Flüchtlinge in Deutschland, besitzen eine Duldung oder eine Aufenthaltserlaubnis und gestalten ihr Leben vor dem Hintergrund, dass ihre Abschiebung lediglich vorübergehend ausgesetzt wurde. Aussiedler und EU-Angehörige demgegenüber sind Deutschen weitgehend gleichgestellt.

Das Kernproblem struktureller Integration: eklatante Diskrepanzen der Bildungschancen

Wie also sind – notwendig generalisierend – heute Stand und Entwicklungstrends der Integration zu beurteilen? Von den unterschiedlichen Aspekten gesellschaftlicher Integration ist insbesondere die schulische und berufliche Bildung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den letzten Jahren verstärkt thematisiert worden. Obwohl Unterschiede zwischen den Migrantengruppen nicht übersehen werden sollten, besteht insgesamt eine drastische Diskrepanz zwischen deren Bildungsergebnissen und denen von Jugendlichen aus alteingesessenen Familien. Dabei hat sich langfristig das Bildungsniveau der Bevölkerung mit ausländischer Staatsangehörigkeit (viele Statistiken erlauben nur über sie Aussagen) erhöht. Allerdings war eine solche positive Tendenz nur bis Mitte der 1990er Jahre zu verzeichnen. Seitdem hat sich die bestehende Kluft zwischen den Bildungschancen der beiden Gruppen nicht mehr wesentlich verändert; bei der beruflichen Ausbildung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt es Verschlechterungen. Trotzdem ist es eine Legende, dass die zweite und dritte Generation der Gastarbeitermigration schlechter integriert sei als die erste. Auch die Alltagsbeobachtung, dass die Deutschkenntnisse gerade türkischer Kinder immer schlechter würden, findet in Umfragedaten keine Bestätigung; vielmehr können die jüngeren Migranten besser Deutsch als die älteren.

2005 verließen nur 7 Prozent der deutschen Staatsangehörigen, aber 18 Prozent der ausländischen Jugendlichen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Die ausländischen jungen Frauen allerdings haben es geschafft, ihre Position leicht zu verbessern; bei ihnen ist dieser Anteil zwischen 1991/1992 und 2002/2003 von 17,5 Prozent auf 15,4 Prozent gesunken. Nicht wenige Jugendliche holen Abschlüsse nach; so sinkt bei den jungen Männern mit ausländischem Pass bis zum Zeitpunkt nach dem Abschluss einer Berufsausbildung der Anteil derjenigen, die nicht über einen Hauptschulabschluss verfügen, von 23 auf 18 Prozent (BMFSJ 2005). Auch der Anteil derjenigen, die die (Fach-)Hochschulreife erlangen, erhöht sich im Zuge einer beruflichen Ausbildung – im Falle der jungen Männer ausländischer Nationalität von knapp 9 Prozent auf gut 14 Prozent. Zunächst aber verließen 2001/2002 nicht einmal 10 Prozent der Ausländer die Schule mit der allgemeinen Hochschulreife, während es bei den Deutschen 25 Prozent waren.

Es gibt Unterschiede zwischen den Nationalitäten. Auffallend gut schneiden neben griechischen und spanischen Schülerinnen und Schülern die Ukrainer und die Russen ab (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005). Zurückzuführen sind solche Unterschiede wohl auf den Bildungsstand und die soziale Stellung der Eltern sowie zum Teil auf besonders hohe Bildungsaspirationen. Zusätzlich profitieren die Aussiedler, die ebenfalls besser abzuschneiden scheinen, vermutlich von speziellen institutionellen Rahmenbedingungen durch eine intensive Förderung und dem im Vergleich zu ausländischen Migranten privilegierten Rechtsstatus.

Es ist umstritten, welchen Anteil an der Herstellung ungleicher Bildungschancen Prozesse einer direkten und indirekten Diskriminierung haben. Zweifelsohne kommt dem sozioökonomischen Hintergrund der Familien eine Schlüsselrolle zu; auch defizitäre Deutschkenntnisse beeinträchtigen Schulnoten und damit Bildungschancen. Genauso deutlich aber ist, dass das deutsche Schulsystem es in nur sehr geringem Maße schafft, familiäre Nachteile von Arbeiterkindern auszugleichen, Kindern mit anderer Familiensprache schnell Deutsch beizubringen und Quereinsteiger zügig ins deutsche Bildungssystem zu integrieren.

Fehlende oder schlechte Schulabschlüsse haben heute schwerer wiegende Fol-

gen als noch vor einigen Jahrzehnten: 1965 verließen in der Bundesrepublik noch 20 Prozent aller Jugendlichen die Schule ohne einen Abschluss, in der boomenden Wirtschaft aber fanden praktisch alle einen Arbeitsplatz. Wenn heute 20 Prozent der ausländischen Jugendlichen die deutschen Schulen ohne einen Abschluss verlassen, droht ihnen vermutlich wiederholte Arbeitslosigkeit, gelegentliche geringfügige und dauerhaft prekäre Beschäftigung in un- und angelernten Tätigkeiten. Gerade Frauen tauchen in erheblicher Zahl nicht mehr auf dem Arbeitsmarkt auf; ökonomische Zwänge und kulturelle Normen wirken hier offenbar zusammen, um Entscheidungen für ein Leben als nichterwerbstätige Mutter zu befördern.

Noch stärker als in anderen Ländern sind in Deutschland Ausbildungs- und Berufschancen durch den schulischen Abschluss bestimmt. Wie Heike Solga argumentiert, „hat die soziale Marginalisierung von Jugendlichen ohne Schulabschluss in Deutschland zugenommen“. Vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen Strukturwandels sind die Erwartungen von Arbeitgebern an die mitgebrachten Qualifikationen gestiegen. Der Konkurrenzkampf um Ausbildungs- und Arbeitsplätze führt zu einer stärkeren Verdrängung der weniger Qualifizierten, aber wohl auch der sozial schlechter Vernetzten sowie jener, die als kulturell und sozial weniger kompatibel eingeschätzt werden.

In der Konsequenz müssen im Kampf um Ausbildungsplätze „Jugendliche mit Migrationshintergrund im Durchschnitt deutlich bessere schulische Vorleistungen erbringen (...) als die Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund“; es existiert eine erhebliche „Chancenungleichheit zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). 2004 hatten nur 5,6 Prozent der Auszubildenden eine ausländische Staatsangehörigkeit, während ihr Anteil an der Altersgruppe mehr als doppelt so hoch ist. Hier verschlechtert sich die Situation seit nunmehr zehn Jahren: Seit 1994, als der Anteil der ausländischen Auszubildenden mit 9,8 Prozent einen Höchststand erreichte, ist ein kontinuierlicher Rückgang zu verzeichnen. Viele Jugendliche ohne Ausbildungsstelle nutzen zunächst weitere berufs- und ausbildungsvorbereitende Bildungsangebote, allerdings münden diese selten in eine qualifizierende Ausbildung und Berufstätigkeit. Das Ergebnis ist eine desaströse Situation: 41 Prozent der 25- bis 35-Jährigen mit Migrationshintergrund haben keinen beruflichen Bildungsabschluss. Dennoch gilt für die Bereiche Bildung und Beschäftigung: Gegenüber der Situation der Arbeitsmigranten der 1970er Jahre befindet sich die zweite Migrantengeneration in einer besseren Position. Der Trend zur Verringerung von Diskrepanzen der Lebenschancen scheint heute aber gestoppt, und die Problemkonstellationen verfestigen sich seit etlichen Jahren.

Zukünftige Entwicklungen: fortschreitende oder „segmentierte“ Assimilation?

Betrachtet man die großen Trends wichtiger Bereiche der strukturellen Integration, dann lassen sich unterschiedliche Interpretationen begründen. Zunächst kann durchaus die These vertreten werden, dass längerfristig ein Prozess der Annäherung von Bildungschancen und Arbeitsmarktpositionen festzustellen ist. So betonen etwa die Soziologen Hartmut Esser und Bernhard Nauck, dass insgesamt der Assimilationsprozess der Migranten fortschreitet.

Ein derartiger Optimismus wird auch dadurch gestützt, dass in der wissenschaftlichen Debatte die Fähigkeit Deutschlands zur Integration von Einwanderern seit einigen Jahren positiver eingeschätzt wird. Lange hatte die Bundesrepublik vor allem

wegen ihrer Staatsangehörigkeitspolitik als Modell ausgrenzender Politik gegolten. Angesichts auch in anderen Einwanderungsländern hartnäckig fortexistierender sozialer Diskrepanzen, zugespitzter Konflikte in Frankreich und den Niederlanden sowie im Zuge der Diskreditierung multikultureller Integrationsmodelle erscheint die Situation in Deutschland heute in einem positiveren Licht.

Tatsächlich

- ist die Arbeitslosigkeit unter bestimmten Migrantengruppen – etwa den Türken – in Deutschland (allerdings nur relativ zur alteingesessenen Bevölkerung!) nicht ganz so katastrophal wie in den Niederlanden,

- ist es in Deutschland bis heute nicht zu städtischen Unruhen gekommen, wie etwa Frankreich sie 2005 erlebte,

- gibt es in deutschen Städten keine als Ghettos zu charakterisierenden, abgeschotteten und heruntergekommenen Wohnviertel, in denen MigrantInnen unter sich bleiben.

Offensichtlich wirkten neben und zum Teil unabhängig von einer deklarierten Regierungspolitik, der zufolge Einwanderung möglichst nicht stattfinden sollte, sozialstaatliche und zivilgesellschaftliche Strukturen im Sinne einer Integration der Einwanderer. Seitens der Bundesregierungen wurde im Interesse des deutschen Ansehens im Ausland und der europäischen Integration, der Konfliktvermeidung in Deutschland sowie eigener sozialer und humanitärer Ansprüche auch eine Politik der begrenzten Integration in die deutsche Gesellschaft verfolgt.

Es erscheint plausibel, dass die gezeigten positiven Trends vor allem auf die folgenden Bedingungen zurückzuführen sind:

Entscheidend sind wohl nach wie vor in erster Linie die Anpassungsbereitschaft und die Bildungs- wie Aufstiegsaspirationen der Migranten selbst. Hinzu kamen zumindest in den 1960er und 1970er Jahren günstige konjunkturelle Bedingungen. Weiterhin stellte der lange Zeit relativ starke bundesdeutsche Wohlfahrtsstaat mit seiner auf die Erwerbstätigkeit orientierten Absicherung gerade für die Arbeitsmigration einen günstigen Kontext dar und gewährte im Falle von Arbeitslosigkeit lange eine relativ solide Absicherung. Auch die vergleichsweise geringe sozialräumliche Segregation in deutschen Städten ist u.a. eine Folge wohlfahrtsstaatlicher Standards, die in allen Stadtteilen gewisse infrastrukturelle Mindeststandards fordern, z.B. eine Ankoppelung an die Zentren durch den öffentlichen Nahverkehr. Die Qualität der Schulen ist weniger als in anderen Ländern von der Finanzkraft des Wohnviertels abhängig, und es gibt – bei allen Problemen der dreigliedrigen Struktur – zumindest keine Aufteilung in einen Privatschulsektor der Besserverdienenden und ein öffentliches Bildungssystem für die Ärmern.

Das duale Berufsbildungssystem bietet prinzipiell einen Einstieg in die Erwerbstätigkeit auf Basis einer soliden beruflichen Ausbildung. Auch heute noch existieren für Jugendliche, die keine Ausbildungsstelle erhalten, etliche Auffangpositionen in Form schulischer Bildungsangebote. Inwiefern diese Angebote tatsächlich den Einstieg in die Erwerbstätigkeit fördern, ist zweifelhaft, allerdings mögen potenzielle Konflikte durch ihre Existenz abgefedert werden.

Unter Umständen haben Gewerkschaften und Betriebsräte und ihre Beteiligung an diesem Interessenvertretungssystem Migrantinnen und Migranten in Deutschland besser gegen Diskriminierungen geschützt als beispielsweise in den Niederlanden – dies jedenfalls glauben einige Beobachter.

Im Grundgesetz verbürgte und in internationalen Abkommen verbriefte Rechte waren die Basis dafür, dass seit den 1970er Jahren AusländerInnen gestärkte so-

ziale und Aufenthaltsrechte erhielten bzw. vor deutschen Gerichten durchsetzen konnten.

Schließlich hat die Tatsache, dass gerade Deutschland international unter besonderem Rechtfertigungsdruck und einer genauen Beobachtung im Hinblick auf seinen Umgang mit Fremden und auf rassistische Tendenzen steht, über Jahrzehnte hinweg immer wieder als Faktor gewirkt, der Bestrebungen zur Verdrängung von Migranten und zur Einschränkung ihrer Rechte eingrenzte. In der bundesdeutschen politischen Kultur sind antinationalistische Strömungen stark repräsentiert. Diese wie auch das Bewusstsein einer historischen Verpflichtung zum Schutz von Flüchtlingen waren und sind Faktoren, die restriktiven Tendenzen Grenzen setzen. Insgesamt hat die deutsche Gesellschaft durchaus Grund, sich stärker auch ihrer Integrationspotenziale und der Integrationsleistungen einer Mehrzahl der Migranten bewusst zu werden.

Bedeutet dies nun aber, dass auch in der Zukunft integrative, auf eine Angleichung von Lebenschancen hinwirkende Faktoren dominieren werden? Trotz in der Vergangenheit durchaus bedeutsamer Integrationspotenziale der deutschen Gesellschaft wäre es fahrlässig, sich auf ein stetiges Fortschreiten einer Angleichung der Lebenschancen von Migranten und Nichtmigranten zu verlassen. Auch wenn über die Jahrzehnte Verbesserungen stattgefunden haben und Deutschland an einigen Punkten nicht schlechter abschneidet als andere Einwanderungsländer, sind die Lebenschancen heute, wie oben dargestellt, eklatant ungleich. Die Tatsache, dass sich seit den 1990er Jahren bezüglich der Bildungschancen wenig zum Positiven verändert hat und die Arbeitsmarktsituation seit vielen Jahren katastrophal ist, verweist darauf, dass sich wichtige Bedingungen der Inkorporation von Migranten und Migrantinnen verändert haben. Insofern lässt sich als Alternative zu einem Szenario langsamer, aber stetig fortschreitender Assimilation ein zweites Szenario entwickeln: Denkbar ist, dass es in Deutschland zu einer Verfestigung ungleicher Lebenschancen kommt, die soziale Ausgrenzung einer substanziellen Minderheit der Migrantenbevölkerung anhält und – als ein Ergebnis dieser Situation (und globaler Konflikte) – soziale und politische Spannungen zunehmen. Dabei könnten innerhalb der heterogenen Migrantenbevölkerung Differenzierungen zunehmen und einigen Migrantengruppen der Aufstieg in höhere Bildungsgänge und berufliche Positionen gelingen, während andere eine konsolidierte Unterschicht bilden könnten.

Wie bereits gezeigt, bieten auch in Deutschland die transformierten Arbeitsmärkte deutlich verringerte Beschäftigungsmöglichkeiten für Geringqualifizierte. Mit der wachsenden Bedeutung von Dienstleistungsberufen werden Sprachkompetenzen vermutlich verstärkt zum Auslesekriterium. Insbesondere vom beruflichen Bildungssystem werden aufgrund verschärfter Auslese- und Konkurrenzbedingungen, aber auch durch Diskriminierung, MigrantInnen zunehmend ausgeschlossen. Das deutsche Schulsystem war zwar in der Lage, Migrantenkinder in das System selbst zu integrieren, zeigt sich aber in seiner jetzigen Gestaltung und Ausstattung unfähig, migrations- und sozial bedingte Benachteiligungen umfassend auszugleichen und Diskrepanzen der Bildungschancen weiter zu verringern.

In den wohlfahrtsstaatlichen Strukturen ist es parallel zur Expansion der Rechte einiger Einwanderergruppen vor allem seit den 1990er Jahren zu einer „Kontraktion der Rechte bestimmter Zuwanderergruppen“ (K. Mohr), vor allem von Flüchtlingen, gekommen. Auch heute ist die Integration nur eines Teils der Bevölkerung mit Migrationshintergrund Ziel staatlicher Politik. Neben der Integrationspolitik gibt es auch eine Politik der aktiven Verhinderung von Integration, indem Zugänge zum Arbeitsmarkt versperrt werden und die Bundesrepublik unerwünschten Zuwanderern – selbst wenn sie zum Teil als geduldete Flüchtlinge viele Jahre in Deutschland gelebt haben – die Aufenthaltssicherheit verweigert und die zuständigen Behörden sie dazu drängen, Deutschland möglichst schnell zu verlassen. Auch bei lange an-

sässigen Migranten und ihren Nachkommen kommt es unter Umständen als Folge wirtschaftlicher Umbrüche und des Umbaus wohlfahrtsstaatlicher Strukturen zu einer „Erosion der sozialen Rechte“ (ebd., S. 384).

Insgesamt gibt es also – neben langfristigen Verbesserungen von Bildungsniveau und beruflichen Positionen – durchaus Tendenzen, die auf eine potenzielle Verschärfung sozialer Exklusionstendenzen und zunehmende Diskrepanzen zwischen den Lebenslagen der zugewanderten und der alteingesessenen Bevölkerung verweisen.

Anpassung oder Protest?

Es ist schwer zu prognostizieren, welche politischen Konsequenzen eine solche Entwicklung haben könnte und ob die Migrantinnen und Migranten mit Duldsamkeit, erhöhter Anpassungsbereitschaft, Protest oder Rückzug reagieren werden. Es ist wenig darüber bekannt, wie Migranten in Deutschland die persönlich erfahrene soziale Unsicherheit und ihre im Vergleich schlechteren Lebenschancen verarbeiten. Einerseits deuten Daten der ALLBUS-Umfragen an, dass sie weniger unzufrieden sind als manche Gruppen ohne Migrationshintergrund. Denkbar ist, dass die Erwartungen noch geringer sind als unter alteingesessenen Deutschen. Instabile Beschäftigungsverhältnisse mögen manchen Migranten aufgrund der Verhältnisse in ihren Heimatländern weniger beunruhigend erscheinen. Familiennetzwerke federn wohl vielfach soziale Notlagen ab. Familien und ethnische Communities können auch als Instanzen sozialer Kontrolle wirken, die Protestverhalten ebenso wie Kriminalität eindämmen. Und nicht zuletzt mögen die eingeschränkten politischen Rechte von Ausländern und im Extremfall die Ausweisungsdrohung Protestverhalten einschränken.

Andererseits könnte – gerade unter besser ausgebildeten Migranten und Migrantinnen der zweiten und dritten Generation – eine anhaltende Erfahrung verweigerter Gleichberechtigung und versperrter Aufstiegschancen zur verstärkten Suche nach oppositionellen Identifikationsangeboten führen. Globale Konflikte, die als Auseinandersetzung zwischen „dem Islam“ und „dem Westen“ interpretiert werden, könnten auch in Deutschland zu Protesthandlungen motivieren. Rückzugstendenzen in die ethnische Gemeinschaft oder religiöse Gruppen sind denkbar – als Trend für die Migranten in Deutschland insgesamt aber zeichnen sie sich nicht ab. Weder zunehmend ablehnende Haltungen zur deutschen Gesellschaft noch verminderte interethnische Kontakte werden in empirischen Daten deutlich. Allerdings könnten solche allgemeinen Trends Entwicklungen in kleineren Teilgruppen der zugewanderten Bevölkerung verdecken. Plausibel ist, dass es differenzierte Reaktionen einer ja sehr diversen Migrantenbevölkerung geben wird, wobei auch Abschottungstendenzen oder ein verstärktes Protestverhalten von Teilgruppen möglich – allerdings bisher kaum konkret sichtbar – sind.

Politikwandel und Reformhindernisse

Welche Entwicklungen eintreten werden, wird u.a. davon abhängen, wie die Mehrheitsbevölkerung und die deutschen politischen Eliten reagieren und inwieweit sie willens und fähig sind, den zugewanderten Mitgliedern dieser Gesellschaft vergleichbare Lebenschancen und politische Partizipationsmöglichkeiten einzuräumen, also Besitzstände und Macht zu teilen. Dass die Bundesrepublik durchaus zum Politikwandel fähig ist, hat sie in den letzten Jahren bewiesen, vor allem mit

der Verabschiedung eines Staatsangehörigkeitsgesetzes, das auch in Deutschland die Einbürgerung im Land geborener Kinder ausländischer Eltern zum Normalfall macht. In der seit 2005 amtierenden Großen Koalition scheint Einigkeit darüber zu bestehen, dass die deutsche Gesellschaft sich endlich verstärkt den Anforderungen der Integration ihrer eingewanderten Mitglieder stellen muss. Im Bildungsbereich scheinen endlich einige Reformen (z.B. eine verstärkte Förderung im Vorschulalter) möglich. Durch das neue Gleichbehandlungsgesetz könnte die Ablehnung ethnischer Diskriminierung wirkungsvoller als gesellschaftliche Norm etabliert und damit die Voraussetzungen für deren Verminderung verbessert werden.

Das demokratische Defizit

Gleichzeitig aber existieren weiterhin wesentliche Reformhindernisse. Bislang mangelt es an der Bereitschaft, den mit der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts eingeschlagenen Weg auch konsequent fortzusetzen. Zwar sind seit dem Jahr 2000 wichtige Voraussetzungen für eine auch politische Integration der ausländischen Zuwanderer gegeben, tatsächlich aber schreitet der Prozess ihrer Inkorporation in das politische Gemeinwesen nur äußerst schleppend voran. Wurden im Jahre 2000 187.000 Ausländer und Ausländerinnen eingebürgert, so waren es 2003 nur noch 141.000 und 2005 wiederum weniger, nämlich 117.000. Die Gründe für diese Entwicklung sind bislang nicht umfassend untersucht. Vermutlich spielen sowohl die hohe Arbeitslosigkeit als auch politisch-kulturelle Signale eine Rolle: Die langjährige Selbstdarstellung der Bundesrepublik als Staat vor allem der ethnisch Deutschen dürfte anhaltende Wirkungen haben, und jüngere Debatten über die Würdigkeit potenzieller Einbürgerungsbewerber könnten den Eindruck verfestigen, dass diese Gesellschaft neuen Mitgliedern bestenfalls misstrauisch gegenübertritt. Ungeachtet der Gründe wird – setzt sich der aktuelle Trend fort – noch lange Zeit das Problem bestehen bleiben, dass ein großer Teil der langfristig ansässigen Bevölkerung von einer umfassenden Mitbestimmung über die Entwicklung dieser Gesellschaft ausgeschlossen ist. Wichtige Wege der Interessenartikulation und der Kommunikation zwischen politischen Entscheidungsträgern und Bürgern werden dann fehlen. Welche Defizite hier bestehen, zeigen aktuelle Versuche, mit Migrations- oder Islamräten Gremien zu schaffen, die dieses Bedürfnis der Interessenartikulation und Kommunikation hilfsweise ausfüllen sollen, dies aber kaum leisten können. Zusätzlich könnte politische Partizipation noch stärker auch eine soziale Frage werden, wenn weiterhin eher besser qualifizierte und sprachgewandte Ausländerinnen und Ausländer Deutsche werden, während Arbeitslosen die Einbürgerung verweigert wird.

Statt um Mitgliedschaft im politischen Gemeinwesen zu werben, werden in Deutschland Hindernisse für eine Einbürgerung errichtet. Dies spiegelt eine im Vergleich mit anderen Ländern stärkere Tendenz in der deutschen politischen Kultur wider, auf Abwehr und Kontrolle anstatt auf Vertrauen zu setzen. In Großbritannien oder den Niederlanden war zumindest traditionell die Tendenz zu integrativen Lösungen größer – eine Haltung, die dort auch Vertrauen in die Integrationskraft der eigenen Demokratie zum Ausdruck bringt. Dagegen scheint in der deutschen Migrationspolitik noch der Interventionsstaat gegenüber dem kooperativen Staat zu überwiegen.

Widersprüchliche Zielsetzungen

Das Ziel einer Integration der dauerhaft zugewanderten Bevölkerung wird konterkariert durch Bestrebungen zur Abschreckung und Verdrängung unerwünschter

Migranten. Obwohl letztlich wichtige Reformen verwirklicht wurden, wird noch heute eine gleichberechtigte Inkorporation von Migranten dadurch behindert oder gar verhindert, dass umfangreichen Migrantengruppen die Aufenthaltssicherheit auch langfristig verweigert wird und Zugänge zum Arbeitsmarkt nur eingeschränkt gewährt werden. Belastungen des Wohlfahrtsstaats werden so bewusst in Kauf genommen. Zu staatlichen Integrationshilfen hat nur ein Teil der Zuwanderer Zugang, nämlich diejenigen, für die ein Daueraufenthalt vorgesehen ist. Tatsächlich aber gelingt es nicht, alle unerwünschten Zuwanderer zum Verlassen des Landes zu drängen; deren gezielt behinderte Integration wird damit zum Dauerproblem der bundesdeutschen Gesellschaft. Eine klare Prioritätensetzung zugunsten der Integration würde erfordern, möglichst früh dauerhafte Aufenthaltsperspektiven zu eröffnen und Hindernisse, die den Weg zu ökonomischer Unabhängigkeit und beruflicher Qualifikation versperren, wegzuräumen.

Notwendige Debatten über Integration

„Integration“ wird nicht als Formelkompromiss zu erreichen sein. Traditionell gilt die Ausländer- und Migrationspolitik als ein Feld, auf dem parteipolitische Kontroversen vermieden und Einigkeit zwischen Bund und Ländern sowie den wichtigsten gesellschaftlichen Verbänden gesucht werden sollten. Wohl auch aus diesem Grund umgeht das seit 2005 geltende Zuwanderungsgesetz eine Definition dessen, was unter dem Ziel der „Integration“ angestrebt werden soll. Häufig, allerdings meist vage, wird Integration auch im Sinne erweiterter gesellschaftlicher Teilhabechancen definiert. Daneben betonen Erläuterungen der eigenen Zielsetzung durch Vertreter der Bundesregierung typischerweise Forderungen an die Migranten und Migrantinnen, von denen insbesondere das Erlernen der deutschen Sprache sowie die Anerkennung eines vorgeblich in Deutschland allgemeinen Kanons grundlegender Werte und Verfassungsprinzipien verlangt wird. Gefragt, was sie unter Integration verstehe und wie sie zum Konzept der „Leitkultur“ stehe, zitierte Bundeskanzlerin Angela Merkel beim Integrationsgipfel im Juli 2006 Johannes Rau: „Wir müssen über gemeinsame Bindungen und Werte sprechen und uns auf sie verständigen.“ (Kölnische Rundschau online, 14.7.2006)

Tatsächlich aber sollten weniger Werte und vermeintlich trennende Kulturen als vielmehr insbesondere soziale Ausgrenzung und Bildungs- und Arbeitsmarktchancen im Zentrum politischer Aufmerksamkeit stehen. Hierfür gibt es zwei Gründe: Erstens sind drohende Spaltungslinien heute eher sozial als kulturell definiert; eine Tendenz, sich „kulturell“ abzuschotten von der deutschen Mehrheitsgesellschaft, besteht allenfalls vereinzelt. Zweitens gibt es hier politische Differenzen, die offener ausgetragen werden sollten und Probleme bzw. Interessenkonflikte, die nicht dauerhaft übergangen werden können. Denn Konzeptionen von Integration hängen notwendig mit Konzeptionen des Sozialstaats und von legitimer bzw. illegitimer Ungleichheit zusammen. Über solche Konzeptionen besteht kein genereller Konsens. Ebenso wie im Streit der 1970er Jahre über „Chancengleichheit“ kann und muss auch in der Debatte über gleiche Teilhabechancen für MigrantInnen darüber gestritten werden, in welchem Maß tief verwurzelte Strukturen der Ungleichheit in der Gesellschaft angegriffen werden sollen. Zielt man nur darauf ab, offene und direkte ethnische Diskriminierung zu verhindern, dann werden eklatante Diskrepanzen der Bildungschancen, die ja wesentlich durch eine Herkunft aus sozial benachteiligten Elternhäusern bedingt sind, nur wenig verringert werden. De facto wird eine wesentlich durch den sozialen und Bildungshintergrund der Familien bedingte Ungleichheit dann eine anhaltende Ungleichheit ethnischer Gruppen sein.

Aktive Interventionen zur Verringerung der Diskrepanzen zwischen Schülergruppen erfordern die Bereitschaft auch zur besonderen Förderung Benachteiligter, zu

INTEGRATION UND DIE ROLLE DER SCHULE IN DEUTSCHLAND

Dr. Lale Akgün

Mitglied des Deutschen Bundestages

institutionellen Veränderungen im deutschen Schulsystem und zu sozialstaatlichen Investitionen – also eine Politik, die quer liegt zu aktuell dominierenden Trends zur Verringerung wohlfahrtsstaatlicher Intervention. Soll eine sozialräumliche Segregation in den Städten bekämpft werden – um ein weiteres Beispiel zu nennen –, bedarf es der Bereitschaft und geeigneter Instrumente, um in das Wirken von Marktmechanismen einzugreifen und Siedlungsstrukturen zu beeinflussen.

Nicht zuletzt bedeuten gleiche Teilhabechancen auch, dass Privilegien der Alteingesessenen im Zugang zu Tätigkeiten im öffentlichen Dienst oder zu höheren Positionen fallen müssen. Ähnlich wie im Zusammenhang mit Gleichberechtigungsforderungen von Frauen wird dies kaum ohne Konflikte durchzusetzen sein.

Konflikte mit der alteingesessenen Bevölkerung, also dem Wahlvolk, scheuen die politischen Eliten aber. In der Tat wäre zu fragen, ob Mehrheiten in der deutschen Bevölkerung bereit sind, den neu hinzugekommenen Mitgliedern dieser Bevölkerung gleiche Chancen zur Teilhabe an den gesellschaftlichen Gütern zu gewähren und ihnen eine Mitbestimmung über die weitere Entwicklung dieser Gesellschaft einzuräumen. Ohne Zweifel gibt es in der deutschen Bevölkerung starke Anpassungserwartungen an Zuwanderer und deutliche Ängste vor den mit Wanderungsprozessen assoziierten Veränderungen. Die Eurobarometer-Umfragen im Auftrag der Europäischen Union zeigen, dass in Deutschland mehr Menschen als etwa in Großbritannien oder den Niederlanden ethnische Pluralität negativ wahrnehmen.

Umfragen zeigen aber auch, dass es möglich ist, in Deutschland Mehrheiten für eine positive Sicht ethnischer Pluralität zu gewinnen. Energisch versucht wurde dies in der Bundesrepublik bislang nur selten. In den 1960er und 1970er Jahren trug zur relativ positiven Aufnahme der Gastarbeiterrekrutierung bei, dass diese als Teil der herbeigesehnten europäischen Integration präsentiert wurde. Als Anfang der 1970er Jahre kritische Stimmen zur Auslandsrekrutierung lauter wurden, warb Willy Brandt dafür, sich auch im Umgang mit den Migranten von dem Ziel der Gestaltung einer humaneren, sozialen und demokratischeren Bundesrepublik leiten zu lassen. Und in den 1980er Jahren diente der Slogan der „multikulturellen Gesellschaft“ als Symbol eines Bekenntnisses zu einer ethnisch pluralen Realität und zur Verurteilung von Rassismus sowie als Aufruf zur Entdeckung auch der positiven Seiten von Wanderungsfreiheit und Vielfalt.

Heute geht es nicht darum, die multikulturellen Appelle der 1980er Jahre wiederzubeleben. Vorstellbar aber wäre es, dass eine Politik, die vergleichbare Teilhabe- und Mitbestimmungschancen für alle Bevölkerungsgruppen anstrebt, an Attraktivität gewinnen würde, wenn sie ausdrücklich geleitet wäre von einer Perspektive der gemeinsamen Gestaltung einer gewollt weltoffenen und pluralen sowie sozial gerechteren Gesellschaft. Glaubhaft wäre sie, wenn auch die gestaltenden Akteure selbst diese Pluralität widerspiegeln würden.

¹ Die längere Originalfassung dieses Artikels, die auch ausführliche Literaturhinweise enthält, ist erschienen in: Jürgen Kocka (Hg.), Zukunftsfähigkeit Deutschlands. Sozialwissenschaftliche Essays. WZB-Jahrbuch 2006, Berlin 2007, S. 371-390.

² Die im Mikrozensus 2005 verwendete Definition schließt diejenigen ein, die Ausländer oder Spätaussiedler sind, eingebürgert wurden oder mindestens ein Elternteil haben, das ausländischer Staatsangehörigkeit, eingebürgert oder Spätaussiedler ist.

In Deutschland leben zur Zeit 15 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund. Schon heute hat jedes dritte Kind unter 5 Jahren einen Migrationshintergrund oder zumindest einen Elternteil mit Migrationsgeschichte, wie die neuesten Erhebungen des Statistischen Bundesamtes vom Mai 2007 belegen. Im Jahr 2020 werden 40% der Jugendlichen in westdeutschen Großstädten einen Migrationshintergrund haben. In Ballungszentren wie Köln, Stuttgart, Frankfurt oder Teilen des Ruhrgebiets ist dies heute schon Realität. Wir können also gar nicht anders, als die schlummernden Potenziale zu fördern, uns die Chancen einer multikulturellen Gesellschaft klar zu machen und zu einer neuen, gemeinsamen Identität für Einheimische und Zugewanderte zu finden.

Mehr Integration heißt dabei das Credo. Je nach politischer Couleur liegt dabei der Fokus auf den Zugewanderten oder auf der Mehrheitsgesellschaft. Im einen Fall wird von den Zugewanderten gefordert, sie sollten sich besser integrieren, im Sinne von Anpassung und Assimilation und der Internalisierung deutscher Leitkultur. Die andere Vorstellung legt den Schwerpunkt auf die Mehrheitsgesellschaft und verlangt von dieser, die Migranten besser zu integrieren. Wenn es nur gelänge, die kulturelle Andersartigkeit der Migranten zu akzeptieren, so würden sich schon alle Probleme in Wohlgefallen auflösen.

Beide Vorstellungen verlegen die Verantwortung auf die individuelle Ebene, obwohl zunächst der Staat als ordnendes Element gefragt wäre. Natürlich, der Staat kann nichts und niemanden integrieren. Aber er kann und muss Rahmenbedingungen setzen, die Migranten eine Chance auf gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft bieten. Diese Rahmenbedingungen müssen zugleich Chancengleichheit und Anerkennung ermöglichen. Chancengleichheit und Anerkennung sind zwei Seiten der Medaille Integration: Chancengleichheit beschreibt die materielle, handfeste Seite, Anerkennung die immaterielle quasi philosophische Seite.

Chancengleichheit benötigen alle Menschen in unserem Land und sie verdienen sie, unabhängig von ihrem kulturellen, religiösen oder sprachlichen Hintergrund. Dies gilt für alle Bereiche, für Wirtschaft und Kultur, Soziales und Politik. Die Philosophie der Integration geht darüber hinaus und lautet: wechselseitige Anerkennung, die allen Menschen in unserem Land vermittelt, dass Migration nicht nur Belastung ist. Migration ist immer auch eine Chance. Fremde Kulturen sind nicht nur etwas Störendes, sie sind immer auch Bereicherung. Die Politik der Anerkennung vermittelt den Migranten: Ihr gehört zu uns. Und den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft vermittelt sie: Sie gehören zu uns. Wir sind eine Gesellschaft!

Diesem neuen Wir-Gefühl, für das ich werbe, muss aber die materielle Integration, die soziale und wirtschaftliche Chancengleichheit vorangehen. Denn nur wer über ein Mindestmaß an sozialer Sicherheit und über Perspektiven im Berufs- und gesellschaftlichen Leben verfügt, wird sein Leben für sich selbst befriedigend und autonom gestalten können. Aus dieser Autonomie folgt dann das subjektive psychische Wohlbefinden. Gerade hier aber zeigen die Zahlen, dass Migranten massiv benachteiligt sind. Das fängt schon in der Schule an und setzt sich bei den Zahlen der Ausbildung und Erwerbstätigenrate fort.

Bildung als Teilhabevoraussetzung

Das gesamte Bildungs- und Ausbildungssystem hat eine Schlüsselfunktion für das Gelingen der Integration von Zuwanderern. Allerdings setzt „Integration durch Bildung“ voraus, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einen gleichberechtigten Zugang zu Bildung erhalten. Ein Indikator dafür, ob das der Fall ist, ist der Schulerfolg. Migrantenkinder können als schulisch integriert gelten, wenn sich ihre Leistungen und Schulabschlüsse in der Statistik nicht mehr von denen ihrer „deutschen“ Mitschüler unterscheiden.

Dass dem nicht so ist, ist seit PISA zum Allgemeinplatz geworden. Auch das Statistische Bundesamt weist in diesen Tagen noch einmal darauf hin, dass 10% der Migrant*innen Jugendlichen keinen Schulabschluss haben und 51% keinen beruflichen Abschluss – gegenüber 1,5% und 27% bei der Gesamtbevölkerung.

Die Bildungsbenachteiligung der Migrationskinder und -jugendlichen zeigt sich ferner daran, dass sie an deutschen Hauptschulen, Sonderschulen und Schulen für Lernbehinderte überrepräsentiert und an Gymnasien unterrepräsentiert sind.

Bildungssituation nach Ländern differenziert

Der Bildungserfolg von Migrationskindern und -jugendlichen unterscheidet sich dabei nach Bundesland, Region, Nationalität bzw. Ethnie und Geschlecht. Beispielsweise besuchen in Baden-Württemberg, Bayern, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein etwa 60 Prozent aller Jugendlichen, deren beide Eltern zugewandert sind, Hauptschulen. Dagegen sinkt diese Quote in Ländern mit einer entwickelten Gesamtschulstruktur (wie NRW, Hessen, Saarland, Bremen) auf 30 bis 40 Prozent.

Insgesamt erreichen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bayern – und dort insbesondere in ländlichen Gebieten – deutlich seltener höhere Bildungsabschlüsse als „deutsche“ Jugendliche in Bayern, und dies auch deutlich seltener als Migrationsjugendliche in anderen Bundesländern. Die unterschiedliche Bildungspolitik in den Bundesländern beeinflusst also den Schulerfolg und damit auch den Integrationserfolg von Migrationsjugendlichen. Insgesamt sind die Bildungsabschlüsse der Mädchen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denen der Jungen deutlich qualifizierter – der geschlechtsspezifische Unterschied, der auch bei „deutschen“ Jugendlichen aufzufinden ist, setzt sich hier fort: Sie besuchen häufiger Realschulen und Gymnasien.

Gleichheit und Anerkennung als Kriterien für die Schule

Der Grundsatz der Anerkennung bezieht sich insbesondere auf die Muttersprachen der Kinder und Jugendlichen sowie auf deren Religionszugehörigkeiten. Beide Aspekte müssen Eingang in die schulischen Curricula finden. Kritische Fragen sind in dieser Hinsicht: Welcher Stellenwert wird den Familiensprachen in den Schulen eingeräumt? Wie wird überhaupt mit Mehrsprachigkeit umgegangen? Wird bilingualer Unterricht angeboten? Verstehen sich die Schulen nach wie vor als ausschließlich der christlichen Tradition verpflichtete Bildungseinrichtungen?

Das Gleichheitspostulat wirft unter anderem folgende Fragen auf: Ist das System so gebaut, dass es institutioneller Diskriminierung vorbeugt? Welche Auslesemechanismen gibt es zum Beispiel an Übergangsschwellen in der Bildungslaufbahn? Welchen Stellenwert hat die Förderung jedes Kindes und Jugendlichen? Wie wird die Leistungsbewertung gehandhabt? Werden die besonderen Ausgangslagen zwei-

sprachiger Kinder berücksichtigt? Welcher Beitrag zum Bildungserfolg wird den Elternhäusern zugemutet?

Die Anerkennung wird zur Farce, solange sie mit sozialer Ungleichheit einhergeht. Das gut gemeinte Bemühen um Interkulturalität, das Feiern fremder Feste etwa, kann in diesem Fall von den Minderheitenangehörigen nicht recht ernst genommen werden. Und es bleibt auch für das Denken der Mehrheitsangehörigen folgenlos, weil diese durch ihre Alltagserfahrung ständig in ihren Denkschemata des »wir-sie« und »oben-unten« bestätigt werden.

Aktuelle Lage

Die tatsächliche Situation sieht bedrückend aus. Das deutsche Bildungssystem wird den Anforderungen einer Einwanderungsgesellschaft nicht gerecht. Das deutsche Schulsystem verfestigt damit soziale Zuschreibungen entlang des binären Denkschemas „wir/andere“, „eigen/fremd“ – anstatt sie zu zerstören. Zu einer ähnlichen Feststellung gelangt auch Georg Auernheimer – Professor für Interkulturelle Pädagogik an der Universität Köln: „Die Trennung der Schüler und Schülerinnen nach Schulformen mit der Konzentration der Migrationsjugendlichen an Haupt- oder Sonderschulen fördere die Vorstellung von einer natürlichen Ungleichheit nach Begabung und ethnischer Herkunft und enthalte so einen „heimlichen Lehrplan“ des Rassismus“.³

Familiäre Einbeziehung

Die gesellschaftliche Organisation von schulischer Bildung setzt – im deutschen Bildungssystem mehr noch als in anderen Ländern – familiäre Ressourcen voraus. Dazu zählen Kenntnisse über die Bildungsinstitutionen, ihre Arbeits- und Funktionsweise und die Rolle der Lehrenden. Solche Einblicke in die Bildungseinrichtungen entstehen vor allem durch die Teilhabe an kommunikativen Netzwerken, die das schulische Geschehen umgeben: Elternabende, Elternsprechstunden und informelle Kontakte zwischen Eltern. Die Beteiligung an diesen Netzwerken ist dabei nur denjenigen Migrant*innen Eltern möglich, die über entsprechende Bildungserfahrungen und kulturelles Kapital verfügen. Neben die Bildungsferne tritt die sozio-ökonomische Benachteiligung der Migrant*innenfamilien, denn statistisch gesehen determiniert das Haushaltseinkommen den Bildungserfolg.

Dabei mangelt es nicht am Willen, denn die Mehrheit der Migrant*innen Jugendlichen und ihrer Eltern strebt sehr wohl nach Bildung. Das Problem liegt vielmehr in der mangelnden Passgenauigkeit zwischen familiären Ressourcen und schulischen Anforderungen an die Familie. Eine Vielzahl von öffentlich geförderten Projekten und Migrant*innenorganisationen versuchen daher seit einigen Jahren, eine stärkere Elternbeteiligung im schulischen Alltag zu erreichen. Besonders hervorheben möchte ich in diesem Zusammenhang das HIPPY Projekt, das sich die Qualifikation von Eltern zum Ziel gesetzt hat. Allein dadurch können soziale Benachteiligungen und die Strukturfehler im Schulsystem jedoch nicht ausgeglichen werden

Strukturelle Defizite: Frühe Schullaufbahnentscheidung

Daher müssen wir an den strukturellen Defiziten ansetzen. Dabei ist zunächst die frühe Trennung der Bildungswege im deutschen Schulsystem ein Problem. Schülerinnen und Schüler mit ungünstigen Eingangsvoraussetzungen können den Rückstand gegenüber den Gleichaltrigen an die schulischen Anforderungen kaum aufholen. Insgesamt dürften eine spätere Schullaufbahnentscheidung und

ein Ganztagschulsystem von großem Vorteil sein – speziell für Kinder mit einer anderen Erstsprache und aus schulfremdem Milieu. Dadurch vergrößert sich der Zeitraum für Förderungsmöglichkeiten. Im Halbtagschulsystem ist der zeitliche Rahmen, der für Interventionen zur Verfügung steht und Leistungsdefizite ausgleichen kann, vergleichsweise schmal. Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Milieus bleiben am Nachmittag sich selbst überlassen, während Jugendliche aus den oberen sozialen Schichten von ihren Eltern auf eine erfolgreiche Laufbahn vorbereitet werden.

Illusion der Leistungshomogenität

Die starke äußere Differenzierung im deutschen Bildungssystem weckt die Illusion der Leistungshomogenität. Lehrer und Lehrerinnen werden für den Umgang mit Heterogenität nicht qualifiziert. Die Orientierung an leistungshomogenen Lerngruppen beeinflusst den Unterrichtsstil und schafft keinen Anlass zur Verbesserung diagnostischer Kompetenzen. Die schwächeren oder schwächer erscheinenden Schülerinnen und Schüler können immer „nach unten“ abgegeben werden. Die Konzentration leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler wirkt sich dabei leistungsmindernd für die gesamte Klasse aus, weil sie sich nur schwer gegenseitig anregen können. Empirische Untersuchungen zeigen, dass leistungsheterogene Gruppen den Schwächeren zugute kommen, ohne dass die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung beeinträchtigt werden. Die internationalen Schulleistungsvergleiche zeigen zudem, dass integrative Schulsysteme mit heterogenen Lerngruppen klar überlegen sind.

Hauptschule als „Ausländerschule“ und als „Restschule“ für sozial Schwache

Negative Effekte auf das Lernverhalten kommen auch durch den so genannten Pygmalion-Effekt zustande. Danach wirken sich die Erwartungen der Lehrer direkt auf die Schülerleistungen aus. Auch gesellschaftliche Vorstellungen können dazu beitragen, dass die Zuweisung zur Hauptschule als Stigmatisierung und als „Bildungssackgasse“ empfunden wird. Der damit verbundene Mangel an Perspektiven begünstigt Resignation und beeinträchtigt die Lernmotivation. Zu bedenken ist auch, dass zumindest in städtischen Ballungsgebieten Hauptschulen fast nur noch von Schülerinnen und Schüler mit Sprachdefiziten besucht werden. Darüber hinaus werden Hauptschulen, die zum Teil nur noch Migrationsjugendlichen und anderen sozial marginalisierten Gruppen vorbehalten sind, zu „quasi exterritorialen, gesellschaftlich vernachlässigten Räumen, weil die Eltern in der Regel nicht in der Lage sind, die Qualität der schulischen Arbeit zu kontrollieren und gegebenenfalls zu intervenieren.“⁴

Institutionelle Diskriminierung

Die Selektionslogik des mehrgliedrigen deutschen Schulsystems begünstigt die institutionelle Diskriminierung von Migrationskindern. Der Begriff „institutionelle Diskriminierung“ erklärt das schlechtere Abschneiden von Schülerinnen und Schülern aus Migrationsfamilien nicht als absichtliche Benachteiligung durch das Lehrpersonal.

Aufgrund dieser mehrgliedrigen Struktur werden Lehrpersonen Entscheidungen nahe gelegt, die objektiv diskriminierend wirken, obwohl gute Absichten dahinter stehen. So zum Beispiel, wenn als leistungsstark eingeschätzte Grundschülerinnen und -schüler mit Blick auf die mangelnden Sprachförderangebote des lokalen Gymnasiums für die Real- oder gar die Hauptschule empfohlen werden.

Keine Schuld der Lehrerschaft, sondern des Systems

In diesem Zusammenhang muss jedoch betont werden: die Schuld für die vielfältigen Diskriminierungen, die die Ungleichheiten im Schulerfolg verursachen, ist keinesfalls bei den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern zu suchen. Im Gegenteil: diejenigen Kinder aus benachteiligten Familien, die es trotzdem zu einem guten Schulabschluss gebracht haben, haben dies in der Regel dem außergewöhnlichen individuellen Engagement einzelner Lehrerinnen und Lehrer zu verdanken. Es ist der persönliche Verdienst vieler Lehrerinnen und Lehrer, sich in vielen Fällen für Einzelschicksale eingesetzt und Kindern somit Chancen geboten zu haben, die das System ihnen eigentlich verwehrt hat.

Ergebnisse der PISA Studie

Die internationale PISA-Studie (2000) bescheinigt 15-jährigen Schülerinnen und Schülern des Bildungswesens in der Bundesrepublik schlechtere Leistungen in

HIPPY

HIPPY steht für Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters und bedeutet frei übersetzt Hausbesuchsprogramm für Eltern mit Vorschulkindern. Das HIPPY-Programm unterstützt sozial benachteiligte Eltern dabei, ihre vier- und fünfjährigen Kinder zu Hause in der Entwicklung zu fördern. Es geht um 15 Minuten täglich, die Eltern zusammen mit ihren Kindern am Tisch verbringen, um Bücher vorzulesen, Puzzles zusammenzusetzen und ähnliche Lernspiele mit ihren Kindern durchzuführen. Diese Aktivitäten zu Hause ergänzen die Arbeit des Kindergartens mit dem Ziel, die Kinder fit für die Schule zu machen. Gleichzeitig werden Eltern mit den nötigen Werkzeugen ausgestattet, die es ihnen ermöglichen, sich am Bildungsprozess der Kinder aktiv zu beteiligen.

HIPPY konzentriert sich darauf, den Eltern Wissen über Entwicklung, Sprache und Lernen im Vorschulalter zu vermitteln. Mit den HIPPY-Materialien werden dann viele Anregungen zu gemeinsamen Aktivitäten im Alltag mit dem Kind zur Verfügung gestellt, die die praktische Umsetzung des Erlernten gewährleisten. Das Programm

baut auf die enge Bindung zwischen Eltern und ihren Kindern, die eine wichtige Basis für die frühen Lernerfahrungen von Kindern ist. Eltern sind die wichtigsten Lehrer von Kindern im Vorschulalter. HIPPY unterstützt sie dabei, diese Aufgabe kompetent und selbstbewusst wahrzunehmen.

Zur Durchführung von HIPPY werden Stadtteilgruppen von 12 bis 15 Familien mit Kindern im Alter von ca. vier Jahren aufgebaut. HIPPY dauert zwei Jahre und findet im Wesentlichen zu Hause statt. Ein Programmjahr besteht aus 30 Wochen. Während dieser Zeit werden die Familien wöchentlich mit einem Paket von Spiel- und Lernaktivitäten ausgestattet und in den Umgang damit eingewiesen. Jede zweite Woche werden die HIPPY-Aktivitätenhefte von einer Hausbesucherin (Para-Professionals/Laienhelferinnen) zu den Familien nach Hause gebracht und im Rollenspiel eingeübt. Zweimal im Monat bekommen die Familien die Aktivitätenhefte in den Gruppentreffen und der Umgang damit wird dort erklärt. Nachdem die Eltern mit dem Umgang der Spiel- und Lernaktivitäten vertraut sind, führen sie diese mit ihren Kindern zu Hause durch. Zur Durchführung aller Aktivitäten ist es

erforderlich fünfmal in der Woche ca. 15-20 Minuten gemeinsam zu spielen und zu lernen. Die Ergebnisse dieser Arbeit werden in der darauf folgenden Woche besprochen und entstandene Fragen geklärt.

Die zweimal monatlich stattfindenden Gruppentreffen mit allen Programmteilnehmerinnen einer Stadtteilgruppe werden von einer pädagogischen Fachkraft (Koordinatorin) geleitet. Hierbei kommt es zu einem Erfahrungsaustausch zwischen den Programmteilnehmerinnen. Das Wissen über Inhalte und Ziele der HIPPY-Aktivitäten wird vertieft. Ein weiteres Element der Gruppentreffen ist die Bearbeitung eines Themas aus den Bereichen Erziehung, Gesundheit, Ernährung etc. mit den Müttern. Die Auswahl der Themen wird mit den Teilnehmerinnen abgestimmt.

Kontakt:
AWO-Kreisverband Nürnberg e.V.
Christine Schubert
Referat Migration und Integration
Karl-Brüger-Straße 9
90459 Nürnberg
Tel.: 0911. 27 41 40-0
www.hippy-deutschland.de

den mathematischen, naturwissenschaftlichen und Lesekompetenzen gegenüber Gleichaltrigen im Kreis der Länder mit vergleichbarem Entwicklungsstand.

Das schlechte Abschneiden kann dabei nicht durch den hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund erklärt werden. Einwanderungsländer wie Schweden und Kanada nehmen bei PISA einen Spitzenplatz ein. Insgesamt können folgende Befunde der PISA-Studien festgehalten werden: In keinem anderen Land ist die Streuung zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schülern so groß wie in Deutschland. In kaum einem anderen Land entscheidet die soziale Herkunft so stark über den Bildungserfolg: Die Leistungen zwischen Schülerinnen und Schülern aus sozial „starken“ und sozial „schwachen“ oder auch „bildungsnahe“ und „bildungsfern“ Familien variieren erheblich. In keinem Land – außer in Österreich und den meisten Schweizer Kantonen – wird so früh, wenn überhaupt, eine Verteilung auf die verschiedenen Bildungsgänge der Sekundarstufe und des Sonderschulwesens vorgenommen wie in Deutschland. Das entspricht zwar dem Wunsch nach leistungshomogenen Lerngruppen, kommt aber der Leistungsförderung und -steigerung der Schülerinnen und Schüler nicht zugute.

Ergebnisse der IGLU Studie

Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU hat gezeigt, dass die Schere zwischen oberen und unteren Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse weit weniger geöffnet ist als bei den 15jährigen der PISA-Studie (2000). Nur wenige andere Länder erreichen im Vergleich zu Deutschland eine geringere Streuung. Damit übergeben sie an die Sekundarschulen eine in ihren Leseleistungen im Ganzen homogenere Schülerschaft.

Darüber hinaus sind die Leistungen in der Grundschule signifikant weniger vom sozialen Hintergrund abhängig als in der Sekundarstufe. Beim Übergang in die Sekundarstufe zeigt sich allerdings, dass weniger die Leistung als vielmehr die Herkunft über die Bildungschancen entscheidet. Das ist ein Indiz dafür, dass die Probleme im Sekundarschulsystem und in den damit verbundenen Selektionsmechanismen zu suchen sind (Auernheimer). Zur Veranschaulichung: Ein Kind aus einer Familie ohne Migrationshintergrund hat nach der vierten Klasse fünfmal größere Chancen, für das Gymnasium vorgeschlagen zu werden, als ein Kind mit Migrationshintergrund. Wir haben es also mit einer sozialen Auslese mit Ethnisierungseffekten zu tun, in der sich die Kombination von Unterschichtzugehörigkeit und nichtdeutscher Familiensprache als besonders nachteilig auswirkt.

Schulische Strukturreformen zum Erreichen von mehr Chancengleichheit

Versuche, ein in dieser Hinsicht durch und durch restriktives deutsches Schulsystem zu reformieren, haben bis in die siebziger Jahre hinein stattgefunden. Sie werden heute als Epoche der Bildungsreform bezeichnet. Längst aber hat sich der aktuelle Status quo hinter den einmal erreichten Stand aller Reformbemühungen zurückbewegt. Der Zusammenhang zwischen Herkunft und Bildungserfolg ist nicht nur erhalten geblieben, er gewinnt seit der Mitte der neunziger Jahre wieder an Stärke.

Versäumnisse der 70er Jahre

In den 1970er Jahren sind zwei bildungspolitische Diskursstränge völlig getrennt nebeneinander her gelaufen. Zur selben Zeit, als die allgemeine Reformdebatte, die unter anderem die Abkehr vom mehrgliedrigen System zum Ziel hatte und die sich in den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats niederschlug, noch im Gange

war, sah man sich gezwungen, Lösungen für die schulische Eingliederung der zunehmenden Zahl von Migrant*innen zu finden. Die Erziehungswissenschaftler*innen, die sich – damals unter dem Namen »Ausländerpädagogik« - mit diesen Fragen befassten, knüpften eigenartigerweise nicht an die allgemeine Reformdebatte an. Und die Reformer griffen umgekehrt das Thema Migration nicht auf – eine Herausforderung, die ihre Argumente für ein Gesamtschulsystem hätte stützen können. Die Arbeitsmigration wurde nicht als bildungspolitische Herausforderung begriffen, weil man sie in Übereinstimmung mit dem Common Sense für ein vorübergehendes Phänomen hielt, und wahrscheinlich auch, weil man – ebenfalls gemäß dem Common Sense – nicht primär das Schulsystem für Erfolg oder Misserfolg von Schulkarrieren verantwortlich machte, sondern die Schüler und ihre Familien.

Grundsätzliche bildungspolitische Entscheidungen

Eine neuerliche Diskussion einer weiterreichenden Bildungsreform wäre daher dringend nötig. Damit sind im Besonderen zwei Grundsatzentscheidungen verbunden, von denen eine Reform notwendig flankiert werden muss. Im Vordergrund muss dabei das Festhalten an einem emanzipativen Bildungsanspruch stehen. Bildungspolitik kann nicht mit Strategien der Standortpolitik betrieben werden. Bildung darf nicht auf ökonomisch verwertbares Wissen reduziert werden. Ein solches Verständnis von Bildung würde an einem aufklärerischen Verständnis von Erziehung, Pädagogik und Bildung vorbeiziehen, das den Kern der humanistischen Bildungstradition darstellt. In dem hier verwandten Sinn hat emanzipatorische Bildung die Aufgabe, das volle gesellschaftliche Potenzial einer freien und gleichen Gesellschaft zu entfalten.

Die zweite Grundsatzentscheidung betrifft die konsequente Orientierung am Ziel der Erhöhung von Bildungsbenachteiligung. Voraussetzung dafür ist das uneingeschränkte Bekenntnis zu sozialer Kompensation statt schulischer Selektion. Jede Reformperspektive muss sich damit an dem Anspruch messen lassen, inwieweit sie in den Reproduktionsmechanismus ungleicher Bildungschancen aufbricht.

Schulstrukturen sind grundlegend zu reformieren

Die Etablierung einer umfassenden Gesamtschulstruktur stellt heute wie vor 30 Jahren die grundlegendste aller Reformforderungen dar. Das auf strikter Trennung unterschiedlicher Schultypen basierende deutsche Bildungssystem ist anachronistisch und kontraproduktiv. Es kann heute lediglich als Garant für die Verlängerung von sozialer Ungleichheit in Bildungsungleichheit dienen. Demgegenüber sind die Gesamtschulsysteme zahlreicher anderer Staaten seit vielen Jahren ein vielversprechendes Beispiel dafür, dass heterogen zusammengesetzte Lerngruppen leistungsschwache Schüler stärken, leistungsstarke demgegenüber nicht wesentlich einschränken. Dass in Deutschland dagegen gerade jene, die eine besondere Förderung benötigen, am unteren Ende der Schulhierarchie ohne ausreichende Förderstruktur konzentriert werden, ist das fatale Ergebnis der gescheiterten Schulpolitik der letzten drei Jahrzehnte. Hauptschulen und Gymnasien bilden damit die beiden am weitesten auseinander liegenden Pole der deutschen Schullandschaft. Während die Gymnasien ihre Ressourcen in gesellschaftlich durchaus akzeptierter Weise auf die Aufgaben der Elitenförderung richten, kumulieren sich in den Hauptschulen individuelle und soziale Problemlagen. Die Hauptschulen müssen sich zunehmend mehr als Restschulen begreifen, in denen eine Schülerschaft zwangsweise homogenisiert wird, die trotz schlechterer Ausgangsbedingungen auf nur unzureichende Förderbedingungen trifft.

Schulautonomie als Nebenkriegsschauplatz

Auch die Forderung nach erweiterter Schulautonomie vermag das schulstrukturelle Defizit nicht zu beseitigen. Sie erfüllt in der öffentlichen Debatte allenfalls eine legitimatorische Funktion. Denn mit schulischer Selbständigkeit wird die Verwaltung des Ressourcenmangels an das untere Ende der Hierarchie delegiert: an die Schulen als Leidtragende. Bedeutsamer ist, dass Fallstudienvergleiche zum School Based Management in den USA und Großbritannien bisher nur zeigen konnten, dass positive Auswirkungen auf Schülerleistungen durch die größere Schulautonomie in der Realität gar nicht feststellbar sind. Vielmehr droht mit der Erhöhung der Schulautonomie sogar noch die Gefahr, dass öffentliche Mittelzuweisungen vom „Erfolg“ - dem Leistungsprofil - dieser als kleine Unternehmen operierenden Schulen abhängig gemacht werden. In Großbritannien findet diese Entwicklung seit einigen Jahren statt. An einem solchen auf deutsche Verhältnisse übertragenen Wettbewerbsmodus würde sogar ein flächendeckend eingeführtes Gesamtschulsystem zerbrechen.

Teilreformschritte – Sonderschulen

Deutsche Sonderschulen dienen mittlerweile als parallele Bildungswege gerade für Benachteiligtengruppen. Sie bezeichnen „Karrierezweige“, die durch Eliminierung der schulischen „Normal“-Karriere einem ganzen Schülersegment reale Verwertungschancen von Bildung vorenthalten. Das Vorbild der skandinavischen Länder, die auf den Sonderschulzweig nahezu vollständig verzichten, zeigt demgegenüber, dass kompensatorische Eingriffe durch integrierte Förderung auch im Regelschulwesen möglich sind. Dies trifft auch in Deutschland auf eine Vielzahl von Schülern zu, bei denen der „sonderpädagogische Förderungsbedarf“ nur Chiffre für eine mangelnde Individualförderung ist, welche die Schule in ihrer jetzigen Gestalt zu leisten weder willens noch fähig ist.

Besondere Förderung

Ein nächster dringender Schritt wäre eine stärkere Förderung der Schulen in sozialen Brennpunkten. In methodischer Hinsicht hat sich das Prinzip des Ein-Lehrer-Unterrichts gerade dann als ineffizient erwiesen, wenn Schülerinnen und Schüler intensivere Formen der Betreuung benötigen. Hierzu existieren Gegenentwürfe: Das vierstufige niederländische Fördersystem etwa ermöglicht, dass Schulen mit hohem Migrantenanteil in den sozialen Brennpunkten fast doppelt so viele Lehrkräfte erhalten wie Schulen in gut situierten Stadtteilen. Würde man diesen Schlüssel auf den Vergleich von Hauptschulen und Gymnasien in Deutschland übertragen, wäre das Ergebnis ernüchternd. Produktive schulkulturelle Bedingungen bedeuten demnach auch, dass sich die Betreuungsintensität nach dem Grad sozialer Benachteiligung richten muss.

Begabungsideologie

Dem mehrgliedrigen Schulsystem liegt, wenn auch mehr oder weniger versteckt, eine Begabungsideologie zugrunde, wie Äußerungen deutscher Bildungspolitikern aus jüngster Zeit wieder bestätigen. Gero Lenhardt vergleicht das deutsche Bildungssystem mit dem US-amerikanischen und konzidiert dabei zunächst, dass auch dort das Gleichheitsversprechen keineswegs eingelöst wird. Aber er entdeckt einen kleinen, jedoch wesentlichen Unterschied. „Die Ungleichheit in der Gesellschaft spiegelt sich im amerikanischen Bildungssystem anders als im deutschen.

Die USA haben eine Einheitsschule.“⁵ Inwiefern ist das mehr als eine Äußerlichkeit? Für Lenhardt verbirgt sich dahinter ein Unterschied der politischen Philosophie. Denn: »Die Einheitlichkeit lässt einen utopischen Gedanken wirksam werden, nämlich den, dass jeder der Schüler mit der Verständigungsfähigkeit begabt ist, in der alle Menschen übereinstimmen. Die Vorstellung dieser allgemein menschlichen Verständigungsfähigkeit soll den Umgang mit den Schülern bestimmen. Dass sie eine allgemein menschliche Fähigkeit ist, bedeutet, dass man sie nicht erst erwerben muss und dass man den Anspruch, als verständigungsfähiges Subjekt behandelt zu werden, auch nicht verlieren kann« (ebd.). Bei uns dagegen sieht Lenhardt, wenn auch in der wissenschaftlichen Pädagogik die Begabungstheorie überwunden sein mag, den Glauben an Begabungsunterschiede wirksam, manifestiert im mehrgliedrigen Schulsystem. Die angebliche Begabung legt das jeweilige Individuum auf einen Bildungsgang fest und wird damit zu seinem Schicksal.

Bei uns in Deutschland ist die Grundauffassung leitend, dass die Schülerleistung primär der Anstrengungsbereitschaft und den Fähigkeiten der Schüler und deren Elternhäusern zuzuschreiben sei. Eine finnische Pädagogin soll in einer Diskussion die ironische Bemerkung gemacht haben: »Die deutschen Lehrer haben immer das Gefühl, die falschen Schüler zu haben«.

Die soziale Reproduktion durch das Aussortieren bildungsferner Schichten erfolgt wirkungsvoll, wie die Statistik belegt. Gleichwohl geschieht dies „sanft“, insofern es - von Ausnahmesituationen abgesehen - offensichtlich als selbstverständlich gilt, dass Schüler an Schulen scheitern und dass dieses Scheitern in besonderem Ausmaß sozial und ökonomisch benachteiligte junge Menschen trifft. Die Erfolgreichen und die Gescheiterten glauben gleichermaßen an natürliche Fähigkeiten und individuelle Leistung: Die Ausgeschlossenen halten ihren Ausschluss für legitim, denn sie haben es halt nicht „gepackt“, den Privilegierten hilft das Bildungssystem, nicht als Privilegierte zu erscheinen, sondern als solche, die sich den Erfolg selbst verdient haben. Damit setzt sich gesellschaftliche Ungleichheit in Bildungsungleichheit fort, in dem Schulerfolg als Resultat individueller Leistung und Begabung erscheint.

Die Gesellschaft muss sich entscheiden

Letztendlich muss sich diese Gesellschaft der entscheidenden Frage stellen: Will diese Gesellschaft - und die von ihr gestützte Bildungspolitik – die Kopplung von Herkunft und Schulerfolg überhaupt lockern? Als Politiker, Wissenschaftler, Lehrer und Schulexperten müssen wir uns ernsthaft fragen: Wollen wir eigentlich wirklich mehr Chancengleichheit im Bildungswesen? Wollen wir unseren Kindern und Enkelkindern tatsächlich die vermehrte Konkurrenz von allen zumuten? Wie eingangs aufgeführt müssen wir es wollen – aufgrund der demographischen Entwicklung können wir gar nicht anders. Als demokratische Gesellschaft brauchen wir diesen Paradigmenwechsel. Die Akzeptanz und die Zukunft unserer Demokratie hängt entscheidend davon ab, ob wir bereit sind, die Prinzipien der sozialen Teilhabe und der Anerkennung in reale Lebenswirklichkeit umzusetzen.

³ Georg Auernheimer: Unser Bildungssystem - für die Einwanderungsgesellschaft dysfunktional. <http://www.uni-koeln.de/ewfak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/bildungssystem.html>

⁴ Ibid.

⁵ Gero Lenhardt: Ethnische Quotierung und Gerechtigkeit im Bildungssystem, in: Die Erfindung der Freiheit - Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat, Brandes und Apsel, 1999, S. 97.



Klasse 2A, „Ob Frosch Felix einsam bleibt“ | Foto: Johannes Beck / Agentur minus

SCHULE

Profilierung als Grundschule mit Theaterklassen mitten in Berliner Problemkiez

Erhard Laube

Schulleiter, Spreewald-Grundschule Berlin

Die Spreewald-Grundschule in Berlin hat einen Anteil von Kindern nichtdeutscher Herkunftssprache von 75%. Hier handelt es sich um Kinder, die zum überwiegenden Teil in Berlin geboren und Deutsche sind. Vor einigen Jahren hatte die Schule fast ausschließlich Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache, dann ist sie durch ihr pädagogisches Profil attraktiver geworden – auch für deutschsprachige Kinder aus den Nachbarbezirken, die freiwillig diese Schule besuchen. In diesem Beitrag möchte ich als Schulleiter der Spreewald-Grundschule einige praktische Erfahrungen weitergeben: Welche Aspekte sind wichtig, um für Kinder mit Migrationshintergrund vernünftige Bildungschancen zu eröffnen?

Kinder mit Migrationshintergrund

Vorab zur Klärung: Kinder mit Migrationshintergrund bezieht sich in diesem Zusammenhang nicht auf Diplomatenkinder, sondern auf Kinder mit türkischer oder arabischer Herkunftssprache oder aus dem ehemaligen Jugoslawien kommend. Auch für Kinder aus Polen, Russland oder Fernost sind die Voraussetzungen anders, sie nehmen eine ganz andere, sehr viel positivere Bildungsentwicklung als die Kinder aus den vorher genannten Bereichen, die oft aus den sogenannten unteren sozialen Schichten kommen. Es ist oft erschreckend, in welchem Maße die Prognosen der Lehrkräfte beim Schuleintritt von Kindern mit Blick auf den vermeintlichen späteren Schulerfolg, sprich die Oberschulempfehlung, zutreffend sind. Anders ausgedrückt: es gelingt kaum, die Ausgangsvoraussetzungen der Kinder wesentlich positiv zu verändern. Das, was die Kinder beim Schuleintritt mitbringen, prägt sie in hohem Maße.

Elternarbeit

Es ist extrem wichtig, Elternarbeit frühzeitig zu beginnen und gerade die Eltern in die Schule oder die Bildungsinstitution hereinzuholen, die bei klassischen Elternabenden nicht erreichbar sind. Oft können diese Eltern aus der zweiten oder sogar dritten Generation kaum die deutsche Sprache in hinreichendem Maße. An der Spreewald-Grundschule wird regelmäßig ein arabisches oder ein türkisches Frühstück in der Muttersprache angeboten. Dort können die Mütter in ihrer Muttersprache mit einer Lehrkraft (zum Teil mit ABM-Kräften) über pädagogische Themen sprechen: Wie kann ich dem Kind schulisch helfen? Wie gehe ich mit dem Fernsehen um? Darf das Kind mit zum Schwimmunterricht? Darf das Mädchen andere Mädchen zu Hause besuchen? All diese Fragen sind wichtig für die Elternhäuser selbst und für die Sozialisation der Kinder.

Aktive Sprachförderung

Es ist selbstverständlich wichtig, dass die sprachliche Förderung möglichst früh einsetzt. An der Spreewald-Grundschule versuchen wir deshalb, durch schulinterne Maßnahmen die Sprachförderung in den Schulanfangsklassen zu verstärken und möglichst viele Teilungsstunden in den Klassen anzusetzen. Dabei sind zwei Lehrkräfte anwesend, was eine spezielle Förderung von Einzelnen ermöglicht. Hilfreich ist außerdem zweisprachiger Unterricht. In den letzten Jahren sind dank der Einstellungspolitik von Senator Böger mehrere zweisprachige Lehrkräfte an die Schule gekommen. Dadurch können wir zweisprachigen Unterricht, zweisprachige Alphabetisierung in deutsch und türkisch, anbieten. Wir haben die Beobachtung gemacht, dass sich das auch positiv auf die Sprachkompetenz im Deutschen auswirkt. Es lässt sich nicht hinreichend sagen, dass es an dem zweisprachigen Unterricht liegt, es kann auch daran liegen, dass die Kinder, die daran teilnehmen, eine andere soziale Herkunft haben oder aber mehr Unterricht und mehr Teilungsunterricht haben. Beobachtbar ist nur, dass sie besser abschneiden. Auch die Kinder mit der Muttersprache Deutsch schneiden in diesen Lerngruppen besser ab. Oft wird in Zusammenhang mit der Sprachförderung die Frage gestellt, ob sich alle Lehrer als Sprachlehrer verstehen. Diese Frage stellt sich an der Spreewald-Grundschule nicht. Das macht selbstverständlich jeder. Bestimmte Prinzipien, die wichtig sind für das Lernen von Deutsch als Zweitsprache, sind selbstverständlich in allen Klassenstufen und in jedem Fach evident wichtig.

Strukturiertes Lernen

Gerade Kinder mit Migrationshintergrund lernen am besten, wenn sie in strukturierten Formen und einer sehr strukturierten Lernumgebung lernen können. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Kinder keinerlei Lernzuwachs haben, weil sie die Aufgabenstellung nicht verstehen oder missverstehen. Bei einer wissenschaftlichen Untersuchung von Prof. Merckens (FU-Berlin) an der Spreewald-Grundschule und an anderen Schulen mit sozialen Brennpunkten in Berlin wurde bestätigt – und das deckt sich mit meinem Erfahrungswissen als Schulleiter und als Lehrkraft – in welchem Maße ein sehr strukturierter Unterricht mit einer hohen Lernzeit gerade für Kinder mit Migrationshintergrund von Bedeutung ist.

Jahrgangsübergreifendes Lernen

In Berlin und vielen anderen Bundesländern lässt sich der Trend beobachten, in der Schulanfangsphase zu jahrgangsübergreifendem Lernen überzugehen. Ich selbst habe in Berlin 1989 als Vorsitzender der GEW Berlin mit der damaligen Bildungssenatorin Stahmer einen „Schulversuch jahrgangsübergreifendes Lernen“ initiiert. Die Ergebnisse waren für Kinder aus Mittelschichtsfamilien sehr gut. Kinder mit Migrationshintergrund scheinen, nach bisherigen Erfahrungen, nicht in gleichem Maße in der Lage zu sein, von jahrgangsübergreifendem Lernen zu profitieren. Ihnen fehlen bestimmte Strukturen, die mittelschichtsorientierte Kinder schon erworben haben, und vor allem kommt in dem anders gearteten Unterricht beim jahrgangsübergreifenden Lernen der Aspekt der Versprachlichung erheblich zu kurz. Versprachlichung ist ein ganz wesentliches Element beim Spracherwerb von Kindern mit Migrationshintergrund und findet, so meine Befürchtung, möglicherweise bei jahrgangsübergreifendem Unterricht nicht in ausreichendem Maße statt – zumindest fühlen sich viele Lehrkräfte nicht in der Lage, das hinreichend zu erreichen.



Ungesteuerter Spracherwerb

Ein ganz wichtiger Punkt ist die Bedeutung des ungesteuerten Spracherwerbs. Daran mangelt es an immer mehr Schulen in Berlin und in Deutschland. An der Spreewald-Grundschule sind etwa 75% der Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache. Gleichzeitig gibt es mehr und mehr Kinder auch mit Deutsch als Muttersprache. Das führt in der Praxis dazu, dass in zwei der drei ersten Klassen Kinder mit der Muttersprache Deutsch sind, je ca. die Hälfte. In einer weiteren ersten Klasse sind ausschließlich Kinder nicht-deutscher Muttersprache. Zur Erläuterung dazu: wenn die deutschsprachigen Kinder auf drei Klassen verteilt würden, gäbe es Beschwerden der Eltern, die freiwillig aus anderen Einzugsbereichen kommen. Eine Quote von 50-50 wird von ihnen akzeptiert. Wir haben die Beobachtung gemacht, dass die nicht-deutschen Kinder in den Klassen, wo auch deutschsprachige Kinder sind, im Spracherwerb erheblich besser sind – ein naheliegendes Ergebnis. Früher war es nicht-deutschen Eltern nicht wichtig, ob ihr Kind in die Klasse 1a, 1b oder 1c kommt. Heute ist das ein großes Thema. Die Eltern wissen, ohne wissenschaftliche Untersuchungen gelesen zu haben, wie wichtig ungesteuerter Spracherwerb ist. Wenn in einer Klasse ohne deutschsprachige Kinder keiner außer der Lehrkraft weiß, ob es nun ‚der‘, ‚die‘ oder ‚das‘ Baum heißt, ist es schwierig, richtiges Deutsch zu lernen. Und solche Klassen gibt es in Berlin immer häufiger. Es gibt hier keine einfachen politischen Lösungen, insbesondere nicht durch starre Quotenregelungen. Wir machen aber die Beobachtung, dass viele Eltern nicht-deutscher Herkunftssprache gern auch einen längeren Schulweg in Kauf nehmen, um ihr Kind an einer Schule unterzubringen, an der es wirklich Heterogenität in der Zusammensetzung vorfindet.

Sozialraum

Natürlich geht es nicht nur um Sprache. Sprache ist sicherlich der Schlüssel zum späteren Schulerfolg und Zugang zu einem Beruf, aber bei uns in der Schule geht es um sehr viel mehr. Wir müssen davon ausgehen, dass Kinder vielfach in Strukturen aufwachsen, die wir mit dem merkwürdigen Begriff ‚nicht schulfähig‘ oder ‚nicht sozialfähig‘ bezeichnen. Anders ausgedrückt: wir versuchen Kindern einen

Sozialraum, einen eigenen Sozialraum zu schaffen, mit klaren Regeln, der allen Beteiligten vertraut und bekannt ist, und dem sich alle Beteiligten auch im positiven Sinne unterwerfen müssen – auch die Eltern.

Klare Regeln

Das bedeutet für die Spreewald-Grundschule: wir haben ganz klare Regeln an der Schule. Das fängt an mit der Aussage: ‚Gewalt ist verboten‘. Auch verbale Gewalt ist verboten. Alle Kinder nehmen am Schwimmunterricht teil. Alle Kinder nehmen an Klassenfahrten teil. Alle Kinder nehmen am gemeinsamen Mittagessen teil, auch wenn der Gesetzgeber, leider auch für Ganztagschulen, die Möglichkeit eröffnet, daran nicht teilzunehmen. Ich drohe den Eltern an, sie dürften nicht auf der Schule bleiben, wenn sie ihr Kind vom Mittagessen abmelden. Ich drohe den Eltern an, ihr Kind muss die Schule verlassen, wenn es gewalttätig ist. Wir haben noch nie ein Kind der Schule verwiesen, weil wir pädagogische Möglichkeiten haben, die wir mit diesen Regeln aber auch ganz klar benennen. Die Eltern kennen diese Regeln und unterschreiben sie bei der Aufnahme eines Kindes.

Ganztagsschulprogramm

Für unseren pädagogischen Prozess war es eine Steilvorlage, dass die letzte Bundesregierung das Ganztagsschulprogramm erlassen hat. Die Spreewald-Grundschule war eine der ersten Grundschulen in Berlin, die eine gebundene Ganztagsgrundschule wurde. In diesen vier Jahren merken wir, in welchem Maße gerade die Kinder mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den Klassen vorher Fortschritte machen. Welche Faktoren spielten dabei eine Rolle? Es wurden z.B. auch für den sogenannten Freizeitbereich (auch wenn versucht wird, Freizeit und Unterricht miteinander zu verzahnen, gibt es noch diese Begriffe) eigene Bildungsziele benannt.

Hier geht es um ganz kleine Ziele. In der ersten Jahrgangsstufe müssen die Kinder lernen, mit Messer und Gabel umzugehen und sich am Tisch beim gemeinsamen Essen gut zu benehmen. Das bedeutet, ich muss einen anderen fragen können: „Kannst du mir bitte mal die Kartoffeln geben“. Ich muss warten können, bis ein anderer sich ein Stück Fisch oder Fleisch genommen hat und nicht versuchen, ein möglichst großes Stück zu bekommen. Das bedeutet, dass in der Spreewald-Grundschule am Tisch gegessen wird wie in einer Familie. Das Essen wird also nicht auf dem Teller portioniert. Das wurde schon nach einem Jahr abgeschafft, weil es ein wesentliches Element von Erziehung ist, gemeinsam zu essen. Und dabei auch zu reden, handlungsorientiert, ganzheitlich, sprachlich zu agieren.

In der Klasse 2 steht bei uns auf dem Freizeitlehrplan ‚Wassergewöhnung‘. Und wenn wir in Klasse 4 die Radfahrprüfung machen, bedeutet das, dass im Lehrplan im Freizeitbereich Klasse 3 Übungen mit dem Roller aufgenommen werden. Daran schließen sich Übungen mit dem Fahrrad an, um Schritt für Schritt Lernerfolge vorzubereiten. Wir versuchen also, Freizeit und Unterricht in starkem Maße miteinander zu verbinden.

Theaterorientierung

Die Verbindung von Freizeit und Unterricht zeichnet unser Profil als Schule aus: Wir sind eine theaterorientierte Schule. Wir machen Theaterprojekte mit allen Kindern. Theater ist sehr gut zur Differenzierung geeignet und damit attraktiv für bildungsorientierte Kinder wie für Kinder mit Migrationshintergrund. Wir können interkulturelle Akzente setzen, aber auch mit sprachlichen Mustern operieren. Kinder lernen beim Theater eine Rolle, sie lernen sprachlich zu agieren, und zwar ganz-

heitlich. Mimik, Gestik und Sprache gehören zusammen, um etwas auszudrücken, um sprachlich handlungsfähig zu werden, und wir machen die Erfahrung, dass die Kinder die sprachlichen Muster, die sie im Theater erlernen, auch auf andere Lernsituationen übertragen.

Zweisprachigkeit und Theater gehören in unserer Schule ebenfalls zusammen, wir machen auch zweisprachige Theaterstücke. Die türkischen Kinder, die zweisprachig erzogen werden, sind sehr viel früher in der Lage, sich schriftlich richtig zu artikulieren. Die türkische Alphabetisierung geht schnell und ist relativ einfach. Wenn ich die schriftlichen Ergebnisse von Kindern in der zweiten Jahrgangsstufe im Deutschen und Türkischen vergleiche, liegen Welten dazwischen. Unsere Beobachtung ist aber auch, dass die Kinder das, was sie im Türkischen verschriftlichen, in das Deutsche übertragen. Damit vollbringen sie Transferleistungen, die positiv für den Spracherwerb im Deutschen sind. Natürlich ist zweisprachige Erziehung kein Allheilmittel, aber es ist ein Baustein, der sich positiv auf die Entwicklung der Kinder auswirkt, auch unter dem Aspekt des Deutschlernens.

Heterogenität

Zum Aspekt der Heterogenität: An der Spreewald-Grundschule gibt es keine wirkliche Heterogenität in den Klassen, weil trotz der gestiegenen Attraktivität nicht genug Kinder mit deutscher Muttersprache teilnehmen – das liegt an unserem Kiez. Es gibt immer wieder Eltern, die vom Profil der Schule begeistert sind, in der Nähe wohnen und ihr Kind an diese Schule schicken möchten. Sie wünschen sich aber eine Garantie, dass ihr Kind in eine Klasse mit Deutschen kommt. Diese Garantie lässt sich aber nicht geben. Man sollte Anreizsysteme schaffen für Schulen, Kinder mit Migrationshintergrund aufzunehmen. Man könnte auch darüber nachdenken, ob Schulen, die eine niedrige Migrantenquote haben, nicht Freiplätze für Kinder mit Migrationshintergrund bereithalten müssen, um es Eltern, die freiwillig einen längeren Schulweg in Kauf nehmen, zu ermöglichen, dass ihr Kind in einer heterogenen Umgebung aufwächst. Damit lassen sich die Probleme der Migranten in Berlin oder in anderen Brennpunkten nicht lösen, aber für einzelne Kinder sollten diese Möglichkeiten, die nichts kosten würden, nicht aus dem Blickwinkel verloren gehen.

BÜRGERSTIFTUNG BERLIN

Ehrenamtliche Lesepatinnen und Lesepaten gehen einmal in der Woche für 2-3 Stunden in eine Grundschule, setzen sich während des Unterrichts mit zwei, drei Kindern in die Bibliothek oder eine Leseecke und betrachten mit ihnen die Bilder in einem Buch, das sie vorlesen oder mit ihnen lesen. Manche sind auch im Unterricht dabei und unterstützen lese-schwache Kinder im Klassenraum. Oder sie gehen nachmittags zu den Kindern in den Hort.

Die Spende eines Berliner Ehepaars ermöglichte 2004 das Pilotprojekt an einer Kreuzberger Schule, die kalifornische Levy-Strauss-Foundation ermöglichte die Weiterbildung der Lesepaten und Lesepatinnen. Inzwischen gehen ca. 250 ehrenamtliche Mitarbeiter in sechs Schulen. Auf längere Sicht werden sie die Schüler mit der Benutzung der Schulbüchereien bzw. der öffentlichen Bibliotheken vertraut machen,

damit sie ihre LeseLust dort selbst befriedigen können. Inzwischen folgen andere Berliner Organisationen unserem Beispiel.

Die Hauptsache: Die Kinder freuen sich auf ihre Lesestunden, fühlen sich privilegiert und ihrer Schule mehr verbunden als vorher. Ihre deutlichen Fortschritte entlasten Lehrer und Schulen. Ihre Eltern, deren Desinteresse an der Schullaufbahn ihrer Kinder oft beklagt wird, suchen zunehmend den Kontakt zu Lesepaten, tauchen während der Vorlesezeit in der Schule auf, bringen ein Stück Kuchen mit ...

Kontakt: Bürgerstiftung Berlin
Stiftung bürgerlichen Rechts
Schillerstr. 59, 10627 Berlin-Charlottenburg
Tel.: 030. 83 22 81 13
www.buergerstiftung-berlin.de

Außerschulische Kooperationen

Viele Lehrkräfte nehmen heute Aufgaben wahr, die billiger und besser von anderen gemacht werden könnten. Wir bräuchten mehr Sozialarbeiter und auch Mitarbeiter(innen) des Jugendamtes, mit denen wir kooperieren könnten. An der Spreewald-Grundschule gibt es eine Kooperationsvereinbarung mit dem Jugendamt und einem freien Träger, um für die Kinder aus schwierigsten familiären Verhältnissen eine Auffangmöglichkeit zu geben. Wir kooperieren mit dem Bürgernetzwerk Bildung, um Kindern individuell Lesepaten zuzuordnen. Wir haben die Erfahrung gemacht, dass es besser ist, bei diesem Lesepatenprojekt die Lesepaten nicht der ganzen Klasse, sondern auch einzelnen Kindern zuzuordnen, weil der personale Bezug sehr wichtig ist. Dadurch machen Kinder die Erfahrung, die sie sonst nie gemacht haben, dass sich jemand intensiv mit ihnen beschäftigt. Die Lesepaten bei uns sind allerdings auch von der Vorstellung abgerückt, dass es nur um das Lesen geht: hier muss ganzheitliches Lernen in den Vordergrund gestellt werden.

Foto: Johannes Beck / Agentur minus



SPREEWALD-GRUNDSCHULE

Die Spreewald-Grundschule am Winterfeldtplatz ist seit dem 1.3.2004 eine Ganztagsgrundschule in einem modernisierten Schulgebäude mit einem speziellen Theaterraum und einem futuristischen Freizeithaus mit Sporthalle („Baller-Bau“).

405 Kinder gehen zur Zeit in die Spreewald-Grundschule. Sie werden von 42 LehrerInnen und 20 ErzieherInnen unterrichtet und betreut.

Seit August 2002 ist die Spreewald-Grundschule von der Senatsschulverwaltung als „Theaterbetonte Grundschule“ anerkannt. Diese Auszeichnung bestätigt uns in unserem neuartigen pädagogischen Konzept, das in der Einbeziehung der Theaterarbeit von der ersten Klasse an liegt. Das Theater hilft den Kindern, ihre Persönlichkeit frühzeitig zu entwickeln. Sie werden selbstsicherer im Auftreten. Ihre Sprachentwicklung wird gefördert. Sie lernen im Team und setzen sich kreativ und konstruktiv mit der Wirklichkeit auseinander. Durch die Verbindung der Fächer Deutsch, Musik und Bildende Kunst gelingen Auführungen, die zum weiteren Lernen anspornen.

In den 2., 4. und - im Rahmen von WUV
- in den 5./6. Klassen erarbeiten unse-

re Schüler Theaterstücke in Projektwochen und führen diese auf. Alle Kinder einer Klasse machen mit, als Schauspieler, bei der Erarbeitung oder Bearbeitung der Texte, beim Kulissenbau, bei der Bereitstellung der „Technik“ und der Anfertigung von Kostümen. Jedes Kind ist wichtig. Nur durch die hohe Leistung aller Kinder wird ein Stück gut! Was wir im vergangenen Schuljahr in den Theaterprojekten erarbeitet haben, kann sich sehen lassen. Am Ende eines jeden Schuljahres werden alle Stücke noch einmal in der Theaterwoche der Spreewald-Grundschule aufgeführt.

Die traditionellen Lernfächer behalten ihren Stellenwert bei. Aber der Unterricht verändert sich. Wir verfolgen einen ganzheitlichen Ansatz. Durch die Einbeziehung von „Darstellendem Spiel“ als methodisch-didaktischem Mittel wollen wir handlungsorientiert alle Fähigkeiten und Sinne unserer Kinder entwickeln und fördern. Ob im Englisch- oder Deutschunterricht: Spielen und Lernen – das soll bei uns kein Gegensatz sein. Im Gegenteil: Durch das „Spielen“ wird das Lernen effektiver.

Die Konzeptberatung erfolgt durch Prof. Dr. H. W. Nickel, Universität der Künste (UdK) Berlin, Institut für Spiel- und Theaterpädagogik. Die Spreewald-Grundschule arbeitete viele Jahre in

Kooperation mit dem Puppentheater Hans Wurst Nachfahren zusammen; gegenwärtig liegt der Schwerpunkt der Kooperation beim Kindermusiktheater ATZE. Durch die Unterstützung eines Mäzens arbeitet bei uns – leider nach dem gegenwärtigen Stand nur bis zum Sommer 2007 – auch eine an der UdK ausgebildete Theaterpädagogin.

Konzeptberatung und Kooperation sichern nicht nur Professionalität. Die Öffnung der Schule und die Einbeziehung von „Profis“ in den Schulalltag verändern die Qualität pädagogischer Arbeit entscheidend. Wir wollen alle unsere Schulkinder fördern und fordern. Eltern erwarten, dass ihr Kind viel lernt, aber auch die individuellen und kreativen Fähigkeiten gefördert werden. Das nehmen wir ernst. Wir wissen: Jedes Kind ist anders und braucht unsere ganze Zuwendung. Kein Kind darf zu kurz kommen – das ist unser Ziel! Ein gutes Schulklima ist Voraussetzung für gutes Lernen, deshalb ist es uns wichtig, dass es an unserer Schule friedlich zugeht. Gewalt dulden wir nicht. In unserem Schulprogramm haben wir festgelegt, was wir uns für das ganze Schuljahr vorgenommen haben.

Kontakt: Spreewald-Grundschule
Pallasstr. 15, 10781 Berlin
Tel.: 030. 75 60 71 51
www.spreewald-grundschule.de

Evaluierung

Es gibt zahllose gute Projekte und Ideen, die jedoch bisher nicht flächendeckend umgesetzt wurden. Eine wissenschaftliche Begleitung dazu ist unerlässlich. Es lassen sich drei Trends beobachten: 1) der Trend zu einer frühen Einschulung in Berlin mit fünfeinhalb Jahren, 2) mehr Ganztagsschulen, was sich sicher auf die Bildungsprozesse von Kindern auswirkt – wie genau, ist jedoch nicht im Detail bekannt -, und 3) jahrgangsübergreifendes Lernen.

Wie wirken sich diese Veränderungen in der Organisation von Schule aus? Wenn wir in einigen Jahren feststellen, dass sich die Situation verbessert oder verschlechtert hat, lässt sich nicht genau sagen, warum, weil sich unterschiedliche Punkte verändert haben. Es wäre wünschenswert, in Berlin Klassen zu bilden, die jahrgangsübergreifend oder nicht jahrgangsübergreifend lernen, die mit fünfeinhalb Jahren eingeschult werden und solche, die an Ganztagsschulen eingeschult werden, um die Bildungsprozesse dieser Kinder begleiten zu können.

Gleiches gilt für Vergleichsarbeiten in bezug auf die Sprachkompetenz, insbesondere die Sprachkompetenz der Kinder mit Migrationshintergrund, über einen längeren Zeitraum. Momentan wechseln die Anforderungsprofile und die Auswertungsschemata von Vergleichsarbeiten häufig. Auf diese Weise ist es unmöglich, Schlüsse aus Veränderungsprozessen an der Schule zu ziehen. Auch hier ist mehr Kontinuität erforderlich, um beurteilen zu können, welche Veränderungen welche Effekte nach sich ziehen. Denn es geht um die Weiterentwicklung der Qualität von Schulen: die wollen wir, die brauchen wir.

(Bei diesem Beitrag handelt es sich um die Mitschrift eines frei gehaltenen Referates von E. Laube)



KUNST

Optimale Förderung
durch Kunst und Kultur –
Ermutigungen für neue
grenzüberschreitende
Kooperationen im Schulalltag

Christel Hartmann-Fritsch

Geschäftsführerin, Schlesische 27

Ich möchte Sie neugierig machen auf das Thema der „kulturellen Jugendbildung“, und dies unter einem ganz besonderen Blickwinkel: Es geht dabei um Potenziale künstlerischer Produktion in der schulischen und außerschulischen Jugendbildungsarbeit, die besonders sichtbar werden in Quartieren, die einen hohen Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufweisen. Meist sind diese Quartiere innerstädtische soziale Brennpunkte, in denen stets aufs Neue die Bündelung aller gesellschaftlichen Kräfte notwendig ist, um die Situation von Kindern und Jugendlichen durch bessere und „andere“ Bildungsangebote zu verbessern. Vielleicht gelingt es mir, Sie zu ermutigen, und Sie zu bewegen, neuen Wegen der kulturellen und künstlerischen Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer Bildung offener gegenüber zu treten, und, - falls dies in Ihrer Macht steht, - Mittel bereitzustellen, um solche Kooperationen nachhaltig in der Bildungspolitik zu verankern.

Ich möchte Sie einladen, gedanklich ein paar Wege zu beschreiten, die engagierte Künstlerinnen und Künstler, gemeinsam mit Pädagogen, Eltern und Lehrern, in den vergangenen Jahren geschaffen, gestaltet, gepflegt und in gewisser Weise auch „institutionalisiert“ haben.

Diese Wege sind alle in gewisser Weise Grenzüberschreitungen, sie führen zu erweiterten, verbesserten Bildungsangeboten, zu besonders spannenden Formen des interkulturellen Lernens, aber auch zu neuen menschlichen Erfahrungen, die manchmal „nur“ das Leben bereichern, dies aber meist nachhaltig. Diese neuen Wege könnte es überall geben: sie brauchen als „Zünder“ reale Personen mit kreativem Elan, und Minimalbedingungen, die in jedem Bundesland und in jedem kulturellen Kontext anders aussehen können. Ich will versuchen, Ihnen hierfür ein paar Rezepte aufzubereiten, die Sie mit Ihren Zutaten (Ressourcen) anrichten müssten.

Mein Blick auf das weite Feld der Kulturellen Jugendbildung, und dort insbesondere das Thema „Künstlerische Produktionen im Jugendalltag“ hat viel mit meinem beruflichen Kontext zu tun: Ich bin Gründerin, Geschäftsführerin und künstlerische Leiterin eines Internationalen JugendKunst- und Kulturzentrums in Berlin-Kreuzberg, der so genannten „Schlesischen 27“. Gegründet vor 25 Jahren als deutsch-türkische Nachbarschaftsinitiative ist die Schlesische27 heute eine anerkannte, gemeinwesenorientierte und europäisch vernetzte Institution, die mit ungewöhnlichen Partnerschaften und einem klaren Bekenntnis zur Kunst immer wieder gesellschaftliche Impulse gibt.

Professionelle Künstler und Künstlerinnen produzieren dort seit 25 Jahren mit Kin-

dern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen „Kunst“. Diese Kunstwerke (musikalische Kompositionen, Geschichten, Gedichte, Theaterstücke, Filme und Tanzproduktionen, Malerei, Fotos und Comics, u.v.a.) finden von dort aus ihren Weg in die Stadt, zu den Menschen: in die Schulen, in den Kiez, an öffentliche Plätze und oft auch in die „großen“ Orte: Museen, Opern, Theater, Banken, Unternehmen, Ministerien.

Die gemeinsame künstlerische Produktion, ihre öffentliche Präsentation, aber auch der Weg dorthin bleibt bei den kindlichen bzw. jugendlichen Akteuren fast immer als „Schlüsselerlebnis“ in der Seele haften: als poetische Erinnerung, oder als starkes, wegweisendes biographisches Ereignis, das Erlebnis einer „anderen“ Art sich auszudrücken. Das in und mit der Kunst Erlebte wird im besten Fall zum Katalysator für das, was man bei der „kulturellen Bildung“ und ihren strukturellen Möglichkeiten überall in Europa und an vielen Orten der Welt immer erwartet und erhofft: gesellschaftliches Engagement, aktive Teilnahme an bürgerschaftlichen Aufgaben, Weiterentwicklung der Zivilgesellschaft, interkulturelle Kompetenz, aber auch demokratisches Bewusstsein, Toleranz, Hilfen zum Erwachsen werden.

Bodenhaftung und gleichzeitige, gesellschaftliche Vernetzung sind im gewählten Beispiel „Schlesische 27“ Grundlagen eines breit gefächerten künstlerischen Angebotes an den Schnittstellen von formaler (also schulischer) Bildung und „außerschulischer Jugendbildung“.

Ähnlich starke Erfahrungen mit der Kunst, alle auf einer „Pädagogik der Stärke“ begründet, werden täglich auch an vielen anderen Lernorten in Berlin und anderswo in Deutschland gemacht, und wir finden vergleichbare Lernorte, die alle auf Kooperationen mit Künstlern beruhen, auch in Frankreich, in Großbritannien, aber auch in Afrika, und in Australien, in Kanada und in den USA.

Politisch bleibt es trotzdem oft bei Lippenbekenntnissen. Zu unterschiedlich sind die Aufgabenstellungen in Schule und außerschulischen Einrichtungen, Synergie-Effekte sind nicht vorgesehen.

Der Berliner „Rat für die Künste“, der in der Akademie der Künste beheimatet ist, kämpft mit anerkannten Akteuren der Berliner Kulturszene derzeit um die überfällige politische Anerkennung dieses Potenzials, wartet dabei nicht auf die Politik, sondern geht auf die Überholspur: Eine hochkarätig besetzte „Arbeitsgruppe Kulturelle Bildung“ knüpft Patenschaften zwischen Einrichtungen und Persönlichkeiten der so genannten Hochkultur mit Schulen, und versucht dabei, auch die mit ins Boot zu nehmen, die, wie die Schlesische 27, dieses Terrain mit Unterstützung durch den Senat und Partner aus der Wirtschaft und Kultur einst vorbereitet und eingerichtet haben.

Es lohnt sich für Bildungsforscher, Bildungspolitiker und Praktiker des Bildungsreiches auf jeden Fall, diese starken Bemühungen zu begleiten, zu kommentieren, und bei bildungspolitischen Weichenstellungen zu berücksichtigen: Optimale Förderung durch Kunst wird möglich, wenn Künstler als „Pfadfinder“ diese Wege auch in den Schulen entdecken dürfen, und sie für die Schüler gangbar machen! Lehrer, Pädagogen und Eltern müssen natürlich mitmachen, ohne sie geht dies nicht.

Wie dies ganz praktisch gehen kann erfahren Sie bei der ersten Station unseres Weges, ich nehme Sie mit zu einem so genannten „Schulkurs“ ganz außerhalb von Schule, am „dritten Ort“ Schlesische 27!

Die Schulkurse der Schlesischen 27: Kunst und Künstlerisches Tun als „Pädagogik der Stärke“

Die Schulkurse bilden das Herzstück der Arbeit in der Schlesischen 27: Schulkassen kommen im Klassenverband eine ganze Woche lang statt in die Schule zu gehen zu uns, um ein vorher festgelegtes Thema in verschiedenen Werkstätten künstlerisch zu bearbeiten. Statt Mathematik, Deutschunterricht, Erdkunde und und und... heißt es dann zum Beispiel Malen, Bildhauern, Filmen, Theaterspielen oder Musizieren, oder Tanzen, Schreiben,.....

Von Montag bis Freitag beginnt jeder Tag mit einem gemeinsamen Frühstück, dann geht's in kleinen Arbeitsgruppen zur Sache. Die Künstler verführen „ihre“ Jugendlichen zur Kunst, und... es gelingt Ihnen IMMER: konzentriert und motiviert erarbeiten diese ihren Beitrag, arbeiten mit am Gesamtergebnis, und spüren dabei, dass sie von den Künstlern sehr ernst genommen, und in ihrem Eigensinn anerkannt und gefordert werden. Und sie schaffen, und sie fiebern bis Freitag, wenn die Ergebnisse aller Arbeitsgruppen in einer großen Gesamtpräsentation zusammenfließen. Stets ist das geladene Publikum begeistert, immer gibt es Applaus, nicht nur aus den eigenen Reihen. Immer gibt es Anerkennung!

Die Themen eines solchen Wochenkurses gehen meist auf Vorschläge der Künstler zurück, sie sind angelehnt an ein Jahresthema. Die Unabhängigkeit bei der Themenwahl gehört mit zum Konzept, und die Lehrer sind damit sehr einverstanden. Hier einige Beispiele:

- MEER DU SCHÖNES, BALD BESUCH ICH DICH!
- HAUPTBAHNHOF SEHNSUCHT
- VERWANDLUNGEN
- KENNST DU DAS LAND WO DIE ZITRONEN BLÜH'N?
- SCHMETTERLINGE
- GOTT HAT VIELE NAMEN
- DAS WESENTLICHE

Das Thema ist den Jugendlichen schon bekannt, wenn sie zu uns kommen: das Team der Künstler hat die zuständigen Lehrer vorher getroffen, Details über die Schüler erfahren, und diese auch in ihrer Schule besucht.

Lehrer stellen fest, dass sie ihre Schüler von ganz anderen Seiten wahrnehmen dürfen, Schüler nehmen ihre Mitschüler völlig neu wahr, und jeder/jede genießt den Freiraum Kunst, der das geben kann, was im Schulalltag oft zu kurz kommen muss: Anerkennung von individuellen Fähigkeiten, auf die es nur scheinbar nicht ankommt. Improvisationskunst, Farbgefühl, Humor und Witz, Körpersprache jenseits von Klischees, Teamgeist, Sensibilität und Behutsamkeit sind einige davon.

Wahrnehmungen, die im Alltag oft verkümmern, werden zelebriert, die Sinne erwachen, die künstlerische Produktion wird zur Hoch – Zeit, die nie enden sollte. So entsteht Selbst-Bewusstsein, das jeder Mensch braucht, um den eigenen Weg zu erkennen, und dafür zu kämpfen (mit sich, und mit anderen).

Das künstlerische, freie Gestalten in diesen schul-freien Tagen legt es nicht darauf an, einen Beitrag zum Abbau von Fremdenfeindlichkeit zu leisten. Auch Interkulturelles Handeln oder Gewaltprävention oder Umweltprobleme werden nicht explizit thematisiert, oder pädagogisch zugrunde gelegt. Und doch: die erwünschten Ergebnisse (Abbau von Vorurteilen, Bewusstseinsschritte, Toleranzfähigkeit, etc.) treten ein, wenn auch zeitversetzt, lange wenn alles vorbei ist, und nicht schon wenn es am Freitag heißt: Vorhang auf für die Ergebnisse der Woche!



Foto: Schlesische 27

Ganz konkret ist mir der Schulkurs „Bilder einer Ausstellung“ in bester Erinnerung, der im Januar 2007 mit Schülern der Kreuzberger Hunsrück Grundschule stattfand, (und zwar mit einer so genannten „Integrationsklasse“, mit fast ausschließlich kleinen Jungs und Mädchen aus türkischen Familien, die durchweg ein miserables Deutsch sprachen). Ich möchte beschreiben was ich davon erleben durfte, um Ihnen die oben beschriebenen Erwartungen zu veranschaulichen. Im Jahresprogramm steht zu diesem Kurs folgender Text:

„es war einmal ein russischer Komponist namens Modest Mussorgsky, der beschloss, mit Klaviermusik die ungewöhnlichen Bilder eines verstorbenen Freundes zu vertonen. – obwohl ihn alle vernünftigen Leute für verrückt erklärten: „man kann doch mit Tönen keine Bilder malen!“ Aber zum Glück hörte er nicht darauf, denn wenn wir heute seine Klavierstücke hören, sehen wir die Bilder förmlich vor uns: Küken, noch nicht richtig aus der Eierschale geschlüpft, trappeln, hüpfen, picken und tanzen Ballett, Kinder spielen im Park, und die Hexe Baba Yaga schaut aus ihrem Haus raus, das auf einer riesigen Hühnerkralle sitzt, und kichert boshaft. Wie es Mussorgsky geschafft hat, mit seiner Musik Bilder zum Leben zu erwecken, das gehört zum Spannendsten, was die Musikgeschichte hervor gebracht hat. Und da wir alles spannende lieben, lassen wir uns von der Musik inspirieren – zum Malen, Tanzen und Theater spielen“

Unter der Gesamtleitung der Choreografin Be van Vark, im Team mit dem Bühnenbildner Kai Ilieff und den bildenden Künstlern Antonia Duende und Kedron Barrett, haben die Kinder von Montag bis Freitag (!) ein Gesamtkunstwerk geschaffen, das seines Gleichen sucht! Die Kinder hatten sich in eine Kostümgruppe, eine Malgruppe, eine Bühnenbildgruppe und eine Tanzgruppe aufgeteilt, und erschufen dort die „Bilder einer Ausstellung“ sowohl musikalisch, als auch bildnerisch und tänzerisch völlig neu.

Die Gesamtpräsentation fand auch dieses mal Freitag Mittag statt. Die Halle hatte sich völlig verwandelt und war zum musealen Ausstellungs-Ort geworden. Die Musik (Mussorgsky, aus der Konserve) war es, die die frisch gemalten Zauberfiguren förmlich aus den Bilderrahmen zog: eben noch gerahmt an der Wand gackerten die Eier auf die Bühne, sprengten dort tänzerisch ihre Hüllen, und begrüßten das Leben als Küken mit kindlichem Übermut: das Publikum raste!

Mit jedem Applaus steigerten die jungen Akteure ihre Leistungen. Kinderkörper formten sich zur römischen Troika, Pferdegespanne aus dem gleichen Stoff jagten diese durch den Saal und die Reihen, Lichteffekte schienen dem Taktstock eines unsichtbaren Dirigenten zu unterliegen, wie insgesamt alle Darbietungen, die in einem rasenden Stakkato auf der Bühne ihr Ende fanden. Eltern weinten vor Begeisterung, Lehrer und Künstler-Kollegen weinten vor Rührung, die Darsteller selbst erschranken vor derlei Begeisterung für ihr Werk, und ließen mit hochrotem Kopf den Dank des Publikums in sich hinein. Es gab eine gigantische Nachfeier im Leseklub, mit Saft, Salzstangen und Mohrenköpfen.

Niemand wird ihnen diese Stunden jemals wieder nehmen können!

Und was hat das
alles mit Bildung zu tun?

Das hohe Potenzial, dass Kunst und Kultur in methodisch und inhaltlich gut durchdachten, vernetzten, grenzüberschreitenden Zusammenhängen in Bildungsprozessen tatsächlich entfalten kann, wird immer noch maßlos unterschätzt. Denn:

Jeder Mensch ist fähig zu gestalten. Wer gestaltet, gewinnt Identität und Selbstvertrauen!

Identität und Selbstvertrauen zu stärken ist in fast allen kulturellen und künstlerischen Projekten nicht nur wichtigstes Ziel, sondern Grundlage aller qualitativ anspruchsvollen Vorhaben. Es ist eine Notwendigkeit, die kindlichen und/oder jugendlichen Akteure immer zu ermutigen, ihren eigenen Ideen, Neigungen, Vorstellungen zu vertrauen, diese wertzuschätzen, und ihnen gleichzeitig das notwendige Rüstzeug bereitzustellen, damit eigene Anliegen „mit den Mitteln der Kunst“ eindrucksvoll zum Ausdruck gebracht werden können. Künstlerische und/oder pädagogische Methoden in unseren Projekten sind in diesem Sinne immer eine „Pädagogik der Stärke“: Kinder, Jugendliche, junge Erwachsene erfahren von Anfang an, dass es bei der künstlerischen Produktion, egal welchem Thema sie sich widmet, immer auch um sie und um ihre persönlichen Anliegen geht.

Sie lassen sich ein, mehr müssen sie auch nicht am Anfang. Gemeinsam mit anderen und behutsam geführt durch professionelle Künstler betreten sie Neuland.... ein Thema, ein Anlass, ein Vorschlag, ein Plan. Zeit, Räume, und am Ende eine öffentliche Präsentation: ein Konzert, ein Theaterstück, ein Film, eine Tanzperformance, eine Ausstellung, eine Lesung, ein Buch, ein gestaltetes Fest. Die Präsentation vor geladenen Gästen ist oft eine einmalige Erfahrung: dass man etwas zu sagen hat, und dass das, was man öffentlich künstlerisch präsentiert, relevant wird für andere: „Lehrer, Eltern, Nachbarn, Freunde und „die Clique“, geladene Gäste, lernen mich erstmals von ganz anderen Seiten kennen“: Es gibt viel Anerkennung, Applaus, und es wächst die Kraft, sich mit Freude ein weiteres mal einzulassen... vielleicht...

Anders als in „normalen“ schul-pädagogischen Projekten ist das Ergebnis zunächst offen. Es wächst in dem Maße, in dem innerhalb der Gruppe das Vertrauen wächst, mit dem angebotenen Handwerkszeug („Kunst“) umzugehen. Es wächst mit den eingebrachten Ideen, die ja in die Sprache der Kunst „übersetzt“ werden wollen. Es wächst mit der Sicherheit, mit der man lernt, sich in dieser ungewohnten Sprache auszudrücken. Wenn die Angst vor der Blamage, die Angst, „Eigenes“ öffentlich zu machen, gefallen ist, weil Metaphern grandiose Übersetzungen und „Brechungen“ möglich machen, oder weil „der Rahmen stimmt“, dann wird es Zeit, öffentlich zu zeigen, was geschaffen wurde: Erst die öffentliche Präsentation macht Ernst mit dem Spiel!

Identität und Selbstvertrauen der einzelnen Akteure wachsen in dem Maße, in dem dieser Ernstfall zum Erfolg wird. Beste sorgfältige Vorbereitung und Durchführung der öffentlichen Präsentation gehören zur oben beschriebenen Pädagogik der Stärke: diese öffentliche Präsentation ist der (vorläufige) Abschluss eines Wagnisses, an ihm misst sich der Erfolg oder Misserfolg für die Beteiligten: gut gemeint ist immer das Gegenteil von gut. Niemand spürt dies mehr, als die, die sich durch das von ihnen geschaffene „Künstlerische Produkt“ exponieren.

Dies als Hinweis, dass die Verantwortung der künstlerisch anleitenden und „mitforschenden“ Erwachsenen bis zum Ende enorm hoch ist: Das kreative Potenzial der beteiligten Kinder und Jugendlichen wurde gestärkt, freigelegt, bearbeitet, veredelt, und im besten Fall gemeinsam von allen Beteiligten in ein „Gesamtkunstwerk“ übersetzt. Die öffentliche Präsentation sollte dieses Juwel unbedingt zum Leuchten bringen!

„Vorher“ und „Nachher“ einer künstlerischen Produktion, die Frage danach, was es dem Einzelnen bzw. der Gruppe „gebracht“ hat, sind selten unmittelbar nach Abschluss und öffentlicher Präsentation pädagogisch zu beurteilen, gar zu „messen“. Aber wir wissen aus vielen Gesprächen mit den Kindern und Jugendlichen, mit ihren Eltern und Lehrern, dass die aktive Beteiligung an einem starken künstlerischen, kulturellen Projekt als „Schlüsselerlebnis“ verankert bleibt. Vor allem die Veränderung einzelner Schülerpersönlichkeiten haben Lehrer immer wieder davon überzeugt, dass es unbedingt Sinn macht, sich mit Vertretern der außerschulischen

SCHLESISCHE 27

„Optimale Förderung durch Kunst“ ist die Leitlinie der Arbeit der Schlesischen 27: Jeder Mensch ist fähig zu gestalten, wer gestaltet, gewinnt Identität und Selbstvertrauen – Die Grundlagen für Leistung, Toleranz, Engagement und Teamfähigkeit. Fähigkeiten, die in allen Bereichen unserer Gesellschaft unerlässlich sind. Grundlage ist eine „Pädagogik der Stärke“. Kunst ist ein Katalysator, der zu Schlüsselerlebnissen führt, die produktiv in andere Lebensbereiche hineinwirken. So werden persönliche Handlungsspielräume erweitert.

Die Geschichte der Schlesischen 27 beginnt 1977 als Projekt im Rahmen des Ideenwettbewerbs „Strategien für Kreuzberg“. 1982 bezog die Initiative das Gebäude in der Schlesischen Strasse 27. Die Adresse wurde zum Namen der Einrichtung. Das damalige Ziel, eine interkulturelle Bildungsstätte zu schaffen, wurde zunächst im Rahmen eines EG-Modellversuches erreicht. Mit engagiertem Einsatz des Kulturkreises der Deutschen Wirtschaft im Bundesverband der Industrie und dem 1987 gegründeten Förderverein der Berliner Wirtschaft gelang es schließlich, die Arbeit längerfristig finanziell zu stabilisieren. In einem europaweit einzigartigen Modell übernahmen das Land Berlin die Finanzierung der Basiskosten und die privaten Förderer die Finanzierung der Projekte.

2000 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene werden durchschnittlich pro Jahr in den Projekten der Schlesischen 27 aktiv. Sie bringen mit Hilfe der Kunst eigene Anliegen und gesellschaftliche Fragen zur Sprache und setzen damit aktiv in ihrem Lebensumfeld Zeichen.

Der Schwerpunkt der Teilnehmer kommt aus sozialen Brennpunkten Berlins. Die Kinder, Jugendlichen und jungen Erwachsenen kommen aus unterschiedlichsten kulturellen Umfeldern. Letzteres gilt auch für die professionellen Künstler, die mit ihnen die Projekte realisieren. 130 Projekte finden durchschnittlich pro Jahr statt. Die

Projektformen sind in Art und Dauer vielfältig: Schulprojekte, Freizeit- und Ferienprojekte, Internationale Begegnungen, Großprojekte, Sonderprojekte und Projekte des wirtschaftlichen Geschäftsbetriebes. Manche Projekte laufen über ein ganzes Jahr, andere nur eine Woche.

Ebenso vielfältig sind die künstlerischen Ausdrucksformen: Literatur, Malerei, Bildhauerei, Theater, Tanz, Musik, Film, Foto und bald auch digitale Medienkunst. Geschmacksbildung und sinnliche Erfahrungen mit Lebensmitteln sind mittlerweile Bestandteil vieler Projekte. Alle Projekte haben ein Thema, werden mit verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen bearbeitet und enden mit einer öffentlichen Präsentation. Alle Projekte haben einen hohen künstlerischen und einen hohen pädagogischen Anspruch, sind somit immer gleichermaßen prozess- und produktorientiert. Ablauf und Ergebnis der Projekte werden systematisch überprüft. Qualitätsmanagement sichert die Prozessqualität, wissenschaftliche Evaluation die Überprüfung der Wirksamkeit der Arbeit.

Die Schlesische 27 ist in hohem Maße lokal, regional, national und international vernetzt. Institutionelle und projektbezogene Kooperationen sowie die Gemeinwesenorientierung sind zwei inhaltliche und organisatorische Schlüsselfaktoren der Arbeit.

Die europäische Dimension prägt die Arbeit der Schlesischen 27 nachhaltig. Dabei geht das Verständnis von Europa über die Grenzen der Europäischen Union hinaus. Die Schlesische 27 koordiniert beispielsweise ein Netzwerk von mehr als 20 Partnern in ganz Europa im Rahmen des EU-Programmes „Europäischer Freiwilligendienst“.

Die Schlesische 27 ist nach wie vor ein europaweit einzigartiges Modell der Public-Private-Partnership in ihrem Arbeitsfeld. Unternehmer, anerkannte Persönlichkeiten, Politiker, Fachverwaltung, Künstler und Jugendarbeiter führen einen für beide Seiten spannenden und fruchtbaren Dialog. Gemeinsam leisten sie ihren Beitrag zur

Gestaltung des Gemeinwesens und verbessern so Lebensverhältnisse junger Menschen.

Über 50 Unternehmer und Persönlichkeiten engagieren sich seit 20 Jahren im Förderverein des JugendKunst- und Kulturzentrums, und tragen so gleichermaßen mit Geld und Know-How entscheidend und nachhaltig zur Sicherung der Rahmenbedingungen und Realisierung der Projekte bei. Dazu kommt eine Vielzahl von Förderern, die gezielt einzelne Projekte unterstützen.

Die Finanzierung der meisten Projekte muss jedes Jahr erneut in einer gemeinsamen Kraftanstrengung erarbeitet werden. Ein Drittel des Gesamtetats finanzieren nationale und internationale Stiftungen und Institutionen sowie die Europäische Union. Der größere Anteil wurde in der Vergangenheit jedoch zum einen über den Förderverein, private Förderer und Unternehmen akquiriert und zum anderen durch das Land Berlin bereitgestellt. Unter den gegenwärtigen Bedingungen sind jedoch gerade die Gelder aus öffentlicher Hand und aus Wirtschaftskreisen immensen Kürzungen unterworfen.

Rechtsträger der Schlesischen 27 ist der „Verein zur Förderung der interkulturellen Jugendarbeit e.V.“, ein gemeinnütziger und öffentlich anerkannter freier Träger der Jugendhilfe.

Kontakt:
Schlesische 27
Jugend Kunst Kultur International
Schlesische Str. 27
10997 Berlin
Tel.: 030. 61 77 67 311
www.schlesische27.de

Bildung, ganz besonders mit Künstlern, mit Vertretern kultureller Einrichtungen, mit Stadtteil – Aktivisten und mit erfindungsreichen Eltern zusammen zu setzen, um ein maßgeschneidertes Projekt für ihre Klasse, ihre Schule, ihren Stadtteil zu realisieren, bei dem alle beteiligten gewinnen: Zuwachs an Spaß, Zuwachs auch an den oben beschworenen Stärken „Identität und Selbstvertrauen“, neue Lebenserfahrungen.

Die gemeinsame, künstlerische Produktion schafft einen Kontext, den die Kinder und Jugendlichen i.d.R. niemals vorher kennen lernen durften, der in manchen Familien mit Migrationshintergrund gar auf familiäre Ablehnung stößt, (etwa, um ein Beispiel zu nennen, wenn beim Thema „Gott hat viele Namen“ spielerisch Tabus aufbrechen und Bearbeitung finden). Stets erweitert Kunst das Vokabular des möglichen Ausdrucks, die jungen Akteure empfinden dies als Anreiz, solche Erlebnisse öfter in ihr Leben einzubauen.

Auf der Suche nach dem unerhörten Potenzial: Was haben Kunst und Kultur, was andere nicht haben???

Was ist und wer schafft dieses Potenzial, das wir der Kunst und Kultur unterstellen? Wer legt es frei? Wer sind die Akteure, und wer macht Ihnen den Weg frei?

Werden „kreative Visionäre“ benötigt (Lehrer, Politiker, Künstler, Eltern, Wissenschaftler, Unternehmer, etc.), die sich mit anderen erfahrenen Pädagogen, Multiplikatoren und Fachleuten zusammentun, um gemeinsam Neues zu wagen? Sind womöglich die Kinder und Jugendlichen selbst diese kreativen Visionäre, und es genügt, sie in jeder Hinsicht dabei zu unterstützen, ihre verborgenen Fähigkeiten und Talente frei zu legen, und zur Entfaltung zu bringen??

Erstmals möchte ich hier darauf hinweisen, dass Kunst und Kultur zwar häufig in einem Atemzug genannt werden, dass es sich aber lohnt, einige feine Unterscheidungen einzuführen, die dann zum Tragen kommen, wenn es um die Methoden geht:

Wenn es um „künstlerische Produktion“ von Kindern und Jugendlichen geht, dann ist es wichtig, dass die „Sprache der Kunst“ die Methode ist, die professionell eingesetzt wird. Aus meiner eigenen Biographie heraus, geprägt durch langjährige Zusammenarbeit mit professionellen Künstlern aus allen Bereichen der Kunst habe ich gelernt, dass diese „Sprache der Kunst“ besonders eindrucksvolle Ergebnisse erzielt, wenn es gelingt, die ganz besondere und besonders in schulischen Zusammenhängen ungewohnte Produktionsweise „Kunst“ in gemeinsam verabredeten Projekten methodisch durchzuhalten, von pädagogischen Erwartungen oder Anforderungen der Lehrer oder Pädagogen gar völlig frei zu halten:

Die Künstler/Künstlerinnen müssen die Freiheit haben, ihre künstlerischen Methoden und Maßstäbe den Kindern oder Jugendlichen anzubieten, diese werden für die Dauer des Projektes zum Handwerkszeug, zur Methode. Die Kinder/Jugendlichen müssen die Freiheit haben, sich auf diese Methode einzulassen, und sie sollten von Anfang an erfahren, dass sie selbst die Inhalte liefern, bzw. diese Inhalte durch ihre Ideen und Vorstellungen stark beeinflussen: Die künstlerische Produktion als kreatives Labor von Kindern, Jugendlichen und Künstlern, das am Ende überraschende Ergebnisse vorweisen wird!

Es versteht sich von selbst, dass diese Verabredung alleine noch kein Garant dafür ist, dass gute Kinder- oder Jugendkunst entsteht, denn nicht jeder professionelle Künstler ist per se in der Lage, seine Methoden und Maßstäbe Kindern und Jugendlichen so anzubieten, dass diese sich einlassen können. Aber die hohen Maßstäbe der Kunst gelten stets bis zur öffentlichen Präsentation. Produktion und Präsentation gehören stets zusammen, Wirksamkeit bei Akteuren und Publikum tritt erst ein, wenn das Ergebnis „gut“ ist, nach den Regeln der Kunst. Es muss also im Vorfeld im ausführlichen Gespräch mit dem Künstler/der Künstlerin geklärt werden, wie es um das pädagogische Feingefühl steht, um die Teamfähigkeit und Belastbarkeit, aber auch, welche Motivation den Künstler treibt, sich auf Kinder oder Jugendliche einzulassen. Diese kleine, aber unendlich wichtige Verabredung, Kunst mit der ihr eigenen Sprache einzusetzen, ist nötig, damit die Kunst das Potenzial freisetzen kann, das wir ihr unterstellen.

Die Sprache der Kunst kann, soll, darf, muss auch irritieren und provozieren, das ist ihre Aufgabe. Sie fordert von denen, die sich einlassen, Neugier, Kraft, einen eigenen Standpunkt, und den Mut, diesen Standpunkt auch auszudrücken. Kunst ist nicht immer gefällig, sie kann auch sehr weh tun, z.B., wenn sie eingefahrene Denkweisen knackt, und Konflikte aufbricht, die unter der Decke gehalten wurden. Den „Eigensinn der Kunst“ zu erleben, und selbst zu gestalten, führt zu Identität und zu Selbstvertrauen.

Hierin liegt aber auch eine der größten Herausforderungen an das Team, das sich idealerweise aus Vertretern der Schule (Lehrer, Pädagogen u.a.) und Vertretern von außen (die Künstler, Eltern, Stadtteil-Mitarbeiter, etc.) zusammensetzt. Selbstverständlich muss im Vorfeld geklärt werden, welche gemeinsame Zielsetzung die Projekt-Macher verbindet, und was gemeinsam erreicht werden soll. Je präziser die Hypothesen, umso erfolgreicher wird das Projekt. Selbstverständlich werden die Lehrer im Team gebraucht, denn sie haben die tiefsten Kenntnisse über die einzelnen Schüler. Im Projekt sollten sie, falls sie nicht selbst auch die anleitenden Künstler sind (etwa als Musiker und gleichzeitig Musiklehrer), die Rolle der „begleitenden Beobachter“ einnehmen dürfen, beraten, dokumentieren, und... loslassen! In einem ungewöhnlichen künstlerischen Projekt brauchen wir selbstverständlich auch die Pädagogen im Team, denn es wird Situationen geben, in denen der/die Künstler auf pädagogische Unterstützung dringend angewiesen sind.

Rollenkonflikte sind vorprogrammiert, aber sie sind Teil der Verabredung: durch genaue Rollenverteilung und Aufgabenverteilung im Vorfeld können sie produktiv gelöst werden.

Kultur versus Kunst?

Kunstprojekte sind immer auch Kulturprojekte, umgekehrt gilt das nicht. Gute Kulturprojekte nehmen die Kunst mit ins Boot, wenn es sich anbietet. Sie sind meist vernetzte Projekte, die z.B. im Kontext von Stadtentwicklung agieren, mit dem Ziel, den Bewohnern durch Kultur „Teilhabe“ (social inclusion) zu ermöglichen. Gute Kulturprojekte bieten Ansatzpunkte für bürgerschaftliches Engagement und Ehrenamtlichkeit. Im multiethnischen Kontext sorgen kulturelle Treffpunkte und Feste und kulturelle Aktivitäten aller Art für „empowerment“ von Kindern und Jugendlichen. Kulturarbeit kann zum Garant werden von kultureller Vielfalt, und dazu beitragen, den kulturellen Reichtum an die Stelle der „Ausländerproblematik“ zu setzen. Wird das Potenzial guter Kulturprojekte mit den Möglichkeiten künstlerischer Produktion verbunden ist kein Halten mehr!

Zusammenfassung und Empfehlungen

Künstlerische Projekte mit Kindern und Jugendlichen haben bei aller Unterschiedlichkeit viele Gemeinsamkeiten:

- Ohne „Key-Person“ geht es nicht: Jemand muss dieses künstlerische und kulturelle Potenzial in schulischen Zusammenhänge hereinholen, und dafür interne und externe Unterstützer gewinnen.
- Impulse können von außen und von innen kommen: Lehrer, Eltern, Künstler oder Künstlergruppen, gar Beamte oder Politiker können den Stein ins Rollen bringen, - und die Idee hervorbringen, die ein Projekt später tragen kann.
- Das Wichtigste ist die richtige Vernetzung: Viele Projektträger vernetzen sich mutig mit allen, die an ihrer Idee Interesse haben, unabhängig davon, ob sie ihre pädagogischen oder beruflichen Kompetenzen dabei offensichtlich überschreiten.
- In den meisten Projekten muss zusätzlich Geld akquiriert werden, denn die vom Staat oder der Kommune bereitgestellten Mittel reichen in der Regel nicht aus.
- Die meisten Projektverantwortlichen haben eine hohe Motivation, die über die pädagogische Pflicht hinausgeht: die Impulse der künstlerischen Produktion werden als Bereicherung des eigenen Lebens empfunden.
- Hohe Professionalität ist ein wichtiger Garant für den Erfolg.

Wer alleine oder mit anderen ein künstlerisches Projekt in seiner Schule oder mit Schülern plant, und dabei längerfristig Spaß an dieser kulturellen Dimension haben will, dem möchte ich vorschlagen und raten:

- Setzen Sie die eigene Messlatte sehr hoch, setzen Sie sich weitgesteckte Ziele, und verbünden Sie sich mit denen, die sich mit ins Boot nehmen lassen: Vernetzen Sie sich!
- Suchen Sie die Zusammenarbeit mit lokalen, aber auch mit nationalen und internationalen Fachverbänden.
- Arbeiten Sie eng mit Kulturkreisen zusammen, die nur scheinbar nichts mit Ihnen zu tun haben!
- Bilden Sie sich permanent weiter.
- Lesen Sie Fachpresse und gute Literatur.
- Vergessen Sie bei aller Arbeit und Aufopferung nicht, dass auch für Sie die Stärke hauptsächlich über den aktiven und passiven Gebrauch von Kunst kommen kann.
- Überschreiten Sie Ihre eigenen Grenzen, und suchen Sie in Ihrer Arbeit gezielt nach Grenzüberschreitungen.
- Verlassen Sie schnellstens das Ghetto, in das Politiker geneigt sind, Sie zu stecken.

Vernetzen Sie sich, und überschreiten Sie täglich ein paar Grenzen. Auch Ihr Leben wird dadurch reicher, und lustiger, und politischer!

AUSBILDUNG

Lernen von Anderen – Einrichtungen des Übergangssystems als Teil des Bildungssystems?

Rudolf Schulz

Geschäftsführer, Pro Beruf GmbH

Von Modellen im Übergangssystem lernen

Die quantitative Verteilung der Neuzugänge von jungen Menschen auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems (Duales System, Schulberufssystem und Übergangssystem) zeigt, dass die Bedeutung des Dualen Systems schwindet. Zwar listet der Bericht „Bildung in Deutschland“ für 2004 noch folgende Übergangsquoten der Neuzugänge auf die drei Sektoren so auf: 43,3 Prozent der jungen Menschen münden in das Duale System ein, 17,1 Prozent gehen in das Schulberufssystem über und 39,5 Prozent der Jugendlichen wechseln in das Übergangssystem. Aber schon seit Jahren wechseln immer weniger junge Menschen ins Duale System, dafür aber immer mehr in das Übergangssystem. Diese Strukturverschiebungen sind gesellschaftspolitisch gewollt, selbst wenn man sie aus bildungspolitischer Perspektive bedauern mag. Die in vielen Köpfen vorrangige Ideal-Vorstellung eines direkten Überganges von der Schule in den Beruf, hat denn auch mehr mit Wunschenken als mit der Realität zu tun. Die Strukturverschiebungen innerhalb der beruflichen Ausbildung in den letzten Jahren verdeutlichen, dass das oft gescholtene Übergangssystem mit seinen differenzierten Angeboten längst notwendiger Bestandteil des Bildungssystems geworden ist.

Verständlich und richtig ist die bildungspolitische Forderung, Finanzen präventiv anstatt kurativ einzusetzen. Insofern wäre es wichtig, Mittel aus dem (kurativen) Übergangssystem in das Bildungssystem des Sekundar I-Bereiches zu verschieben. Gleichwohl sollte nicht nur finanziell umverteilt werden; wesentlich ist ein konzeptionelles Umdenken.

Seit Jahren werden im Übergangssystem und in der so genannten Benachteiligtenförderung pädagogische Konzepte entwickelt, die sich stark von denen des Regelschulsystems unterscheiden. Angesichts der (ähnlichen) Problemlagen und der gleichen Zielgruppen im Schulsystem, könnte das Regelsystem von diesen Erfahrungen profitieren. Vor allem handelt es sich dabei um Zielgruppen aus bildungs- und materiell armen Bevölkerungsschichten, die in der Regel keinen Hauptschulabschluss haben.

Auf Grundlage jahrelanger Erfahrung sei angemerkt, dass ein erfolgreicher Bildungsprozess oder die (berufliche) Integration von jungen Menschen mit Migrationshintergrund sich weniger durch Nationalität und Migrationshintergrund erklären lassen. Realitätsnaher und überzeugender sind vielmehr Sichtweisen, die sich an den Polen arm – reich bzw. soziale Schichtzugehörigkeit oder auch soziales

Milieu orientieren. Insofern hat eine Bildungspolitik in der Einwanderungsgesellschaft eher Fragen nach sozialer Ungleichheit als Fragen nach dem Migrationshintergrund zu bearbeiten.

Das Modell: Pro Beruf Ergänzungsschule

Die gemeinnützige Pro Beruf GmbH bietet für an Regelschulen gescheiterte junge Menschen in einer der Schulbehörde als Ergänzungsschule angezeigten Jugendwerkstatt die Möglichkeit, den Hauptschulabschluss nachzuholen. Ca. 50 Prozent der Jugendlichen haben einen Migrationshintergrund.

Die nachfolgenden konzeptionellen Eckpfeiler der Pro Beruf Ergänzungsschule, die zum Teil typisch für vergleichbare andere Einrichtungen im Übergangssystem sind, zeigen, dass sich diese Privatschule strukturell von öffentlichen Schulen unterscheidet. Da diese Konzeption auch für junge Menschen mit Migrationshintergrund jedoch sehr erfolgreich ist, könnte sie Modell für die Regelschule sein.

Hier zeigt sich anschaulich, dass eine veränderte Pädagogik eine neue Arbeitsorganisation und ein verändertes Rollen- und Arbeitsverständnis der Lehrenden nach sich zieht.

Eckpfeiler 1: Ganztagsschule und Verbindung von Theorie und Praxis

Die Schüler (Teilnehmer) besuchen für ein Jahr die Pro Beruf Ergänzungsschule. Der Unterricht erfolgt ganztägig und besteht zur Hälfte des Tages aus Theorieunterricht in den herkömmlichen Schulfächern (Deutsch, Mathematik, Sozialkunde, Geschichte, Erdkunde, Biologie). Nach einem gemeinsamen Mittagessen werden die Schüler in einer Werkstatt (Holz, Schneiderei, Küche) vorberuflich qualifiziert. Am Ende des Schuljahres absolvieren die Schüler eine Hauptschulabschlussprüfung und werden in Anschlussmaßnahmen vermittelt.

Die Vermittlung sozialer Schlüssel- sowie lebenspraktischer Qualifikationen erfolgt u.a. über Werkstattarbeit, Unterricht, Projektunterricht und Betriebspraktika.

Eckpfeiler 2: Beziehungsarbeit

Beziehungsarbeit ist das Wesen der pädagogischen Arbeit der Pro Beruf Schule. Die Struktur der pädagogischen Arbeit ist so angelegt, dass der Jugendliche immer im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht und aufgebaute Beziehungen und erworbenes Wissen zu und über die Jugendlichen ausgebaut und gesichert werden können.

Vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Erosionskrise steigen die Lebens- bzw. Lernchancen dieser Jugendlichen, wenn Lehrende den Beziehungsaspekt ihrer unterrichtlichen Tätigkeit anerkennen, ihn bewusst reflektieren und Unterricht immer (und vor allem) als soziales Lernfeld begreifen und arrangieren.

Kleine Klassen

Die 30 Teilnehmer werden auf drei Klassen mit jeweils 10 Schülern aufgeteilt. Diese 10 Schüler bleiben in dieser Gruppenkonstellation sowohl im Unterricht als auch im Werkstattfeld zusammen.

Das Patensystem

Jeweils ein Werkstattlehrer und ein Unterrichtslehrer, die dieselbe Gruppe unterrichten, bilden ein Paten-Team. Insgesamt werden drei Paten-Teams gebildet. Es findet ein täglicher Austausch über Alltagsprobleme der Teilnehmer - im Rahmen einer Mini-Übergabe am Mittag - zwischen Unterrichtslehrer und Werkstattlehrer statt. Einmal wöchentlich findet in einer zeitlich umfangreicheren Mitarbeiterbesprechung ein Austausch über die Entwicklung und die weitere Förderung der Schüler statt. Jeweils ein Werkstattlehrer und ein Unterrichtslehrer, die dieselbe Gruppe unterrichten, bilden zusammen mit dem Sozialpädagogen ein Begleitungs-Trio.

Die „Lernfamilie“

Durch die sehr intensive „Patenarbeit“, das enge Verhältnis zwischen Mitarbeitern und Jugendlichen, wird der Kontakt zwischen den Mitarbeitern und Jugendlichen „familiär“. Mit zunehmender Nähe wachsen die Auseinandersetzungen, so dass das pädagogische Konzept letztendlich auf einer intensiven Beziehungsarbeit zwischen „Paten“/Sozialpädagogen und Jugendlichen beruht. Auf dieser Grundlage ist soziales Lernen während der Werkstatt- und Unterrichtszeit erfolgreich möglich. Im Grunde genommen bilden die Jugendlichen in der Kleingruppe, zusammen mit ihren zwei Paten und dem Sozialpädagogen, eine „Lernfamilie“.

Durch den intensiven Austausch über die Jugendlichen ist stets eine situationsangemessene Reaktion aller Pädagogen möglich. Die Schüler erleben durch diese transparente Beziehungsarbeit, dass sie im Mittelpunkt aller beteiligten Pädagogen stehen.

So können sie davon ausgehen, dass erworbenes Wissen über ihre schulischen und persönlichen Belange ausgetauscht bzw. weitergegeben wird, was ein nahtloses Anknüpfen an den „aktuellen Stand“ der Probleme ermöglicht, unabhängig davon, welche Bezugsperson gerade zur Verfügung steht. Diese Nähe trägt entscheidend dazu bei, dass die Schüler das Lernumfeld als familiär empfinden. Die Jugendlichen fühlen sich angenommen. Sie erfahren akzeptierende Nähe durch die Mitarbeiter und sind eingebunden in einen überschaubaren Klassenverband. All das erleben sie möglicherweise in dieser Form zum ersten Mal (seit ihrer Regel-Schulzeit).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass diese Begleitungs-Struktur durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist:

- schnelles Reagieren
- kurze Informations-Wege
- klare Zuständigkeiten/Kompetenzen
- Klarheit von Schnittstellen bzw. Verantwortungsübergängen
- verlässlicher Informationsaustausch.



Eckpfeiler 3: Sozialpädagogik

Das sozialpädagogische Konzept prägt eine teilnehmernahe Begleitung. Die Begleitung beschränkt sich nicht nur auf die Zeit, die die Jugendlichen in der Schule verbringen, sondern umfasst auch Probleme des übrigen Lebensalltages. So ist es z.B. möglich, dass der Sozialpädagoge auf Wunsch die Jugendlichen zu Ämter- und Behördengängen oder z.B. auch zu Bewerbungsgesprächen begleitet.

Grundsätzlich umfasst Sozialpädagogik die notwendigen Hilfestellungen bei Krisen, Konflikten und Problemen. Einbezogen werden dabei ggf. nicht nur Institutionen, sondern - auf Grund des Alters und der besonderen Problematik der Zielgruppe - auch die Erziehungsberechtigten. Kooperation mit den Eltern ist integraler Bestandteil der Sozialpädagogik. So werden die Eltern/Erziehungsberechtigten z.B. einbezogen in Phasen der Verselbständigung, bei wiederholten Fehlzeiten, Drogenkonsum und in der Phase des Überganges in den Beruf. Formaler Ausdruck der Elternarbeit ist der Elternabend zu Beginn des Schuljahres sowie die Möglichkeit jederzeit Elterngespräche zu führen und ggf. Hausbesuche zu machen.

Eckpfeiler 4: Unterschiedliche Zielgruppen/Keine Segregation

Jedes Jahr bewerben sich ca. 120 junge Menschen auf die 30 Plätze. Die Jugendlichen, die einen Eingangstest (Grundlagen Deutsch und Mathematik) erfolgreich absolviert haben, werden zu einem persönlichen Vorstellungsgespräch eingeladen. Danach entscheidet ein Team über die Aufnahme in die Schule und achtet dabei auf eine ausgewogene Gruppenstruktur hinsichtlich der Merkmale: Alter, Geschlecht, Herkunft, und individuelle persönliche Schwierigkeiten. Es wird auch darauf geachtet, dass verschiedene Migrantengruppen vertreten sind. Nur so wird eine Segregation und ein neuer sozialer Brennpunkt in der Einrichtung verhindert.

Eckpfeiler 5: Klare Regeln und Teamarbeit

Das (sozial-)pädagogische Lernarrangement in allen Bereichen kennzeichnet ein hohes Maß an Verbindlichkeit. Der Verstoß gegen Regeln oder Vereinbarungen durch die Schüler wird in Einzel- oder Gruppengesprächen thematisiert. Im Prinzip wird mit Regelübertretungen sozialpädagogisch gearbeitet. Verbindlichkeit kennzeichnet aber auch die Arbeitsweise des Personals: Zum einen gegenüber den Jugendlichen, zum anderen gegenüber den Kollegen.

In den letzten Jahren zeigt sich bei Pro Beruf immer deutlicher, dass in den Hauptschulabschlusskursen der Beziehungsaspekt in allen Bereichen die stoffliche Seite dominiert. Bei den Kursreflexionen und -planungen wird immer (auch kontrovers) diskutiert: Welche Regeln gelten an dieser Schule für Schüler? Gleichzeitig wirft das aber die Frage auf: Wie verhalten sich die Kollegen in bestimmten Situationen gegenüber den Schülern? Im Schulalltag haben nur Regeln Sinn, die gemeinsam von allen Kollegen getragen und auch durchgesetzt werden können. Dadurch müssen - sinnbildlich gesprochen - die Türen der Klassenzimmer und Werkstätten offen stehen; das Verhalten der Mitarbeiter gegenüber Schülern ist so jederzeit transparent. Das ist notwendig, denn Einzelkämpfer sind mit dieser Zielgruppe an der Schule hoffnungslos überfordert. Nur gut funktionierende Teams können diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen angemessen fördern.





Eckpfeiler 6: Arbeitsorganisation

Die Arbeit mit Jugendlichen, die einen besonderen Förderbedarf haben, stellt besondere Anforderungen an die (sozial-)pädagogische Arbeit. Und diese Anforderungen korrespondieren mit einem veränderten Arbeits-(Organisations-)modell. Die starke individualisierte (sozial-)pädagogische Ausrichtung des Angebotes bedingt eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen allen KollegInnen: Vorbereitung von Unterricht, Werkstattarbeit und Projekten findet in Teamarbeit statt und erfordert eine Präsenz in der Einrichtung. Ebenso fordert die alltägliche Reflexion im Patenteam sowie der spontane Austausch mit dem Sozialpädagogen, eine ständige und verlässliche Präsenz vor Ort. Aus diesem Grunde erbringen alle Berufsgruppen ihre vertraglich vereinbarte Arbeitszeit vor Ort, auch die Lehrer. Deren Unterrichtsvor- und -nachbereitung findet in der Einrichtung statt. Der Träger stellt die notwendige Infrastruktur (Arbeitsplatz, Computer, Lehrbücher, etc.) zur Verfügung. Hausbesuche, Konferenzen usw. zählen zur Arbeitszeit.

Eckpfeiler 7: Nachhaltigkeit/Integration braucht Zeit

Eine zunehmend größer werdende Gruppe von Jugendlichen verfügt auch zum Zeitpunkt ihrer Entlassung aus der Jugendwerkstatt immer noch nicht über die für ein Arbeitsleben notwendige Berufswahlreife oder Ausbildungsfähigkeit. In Ausbildungsverhältnisse vermittelte Jugendliche brechen diese häufiger als früher sehr kurzfristig ab. Anders als früher scheitert die berufliche Integration dieser Jugendlichen nicht an mangelnden Arbeits- bzw. Ausbildungsplätzen – die von Mitarbeitern der Jugendwerkstatt akquiriert werden - sondern am nicht betriebsgemäßen Sozialverhalten der Jugendlichen. Der große Erfolg, den Hauptschulabschluss nachträglich erworben zu haben, kann ohne entsprechende Anschlussmaßnahmen nicht nachhaltig genutzt werden.

Der Abschluss allein bietet keinen sicheren Anschluss!

Aus diesem Grund wurde vor zwei Jahren ein Anschlussprojekt implementiert: Dabei werden die Vorteile einer trügereigenen Berufsvorbereitung, betrieblicher Praktika sowie einer intensiven Begleitung kombiniert: über bezahlte Betriebspraktika sowie durch ein berufliches Coaching werden die jungen Menschen gezielt auf den betrieblichen Ausbildungs- oder Arbeitsalltag vorbereitet. Die aus der betrieblichen Kooperation resultierenden (betrieblichen) Ausbildungs- oder Arbeitsverhältnisse werden fachlich und sozial mit einer Vielzahl von Dienstleistungen zum Vorteil beider Partner – mindestens ein Jahr lang - eng begleitet.

Während der Betriebspraktika und der betrieblichen Ausbildung oder Arbeit werden die Jugendlichen fachlich und sozialpädagogisch unterstützt und Konflikte im Betrieb, mit den Eltern oder mit der Berufsschule gelöst. Diese längerfristige Förderung sozialpädagogisch geprägter Angebote und betrieblicher Phasen ist der niedrigschwellige Einstieg in das Erwerbsleben.

PRO BERUF GMBH

Die gemeinnützige Pro Beruf GmbH engagiert sich in der Region Hannover mit dem Ziel, benachteiligte Jugendliche schulisch, beruflich und sozial zu integrieren. Die Förderung und Qualifizierung dient dazu, das Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu stärken, schulische und fachliche Kenntnisse zu vermitteln und Schlüsselqualifikationen und angemessene Umgangsformen einzuüben. Dabei kooperieren die MitarbeiterInnen mit Schulen, Betrieben, sozialen Einrichtungen und anderen Institutionen.

Abgestimmt auf Alter und Qualifikationsniveau ist das Angebot von Pro Beruf in drei Bereichen organisiert:

Beratung und Begleitung: Pro Beruf

berät und unterstützt Schüler aus allgemeinbildenden Schulen bei der Berufs- und Lehrstellensuche und während ihrer Ausbildung.

Bildung und Qualifizierung: In der Ergänzungsschule können 15- bis 20-Jährige den Hauptschulabschluss nachholen. Durch den einjährigen Besuch der Ganztagschule erfüllen sie ihre Berufsschulpflicht.

Ausbildung und Praxis: In der eigenen Tischlerei und Fahrradwerkstatt sowie in dem Maler- und Gastronomiebetrieb werden junge Erwachsene gezielt auf den Ausbildungs- und Arbeitsalltag vorbereitet.

Pro Beruf ist ein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe und Mitglied im Diakonischen Werk der Ev.-luth.

Landeskirche Hannovers. Seit über 25 Jahren wird die Einrichtung von der Ev.-luth. Titusgemeinde und der Sozialen Gruppeninitiative e.V. getragen. Jüngster Gesellschafter der Pro Beruf GmbH ist der Ev.-luth. Stadtkirchenverband Hannover.

Die Pro Beruf GmbH hat ein zertifiziertes Qualitätsmanagementsystem nach der „Lernerorientierten Qualitätstestierung in der Weiterbildung“ (LQW) eingerichtet.

Kontakt:
Pro Beruf GmbH
Eckenerstraße 5 A
30179 Hannover
0511. 67 37 90 / 0511. 37 49 446
www.pro-beruf.de

Pro Beruf - Karrieren 3 Beispiele

VIELE STUFEN ZUM ERFOLG

Pinar hat es geschafft. Lange genug hat es gedauert. Die junge Türkin mit deutschem Pass ist mittlerweile 21 Jahre alt und ist vor fast sechs Jahren mit einem Förderschulabschluss in die Pro Beruf Ergänzungsschule gekommen. Damals hatte sie mit starken Lernproblemen zu kämpfen. Seit der vierten Klasse war sie auf der Sonderschule. „Meine Familie konnte mir, was die Schule anging, nicht wirklich helfen. Vor allem Deutsch war ein Problem.“ Pinar hat noch eine Schwester und zwei Brüder. Als sie drei Jahre alt war, ist der Vater verstorben. Seit dem ist die Familie in vielen Stadtteilen Hannovers ansässig gewesen. „Wir sind viel umgezogen. Es war eine schwierige Zeit. Probleme gab es überall, aber ich habe mich immer möglichst herausgehalten.“ In der Familie wurde sehr selten Deutsch gesprochen, so ergaben sich auch für Pinar sprachliche Probleme. Die Mutter stammt aus dem äußersten Süden der Türkei, aus Antakya, der Hauptstadt der Region Hatay. Für die Frau, die vier Kinder auch ohne ihren Mann großziehen musste, war es eine schwere Zeit, zumal in einem fremden Kulturkreis. Als Pinar bei Pro Beruf begann ihren Hauptschulabschluss

nachzuholen, galt sie als so genannte Wackelkandidatin. Doch mit Hilfe der Lehrerinnen und Lehrer hat sie sich durchgebissen. Nach ihrem Hauptschulabschluss wurde sie im Rahmen eines Praktikums weiter betreut. Durch eine sehr gute Praktikumsleistung bekam sie schließlich eine Ausbildungsstelle in einer Arztpraxis. Aber auch danach kam es immer wieder zu kleinen Krisen in der Berufsschule und Durchhängern während der Ausbildung. Letztendlich und mit Hilfe der Familie und der Zusprache der pädagogischen Mitarbeiter von Pro Beruf hatte sie ihr Ziel erreicht: Pinar bestand ihre Prüfung und bekam ihren Gesellenbrief. Mittlerweile arbeitet sie in einer Arztpraxis als Medizinische Fachangestellte und ist sehr zufrieden. Auch während der Jobsuche und beim Bewerbungsschreiben wurde sie wiederum von Pro Beruf unterstützt. „Durch Pro Beruf habe ich den Mut bekommen, die Stufen immer weiter hochzusteigen. Vielleicht hätte ich sonst als deutsche Türkin mit einem Förderschulabschluss nie eine Ausbildung gefunden und säße jetzt zu Hause.“

DIE ZWEITE CHANCE

Einmal war ihr Sohn Carsten schon sitzen geblieben. Ein zweites Mal würde das endgültige Aus bedeuten. Marion S. war besorgt. Als der 16-Jährige bei seinem Vater aus- und bei ihr einzog, hatte er erneut horrende Fehlzeiten und eine Menge schlechter Noten angehäuft. Doch alle Gespräche mit ihm und seinen Lehrern blieben erfolglos, erinnert sich seine Mutter. Ohne Abschluss musste Carsten die Schule verlassen. Was folgte, war eine schwierige Zeit für die allein erziehende Frau und ihren Sohn. Acht Jahre hatte Carsten bei ihrem geschiedenen Mann gelebt, nun saß er bei ihr zu Hause und wusste nicht, was tun. Schließlich gab die Agentur für Arbeit den entscheidenden Tipp: die Ergänzungsschule von Pro Beruf. Seine letzte Chance. Theoretischer und praktischer Unterricht in kleinen Klassen sowie ein engagiertes Team aus Lehrern und Sozialpädagogen taten nicht nur Carsten gut, sondern halfen auch Marion S.: „Wenn mir mein pubertierender Sohn mal auf dem Kopf herumtanzte oder es andere Probleme gab, konnte ich immer einen aus dem Team anrufen.“ Der Erfolg blieb nicht aus. „Plötzlich war

die Drei seine schlechteste Note“, lacht die 49-Jährige. Aufgrund seines tollen Hauptschulzeugnisses ermutigten ihn seine Lehrer weiterzumachen und den Realschulabschluss nachzuholen. Doch offensichtlich war Carsten überfordert. „Mein Sohn fing vorübergehend an zu kiffen“, erzählt S. Er schwänzte die Schule und flog aus dem Kurs. Wieder stand er auf der Straße. Wieder halfen ihm Mitarbeiter von Pro Beruf. Sie nahmen ihn noch einmal unter ihre Fittiche und besorgten ihm ein Praktikum bei einem Schilder und Lichtreklamehersteller. Dieser Job ist genau das Richtige für den kreativen und handwerklich begabten jungen Mann. Er bekommt dort sogar einen Ausbildungsplatz. Marion S. ist froh und dankbar: „Ohne die Unterstützung von Pro Beruf hätte Carsten nie einen Schulabschluss gemacht. Er würde heute irgendwo als Hilfskraft arbeiten oder wäre arbeitslos.“ Nun wird er 2007 seine Gesellenprüfung machen.

VOM SCHULSCHWÄNZER ZUM KOCH

Früher machte Danny lieber Party als Schulaufgaben. Aber das rächte sich. Ohne Zeugnis musste er die Schule verlassen. „Damals war ich total faul“, erinnert sich der 21-jährige. Heute arbeitet Danny als ausgebildeter Koch. Die Wende in seinem Leben begann mit dem Eintritt in die Ergänzungsschule bei Pro Beruf. „Das war die erste Schule in meinem Leben, die mir wirklich Spaß gemacht hat“, sagt er. Endlich nahmen sich Lehrer Zeit, ihm alles zu erklären, hatten ein offenes Ohr für seine Sorgen und Nöte. Das Beste: Im Praxisteil der Schulausbildung lernte er, für Gruppen zu kochen. Von da an wusste er, was er werden wollte: Koch. Das Problem aber waren Dannys schlechte Noten. Kein Wunder, dass erste Bewerbungsversuche scheiterten. Doch der Klassenlehrer half. Er besorgte Danny ein Praktikum in einer Kantine, die Eintrittskarte für die Kochausbildung. Nun begann eine harte, entbehrungsreiche Zeit: Morgens um

3.30 Uhr klingelte der Wecker, um sechs Uhr stand Danny in der Küche. Die Arbeit endete erst am späten Nachmittag, manchmal erst am Abend. „Da musste ich die Zähne zusammenbeißen“, sagt er. In der Großküche herrschte ein rauher Ton. Wenn es mal nicht so gut lief und Danny Ärger am Arbeitsplatz oder Zuhause hatte, holte er sich Rat bei seinen früheren Lehrern. „Als ich dann die Gesellenprüfung in den Sand setzte, mochte ich niemanden sehen und lag am Boden“, erzählt Danny. Aber er stand wieder auf. „Schließlich wollte ich nicht in einer Frittenbude enden.“ Im zweiten Anlauf bekam er endlich den ersehnten Gesellenbrief. Nun wollte er zeigen, was er als Koch gelernt hat, und lud seine Lehrer von Pro Beruf zum aufwändigen Drei-Gänge-Menü. „Das war mein Dankeschön. Ohne ihre Hilfe wäre ich heute nicht soweit“, sagt Danny.



Foto: Pro Beruf

Bisher erschienen:

Martin Baethge, Heike Solga, Markus Wieck:

**Berufsbildung im Umbruch.
Signale eines überfälligen Aufbruchs**

(2007)

Klaus Klemm:

**Bildungsausgaben in Deutschland:
Status Quo und Perspektiven**

(2005)