

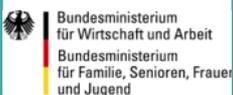
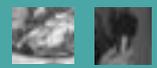
Bildung



macht



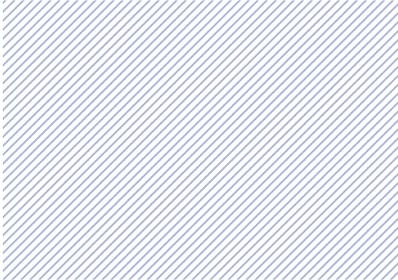
Reich



**Dokumentation der Fachtagung
am 31.01.2004 in Mainz**

Bildung macht reich

31. Januar 2004, Rathaus Mainz



Impressum

Herausgeber:

InPact Projektgruppe

Dieser gehören an:

- Schneider
Organisationsberatung
- Arbeitsgemeinschaft der
Ausländerbeiräte
Rheinland-Pfalz (AGARP)
- Arbeit und Leben
- Institut für
Sozialpädagogische
Forschung Mainz (ism)

Redaktion:

Thomas Koepp, Georges
Rotink

Layout und Umschlaggestaltung:

Georges Rotink

Fotos:

Claudia Vortmann

Druck:

Knotenpunkt Offsetdruck
GmbH, Buch/Hunsrück

Juli 2004

InPact wird gefördert durch das **Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit** aus Mitteln des **Europäischen Sozialfonds**, durch das **rheinland-pfälzische Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit** und durch die **Landesbeauftragte für Ausländerfragen** bei der Staatskanzlei Rheinland-Pfalz



Inhaltsverzeichnis

Programm	4
Vorwort	5
Grußwort Doris Bartelmes	7
Im Dickicht von Curriculum und Institution - Zur Situation von jungen Migranten im deutschen Bildungssystem <i>Prof. Dr. Franz Hamburger</i>	10
Fachgespräche	
Impulsreferat zu Fachgespräch 1	
Alles Pisa? Migrantenkinder im schiefen Turm des Schulsystems	23
<i>Prof. Dr. Ursula Neumann</i> Zusammenfassung der anschließenden Fachdiskussion	
Impulsreferat zu Fachgespräch 2	
Im JUZ alles paletti? Wie offen ist die außerschulische Jugendarbeit?	31
<i>Prof. Dr. Albert Scherr</i> Zusammenfassung der anschließenden Fachdiskussion	
Impulsreferat zu Fachgespräch 3	
„Wir bilden aus“ - Chancengleichheit auf dem Ausbildungsmarkt?	35
<i>Dr. Dagmar Beer-Kern</i> Zusammenfassung der anschließenden Fachdiskussion	
Der „dritte Stuhl“ - Jugendliche Migranten zwischen Anpassung und Abgrenzung	40
<i>Dr. Tarek Badawia</i>	
Wie kommt die Vielfalt in Schule und Ausbildung?	48
Podiumsdiskussion mit <i>Doris Ahnen, Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend, Günther Tartter, Geschäftsführer der HWK Rheinhessen, Dott. Francesca Chillemi-Jungmann, Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Rheinland-Pfalz, Dr. Tarek Badawia, Universität Mainz</i>	
Kurzbeschreibung von InPact und Adressen der InPact-Projektgruppe	58



Bildung macht reich

31.01.2004, Rathaus Mainz

Programm

09.30 Begrüßungskaffee

Begrüßung

Doris Bartelmes, Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit

10.00 **Im Dickicht von Curriculum und Institution - Zur Situation von jungen Migranten im deutschen Bildungssystem**

Prof. Dr. Franz Hamburger, Universität Mainz

10.30 -12.00 **Drei parallele Fachgespräche**

Fachgespräch 1:

Alles PISA? Migrantenkinder im schiefen Turm des Schulsystems

Impulsreferat: Prof. Dr. Ursula Neumann, Universität Hamburg

Anne Kleinschnieder, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Abt. Bildung

Silvia Burrini, Sozialarbeiterin, Caritas Sozialdienst, Ludwigshafen

Fachgespräch 2:

Im JUZ alles paletti? Wie offen ist die außerschulische Jugendarbeit?

Impulsreferat: Prof. Dr. Albert Scherr, Pädagogische Fachhochschule Freiburg

Dr. Richard Hartmann, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Abt. Jugend

Schahnaz Fathi, Neustadtprojekt Arbeit und Leben, Mainz

Fachgespräch 3:

„Wir bilden aus“ - Chancengleichheit auf dem Ausbildungsmarkt?

Impulsreferat: Dr. Dagmar Beer-Kern, Stab der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

Volker Freudenberger, Teamleiter Pharmaausbildung, Boehringer Ingelheim

Peimaneh Nemazi-Lofink, Institut zur Förderung von Bildung und Integration, Mainz

12.00 **Pause**

13.00 **Der „dritte Stuhl“ - Jugendliche Migranten zwischen Anpassung und Abgrenzung**

Dr. Tarek Badawia, Universität Mainz

13.30 **Wie kommt die Vielfalt in Schule und Ausbildung?**

Doris Ahnen, Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend,

Günther Tartter, Geschäftsführer der HWK Rheinhessen,

Dott. Francesca Chillemi-Jungmann, Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Rheinland-Pfalz,

Dr. Tarek Badawia, Universität Mainz,

Moderation: Astrid Becker, Schneider Organisationsberatung

Vorbereitung und Organisation der Tagung: Claudia Vortmann,
Schneider Organisationsberatung



Bildung macht reich - aber nicht alle profitieren reichlich davon

In einer Gesellschaft, die sich zunehmend als Wissensgesellschaft konstituiert, ist die Teilhabe an Bildung ein wesentlicher Schlüssel für den sozialen Status. Junge Migrantinnen und Migranten profitieren allerdings deutlich weniger von dem materiellen und gesellschaftlichen Reichtum, den Bildung ermöglicht. Welchen Bildungsbarrieren junge Migranten in unserer Gesellschaft begegnen und wie diese bewältigt werden können, waren zentrale Fragestellungen der Fachtagung „Bildung macht reich“, zu der die InPact-Projektgruppe am 31.01.2004 ins Mainzer Rathaus geladen hatte. Rund 80 Besucherinnen und Besucher, darunter Fachkräfte aus der Bildungs- und Sozialarbeit, Ausländerbeiräte, Vertreter/innen von Migrantenorganisationen, Politiker sowie Mitarbeiter/innen von Arbeitsämtern und Kommunen folgten den Vorträgen der Experten und beteiligten sich an den Diskussionen.

Für den schnellen Leser und die noch schnellere Leserin

Für alle, die die Fachbeiträge und wesentlichen Diskussionsstränge noch einmal nachvollziehen wollen oder bei der Tagung nicht anwesend sein konnten, haben wir die vorliegende Dokumentation erstellt. Und für den schnellen Leser hier ein kurzer Überblick über den Inhalt.

Als Vertreterin des Ministeriums für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit – und aktive Unterstützerin der Arbeit von InPact – eröffnete Doris Bartelmes mit einem Grußwort die Veranstaltung. In ihrem Beitrag wies sie ausdrücklich auf die Bedeutung einer gelingenden beruflichen und sozialen Integration von jungen Migrantinnen und Migranten für die zukünftige Entwicklung unseres Landes hin.

Prof. Franz Hamburger von der Universität Mainz stellte in seinem Eingangsvortrag demonstrativ das Individuum in den Mittelpunkt seiner bildungspolitischen und pädagogischen Überlegungen. Auch Migrantenkinder seien in erster Linie Kinder, die ein Recht auf individuelle Bildung hätten und einen sicheren und anerkannten Platz in der Gesellschaft bräuchten. Hamburger wies nach, dass der Reichtum in Deutschland zwischen zugewanderten Familien und Einheimischen nicht gleich verteilt ist und das Armutsrisiko für Migranten deutlich höher liegt als für den Durchschnitt der Bevölkerung. Das öffentliche Schulsystem in Deutschland, so Hamburger, ist nicht in der Lage die sozialen Ungleichheiten auszugleichen. Ein zentrales Problem sind die Muster und Vorurteile in unseren Köpfen, so sein Fazit aus den Ergebnissen der Schulstudien PISA und IGLU.

In drei Fachgesprächen diskutierten anschließend Expert/innen aus Wissenschaft, Praxis, Betrieb und Politik über die Situation junger Migranten in Schule, Ausbildung und in der Jugendhilfe.

Migrantenkinder im schiefen Turm von PISA

Im Forum „Schule“ forderte Prof. Ursula Neumann von der Uni Hamburg, die im Auftrag der Bund-Länder-Kommission ein Gutachten zu den Konsequenzen aus PISA und IGLU erstellte, ein Innovationsprogramm zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Der Schwerpunkt müsse dabei auf der ganzheitlichen sprachlichen Bildung liegen. Auf der strukturellen Ebene, so ihr Resümee, sollte sich der Fokus nicht auf „die Migranten“ richten, sondern auf die Einführung integrierter Schulformen und die Förderung der Zweisprachigkeit.

Ergänzt wurden ihre Ausführungen durch Anne Kleinschnieder (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend), die über die aktuellen bildungspolitischen Maßnahmen des Landes Rheinland-Pfalz informierte, sowie durch den Praxisbericht von Silvia Burrini, langjährige Sozialarbeiterin in der Migrantenarbeit in Ludwigshafen.



Vorwort

Im JUZ alles paletti?

Forum 2 beschäftigte sich mit der Frage, inwieweit es der Jugendhilfe mit ihren offenen und niedrigschwelligen Angeboten gelingt, integrativ zu wirken. Prof. Albert Scherr von der Pädagogischen Hochschule Freiburg konstatierte, dass die empirische Datenlage keine gesicherten Aussagen zuließe. Grundsätzlich ging er von einem eher geringen Beitrag aus, den die offene Jugendarbeit zur Auflösung von Abgrenzungen zwischen unterschiedlichen Gruppen von Heranwachsenden leisten könne. Er forderte die Ausweitung einer konzeptionell fundierten Zusammenarbeit zwischen Schule, Betrieben und der Jugendhilfe. Gleichzeitig betonte er die Notwendigkeit einer verstärkten Ausrichtung der Jugendarbeit auf antirassistische und antidiskriminierende Ansätze.

Als Expertin aus der Praxis empfahl Schahnaz Fathi der Politik, mehr in langfristige und kontinuierliche Arbeit zu investieren statt auf kurzfristige und wenig nachhaltige Projekte zu setzen. Dr. Richard Hartmann (Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend) hob als gute Beispiele für eine Öffnung der Jugendarbeit multikulturell orientierte Musikprojekte für Jugendliche hervor, die aus Mitteln des Landes unterstützt werden.

Wir bilden aus

Im Forum „Ausbildung“ plädierte Dr. Dagmar Beer-Kern (Stab der Beauftragten der Bundesregierung für Integration) nachdrücklich dafür, bei den Auswahlkriterien für Azubis die besonderen Potenziale von Migrantenjugendlichen zu berücksichtigen. Untersuchungen des Bundesinstituts für Berufliche Bildung hätten gezeigt, dass selbst Migrantenjugendliche, die ihre Ausbildung mit guten bis sehr guten Ergebnissen abgeschlossen hatten, bei den angeblich kulturneutralen Einstellungstests mehrheitlich durchgefallen wären. Sie sah keinen Bedarf für weitere spezielle Beratungs- und Betreuungsangebote für Migrantenjugendliche, vielmehr forderte sie eine regionale Lobby, die sich bei Betrieben in der Region für die Einstellung von jungen Migranten stark macht.

Praxisexpertin Peimaneh Nemazi-Lofink stellte eine Ausbildungsmaßnahme für Migrantinnen zur Bürokauffrau vor und Volker Freudenberger erläuterte als Ausbilder das Auswahlverfahren für Azubis bei Boehringer Ingelheim.

Kreativer Umgang mit der eigenen Biografie

Auf die Bedeutung der individuellen Entwicklung von jugendlichen Migranten und den kreativen Umgang mit der eigenen Biografie wies Dr. Tarek Badawia (Universität Mainz) in seinem Vortrag hin. Nicht zwischen allen Stühlen, sondern auf einem „selbstgebauten“ dritten Stuhl sehen sich viele Migrantenjugendliche, die ihre Identität erfolgreich entwickeln konnten. Hier liegen seiner Ansicht nach viele Potenziale, die es anzuerkennen und zu nutzen gelte. Hilfreich zum Verständnis seines Ansatzes sind die unterschiedlichen Modelle der aktiven Identitätsgestaltung wie das der kulturellen Mischung, der bikulturellen Kompromissuche oder des Kulturmodernisierers.

In der abschließenden Diskussionsrunde lobte Doris Ahnen, Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend, ausdrücklich den breiten Ansatz der Tagung, die neben der Schule auch die Jugendhilfe und die Ausbildung bei der Frage der Integration mit in den Blick nehme. Als Bildungsministerin setze sie auf Konzepte der individuellen Förderung für die Schüler und auf eine umfassendere pädagogische Ausbildung der Lehrer. Die Ganztagschule biete dabei eine gute Chance gerade auch für Migrantenkinder. Einig war sich die Ministerin mit Günter Tartter, Hauptgeschäftsführer der HWK Rheinhessen und Rheinland-Pfalz, dass die großen Herausforderungen bei der Bildungsintegration nur durch eine stärkere Einbindung der Eltern von Migrantenkindern zu leisten seien. Hier wünschen sich beide die Mitarbeit von Migrantenorganisationen. Dr. Francesca Chillemi-Jungmann (AGARP) und die InPact-Projektgruppe sagten gerne zu, dies mit ihren jeweiligen Möglichkeiten zu unterstützen.

Astrid Becker

InPact Projektgruppe

**Grußwort**

Grußwort

Doris Bartelmes

Abteilungsleiterin im MAFSG

Sehr geehrte Ministerin Ahnen, sehr geehrter Herr Professor Hamburger, sehr geehrter Herr Dr. Badawia, sehr geehrte Frau Professorin Neumann, sehr geehrte Frau Dr. Beer-Kern, sehr geehrte Herren und Damen, ich bedanke mich für die Einladung zu dieser Veranstaltung und freue mich, heute hier ein Grußwort zu halten.

Wie wichtig das Thema Bildung ist, wissen wir alle. Mit einer abgeschlossenen Schul- und Berufsausbildung ist das Risiko von Jugendlichen arbeitslos zu werden nach wie vor deutlich geringer als bei Arbeitnehmern ohne Ausbildung. Nur mit einer qualitativ guten Berufsausbildung können sie den heutigen Anforderungen des Arbeitsmarktes entsprechen und den Einstieg ins Erwerbsleben erreichen. Jugendliche erwerben hierbei nicht nur Fachwissen, auch das Selbstwertgefühl wird gestärkt und die Persönlichkeitsentwicklung gefördert. Der Verbleib im Erwerbsleben ist gewisser. Fachkräfte verdienen langfristig beträchtlich mehr als ungelernte Hilfskräfte und üben in der Regel eine anspruchsvollere und interessantere Tätigkeit aus.

Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben fällt jungen Menschen nicht leicht. Ende September 2003 waren in Rheinland-Pfalz noch immer über 2000 Bewerber ohne Ausbildungsplatz. Das sind gegenüber dem Vorjahr über 800 mehr. Die Gründe hierfür sind Ihnen bekannt. Zum einen wurden trotz intensiver Bemühungen seitens der Landesregierung weniger Ausbildungsplätze als im Vorjahr angeboten, zum anderen suchten rund 780 Jugendliche mehr eine Ausbildungsstelle als im Vorjahr.

An diesen Zahlen können Sie erkennen, dass mehr denn je Voraussetzung für eine gute Ausbildungsstelle ein adäquater Schulabschluss ist. Fehlt es schon hier, haben die Betroffenen nur eine sehr geringe Chance, den erfolgreichen Einstieg ins Erwerbsleben zu schaffen. Und wir wissen alle, dass es gerade in schwierigen Zeiten für bestimmte Personengruppen besonders schwer ist, diesen Einstieg ins Erwerbsleben, d.h. einen Ausbildungsplatz, zu bekommen. Hierzu zählen nach wie vor die jungen Menschen aus Familien mit Migrationshintergrund.

Deshalb und weil es so wichtig ist gerade auch für diese Jugendlichen etwas zu bewegen, begrüße ich die thematische Schwerpunktsetzung dieser Fachtagung sehr. Denn es ist nicht nur so, dass Zuwanderung ein Gewinn für alle ist, dass die spezifischen Kompetenzen von Jugendlichen mit Migrationshintergründen gerade in einer immer enger zusammenwachsenden Wirtschaftswelt so dringend benötigt werden. Es ist auch so, dass wir uns darauf einstellen müssen, dass schon ab 2010 mit einem deutlichen Rückgang der Schulabgangszahlen gerechnet werden muss. Wir wissen, dass wegen dem demographischen Wandel schon sehr bald deutlich weniger junge Menschen für eine Ausbildung zur Verfügung stehen werden, dass immer weniger junge Nachwuchskräfte den Firmen zur Verfügung stehen werden, dass die Belegschaften in den Betrieben immer älter werden. Die Auswirkungen auf die Wettbewerbs- und Innovationsfähigkeit der Betriebe können wir uns alle vorstellen.

Das heißt: Wir müssen jetzt dafür sorgen, dass das zur Verfügung stehende Potential an jungen und gut ausgebildeten Fachkräften ausgeschöpft wird. Wir müssen heute die Weichen dafür stellen, dass möglichst viele junge Menschen möglichst gut qualifiziert werden, um als junge Fach- und Nachwuchskräfte dem Arbeitsmarkt der Zukunft zur Verfügung stehen zu können.


Grußwort

Dies fasst natürlich die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in ganz besonderem Maße mit ein. Ich bin sicher, dass vor allem hier sehr viel gutes Potential ungenutzt brach liegt. Ich bin überzeugt davon, dass unsere gemeinsamen Anstrengungen zur sozialen und beruflichen Integration von Migrantinnen und Migranten nicht nur aus individuellen, gesellschaftlichen und politischen Gründen heraus notwendig sind. Sie sind auch aus wirtschaftlicher und betrieblicher Perspektive unerlässlich und lohnend.

Zur Zeit müssen wir aber auch den Tatsachen in Auge schauen: Für junge Migranten und Migrantinnen wird der Einstieg und die Orientierung in der Arbeitswelt eher schwieriger. Die Spezialisierung hat zugenommen und die Berufsfelder und Qualifikationspotentiale verändern sich immer schneller.

Ein Hindernis für Migrantinnen und Migranten, eine gute Arbeitsstelle zu bekommen, liegt in der Qualifikation und Ausbildung. Ausländische Schüler besitzen vielfach eine niedrigere formale schulische Qualifikation. Im Schuljahr 2001/ 2002 verließen rund 20 % der ausländischen Schüler die Schule ohne Hauptschulabschluss, während knapp die Hälfte diesen erreichte. Die Hochschulreife erlangten nur knapp 6 %.

Migranten und Migrantinnen sind weit unterdurchschnittlich im Vergleich zu ihren deutschen Altersgenossen an Ausbildung beteiligt. Im Jahr 2001 absolvierten nur noch knapp über 36 % – und damit deutlich weniger als ihre deutschen Altersgenossen – eine Ausbildung. Hierdurch verschärft sich die Situation für Migrantinnen und Migranten noch weiter.

Es ist besorgniserregend, dass vor allem die Ausbildungschancen junger ausländischer Frauen geringer sind, und dies trotz besserer Schulabschlüsse im Vergleich zu den Männern.

Dabei gilt: Auch wenn heute ein qualifizierter Schulabschluss oder eine abgeschlossene Berufsausbildung nicht mehr ein sicherer Schutz vor Arbeitslosigkeit sind: Ohne Schulabschluss oder ohne eine abgeschlossene Ausbildung ist es fast unmöglich, den Einstieg ins Erwerbsleben zu meistern. Bei den betroffenen Jugendlichen überwiegt daher – nach schulischen Misserfolgen und unzähligen erfolglosen Bewerbungen um einen Ausbildungsplatz – die Frustration. „Keine Lust mehr auf Schule, Ausbildung und Arbeit“ ist das Ergebnis dieser negativen Erfahrungen. Dies gilt vor allem auch für Jugendliche, die auch in der Familie wenig Unterstützung erfahren. Schneller als gedacht befinden sie sich in einer Abwärtsspirale, an deren Ende nicht selten auch die Abhängigkeit von staatlichen Sozialleistungen steht. Die Gefahr, gänzlich in eine Sackgasse zu geraten, ist dann sehr hoch.

Dies, meine sehr verehrten Herren und Damen können, wir uns nicht leisten. Es ist unerträglich, dass immer noch so viele arbeitslose Jugendliche das Gefühl bekommen, sie werden von der Gesellschaft und am Arbeitsmarkt nicht gebraucht. Junge Menschen brauchen eine berufliche und eine persönliche Perspektive. Hier Unterstützung zu bieten, neue Chancen und Wege aufzuzeigen, ist ein überaus lohnendes Ziel.

Eine verbesserte berufliche Integration von jungen Migrantinnen und Migranten ist aus unserer Sicht eine zwingende Aufgabe für alle Akteure der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik. Es ist immer noch ein Fakt, dass deutlich über 40 % aller ausländischen Beschäftigten ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung sind und sich ihre Arbeitsplätze immer noch vor allem in den Branchen des Verarbeitenden Gewerbes sowie sonstiger Dienstleistungen wie Reinigungsgewerbe, Hotel- und Gaststättenbereich befinden. Sie sind in Arbeitsfeldern beschäftigt, die im besonderen Maße vom Strukturwandel betroffen sind. Dies zeigt sich schließlich auch darin, dass die ausländischen Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen überproportional von Arbeitslosigkeit betroffen sind.

Um nicht missverstanden zu werden: nicht alle Migranten und Migrantinnen sind auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt benachteiligt. In vielen Unternehmen ist eine neue Sichtweise zu beobachten, die ausländische Beschäftigte unter dem Blickwinkel der Ressourcenvielfalt bezo-



**Grußwort**

gen auf Personal, Qualifikationen, Kompetenzen, Erfahrungen, Ansichten und Sprachenvielfalt zunehmend als Potential und Chance des Unternehmens begreift. Die Beschäftigung von Migranten und Migrantinnen unterstützt Betriebe z.B. durch die Bildung heterogen zusammengesetzter Teams im Sinne eines *diversity management* bei der Suche nach kreativen und neuen Problemlösungen, flexiblen und adäquaten Reaktionen auf neue Herausforderungen, der Erschließung neuer Kundengruppen, der Sicherung der Qualität und der Steigerung der Kundenzufriedenheit. Diese Erkenntnisse müssen wir vermehrt an Betriebe herantragen, um den Blick weg von den Defiziten auf die Potentiale von Migrantinnen und Migranten zu lenken.

Trotzdem gibt es status- und migrationsbedingte Desintegrations- und Benachteiligungsrisiken, die ausgeglichen werden müssen. Dieser Aufgabe stellt sich die rheinland-pfälzische Arbeitsmarktpolitik. Die Unterstützung von Menschen ausländischer Herkunft bei der Integration in den Arbeitsmarkt wird deshalb auch in Zukunft ein zentraler Gegenstand der Arbeitsmarktpolitik sein. Unsere Schwerpunkte in der Förderung und Unterstützung liegen auf der Überwindung sprachlicher, qualifikatorischer und formaler aber auch kultureller Barrieren, die den Zugang zum Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt – und damit zu einem für eine erfolgreiche Integration zentralen Bereich – erschweren. Besonderer Wert wird dabei auf die frühzeitige – wenn möglich präventive – Förderung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gelegt.

Das Zusammenleben und gemeinsame Arbeiten von Menschen unterschiedlicher Kulturen und kultureller Hintergründe ist – angesichts der zunehmenden Globalisierung, einer steigenden Mobilität und mit Blick auf ein Europa der Regionen unverzichtbar.

Wenn diese Tagung unter dem Titel „Bildung macht reich“ steht, so ist aus unserer Sicht die dringlichste Aufgabe aller Akteure auf gute Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten für alle Jugendlichen hinzuarbeiten. Bildung steht mit der Möglichkeit der gesellschaftlichen Teilhabe in einem unmittelbaren Zusammenhang. Die beruflichen Entfaltungsmöglichkeiten und das soziale Ansehen eines Menschen werden in starkem Maße durch Bildung geprägt. Deshalb muss Bildung für alle gleichermaßen zugänglich sein und Benachteiligungen müssen abgebaut werden. Es geht nicht um Ausschluss, sondern um Einbeziehung. Es geht schließlich vor allem um die Stärkung der Potenziale von Migranten und Migrantinnen und nicht um das Beklagen der Defizite.

Der Aspekt des „Lebenslangen Lernens“ muss verstärkt auch für Migrantinnen und Migranten als lebensbegleitendes Lernen hervorgehoben werden. Lernen ist „kulturelles Kapital“ für den Einzelnen. Dies gilt mehr denn je vor dem Hintergrund des rapiden sozialen und technischen Wandels.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, was wir erreichen müssen ist folgendes: Deutlich bessere Schulabschlüsse, mehr individuelle Betreuung und Begleitung und verstärkte Sprachförderung für junge Migrantinnen und Migranten, damit sich die Berufsausbildungssituation dieser Personengruppe erkennbar und nachhaltig verbessert. Betriebe müssen noch mehr als bisher für die Ausbildung ausländischer Jugendlicher gewonnen werden. Der durch die Ausbildung von jugendlichen aus Migrantenfamilien resultierende Gewinn für die Betriebe (Zweisprachigkeit, interkulturelle Kompetenz) sollte stärker herausgestellt werden.

Dafür brauchen wir Projekte und Maßnahmen, die zielgerichtet auf die Bedarfe der jungen Migranten und Migrantinnen zugeschnitten sind. Und wir brauchen Kooperationen und Foren wie diese hier in Mainz. Wir brauchen das Know-how und das persönliche und finanzielle Engagement aller in der Arbeitsmarkt- und Jugendpolitik tätigen Akteure. Gerade wenn letzteres, die finanziellen Mittel knapper werden – und das werden sie überall – müssen wir unsere Kräfte bündeln und gemeinsam in enger Abstimmung und Kooperation versuchen, mit den zur Verfügung stehenden Mitteln möglichst viel für die Jugendlichen zu erreichen. Ich bin fest davon überzeugt, dass sich dieses Engagement, dieser Einsatz lohnt. Die Investitionen, die wir heute in unsere Jugend geben, wird uns allen zu gute kommen. Wir müssen dafür sorgen, dass wir – um mit den Worten der Bundesministerin Bulmahn zu sprechen – „Mit der richtigen Förderung allen eine Chance geben“.

Ich wünsche der Fachtagung einen guten Verlauf und allen Anwesenden informative, anregende und zukunftsgerichtete Diskussionen und Erkenntnisse.



Im Dickicht von Curriculum und Institution – zur Situation von jungen Migranten im deutschen Bildungssystem

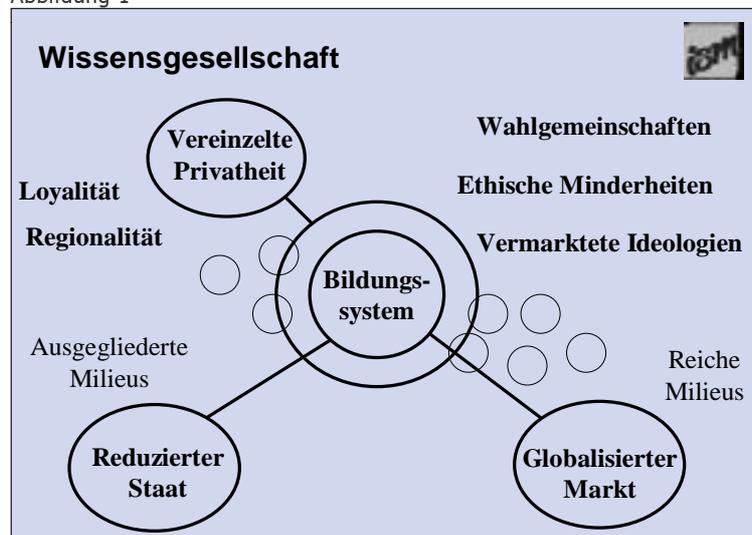
Prof. Dr. Franz Hamburger

Da das Einleitungsreferat zu dieser Tagung eine orientierende Funktion haben soll, will ich auf einen theoretischen Beitrag verzichten. Stattdessen möchte ich einige Untersuchungsergebnisse vorstellen, um beispielhaft das Feld zu beschreiben, in dem Kinder und Jugendliche aufwachsen und sich bewegen – und zwar alle Kinder und Jugendlichen, nicht nur diejenigen „mit Migrationshintergrund“, wie wir heute zu sagen pflegen. Zwar sind die Sozialisationsbedingungen in diesem Feld für alle Kinder und Jugendlichen im Grundsatz gleich. Für spezifische Gruppen gelten aber jeweils besondere Bedingungen. Im Fall der Migrantenkinder ergeben sich diese weniger aus individuellen Merkmalen als vielmehr aus ihrem Umfeld bzw. aus der Behandlung, die sie als „Ausländer“, als Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund erfahren. Denn das einzige Unterscheidungsmerkmal zu anderen Kindern und Jugendlichen ist, dass sie oder ihre Eltern eine Staatsgrenze überschritten haben und nun innerhalb des neuen Lebensraums als „Ausländer“ gelten, als Kinder und Jugendliche mit einem Sonderstatus, da man ihnen nicht die gleichen Rechte und Pflichten zutraut und zumutet wie anderen Kindern und Jugendlichen. Hieraus leitet sich zunächst die Forderung nach unbedingter Gleichheit, Gleichberechtigung und Gleichbehandlung aller Kinder und Jugendlichen als Basis weiterer Überlegungen ab.

Bildung im System der Wissensgesellschaft

Wenn wir heute entsprechend des Titels dieser Tagung feststellen „Bildung macht reich“, dann hängt dies auch damit zusammen, dass wir in einer neuen Gesellschaftsformation leben, in der Bildung zum zentralen Bestimmungsfaktor sozialen Lebens geworden ist. Diese Gesellschaftsformation wird häufig als Wissensgesellschaft bezeichnet – im Unterschied zur Industriegesellschaft, in der die industrielle Produktion im Zentrum der gesellschaftlichen Tätigkeit stand und die Lebenschancen der Menschen in hohem Maße von ihrer Position in der industriegesellschaftlichen Ordnung abhingen. Heute erkennen wir, dass der im Grunde immer schon wichtige Bildungsstatus noch wichtiger zu werden scheint und das Bildungssystem immer bedeutsamer für die gesellschaftliche Allokation, die Zuweisung sozialer Chancen, wird.

Abbildung 1





In der Wissensgesellschaft bewegen wir uns in einem globalisierten Markt, der nicht mehr von individuellen Akteuren, sondern von abstrakten Systemprinzipien gesteuert wird. Die einzelnen Staaten haben an Bedeutung verloren, weil sie den ökonomischen Kreislauf nicht mehr im gleichen Ausmaß steuern können wie unter den einstmaligen nationalstaatlichen Ordnungen der Industriegesellschaften.

Auch die privaten Lebenswelten des Einzelnen oder der Gruppe entziehen sich gewissermaßen der Gesellschaft. Sie immunisieren sich zunehmend gegen gesellschaftliche Interventionen und koppeln sich von sozialen Zwängen und Bedingungen ab. Die Pluralität von privaten Lebensformen nimmt zu, öffentliche soziale Kontrolle reicht immer weniger in diese Lebenswelten hinein und nur gelegentlich – wenn in öffentlichen Institutionen soziale Probleme zutage treten – werden Mechanismen der sozialen Kontrolle wirksam.

Vereinzelte Privatheit, reduzierter Staat und globalisierter Markt stehen in einem Dreiecksverhältnis, in dessen Zentrum das Bildungssystem die entscheidende Zuweisungs- und Vermittlungsfunktion übernommen hat. Die einzelnen sozialen Milieus, in denen wir uns bewegen, organisieren sich in Relation zum Bildungssystem. Die gewachsene Pluralität der Wissensgesellschaft bringt es mit sich, dass diese Milieus immer mehr *nebeneinander* existieren. Die von uns wahrgenommenen neuen Milieus von Migrantengruppen sind insofern nur ein besonderer Ausdruck dessen, was sich als allgemeines gesellschaftliches Strukturmerkmal durchgesetzt hat.

In diesem System der Wissensgesellschaft, die der Aussage „Bildung macht reich“ Sinn verleiht, soll nun das Feld genauer betrachtet werden, in dem die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen stattfindet.

Kind – Jugendlicher – Erwachsener

Besondere Bedeutung für das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen hat zunächst der private Lebenszusammenhang, die Familie. Mit dem Älterwerden von Kindern kommen neue Lebenswelten hinzu, die autonom organisiert sind, wie beispielsweise Freundschaftsgruppen. Dieser Dimension autonom organisierten Lebens stehen öffentlich verantwortete Sozialisationsbereiche gegenüber wie die Kindertagesstätte, der Kindergarten, danach vor allem die Schule – später die Jugendhilfe in jenen Fällen, in denen zusätzliche öffentlich verantwortete Angebote für Kinder und Jugendliche bereitgestellt werden müssen. In der Jugendphase ist die Ausbildung im Betrieb schließlich die zentrale Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Gesellschaft.

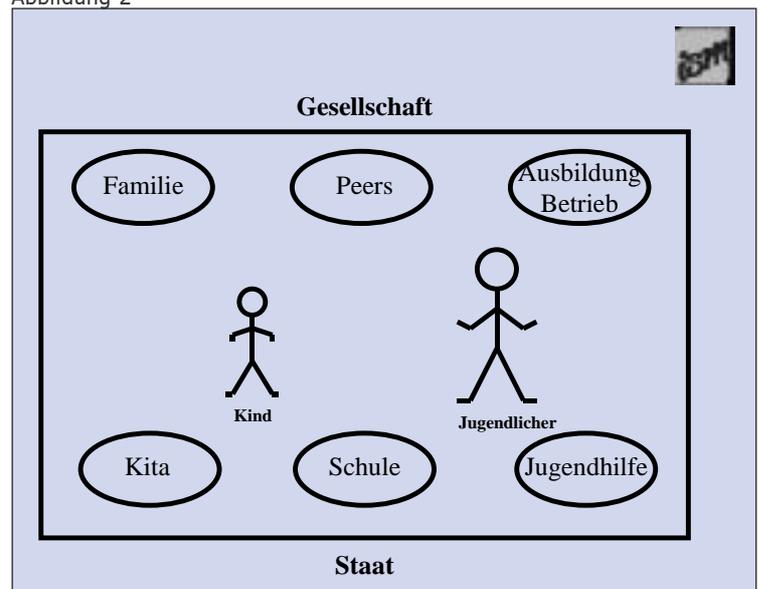
Bildung, Ausbildung oder Studium sollen gewährleisten, dass die Integration des Individuums in die Wissensgesellschaft in einer Weise möglich ist, dass die Bedürfnisse des Einzelnen nach Zugehörigkeit wie auch gleichzeitig der gesellschaftliche Bedarf nach qualifizierten Arbeitskräften und nach demokratie-

bewussten Bürgern erfüllt werden können. Immer dann, wenn dieses Verhältnis zwischen den Bedürfnissen des Einzelnen und dem Bedarf der Gesellschaft aus dem Gleichgewicht kommt, sprechen wir von sozialen Problemen, die durch neue Institutionen, Interventionen, Anstrengungen und Veränderungen bewältigt werden sollen.

Bezogen auf die Situation von Migrantenkinder gibt es in diesem Zusammenhang derzeit zwei Diskussionsstränge. Der erste Diskussionsstrang hebt darauf ab, dass sich die Familien und unmittelbaren Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen auf Integrationsanforderungen einzustellen haben. Daher wird vor allem von den Eltern ein verändertes Verhalten, Orientierung an der deutschen Gesellschaft und zielstrebige Integration der Kinder in diese Gesellschaft verlangt. Die Ursachen für das soziale Problem eines geringen Bildungsstatus ausländischer Kinder werden in dieser Diskussionslinie bei den Familien verortet.

Der andere Diskussionsstrang betont die Verantwortung der Bildungs- und Sozialisationsinstitutionen und fokussiert auf dort wirkende Mechanismen, die dafür verantwortlich seien, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund nicht den gleichen Bildungserfolg erreichen wie einheimische Kinder.

Abbildung 2





Eine intelligente Verknüpfung zwischen diesen beiden Ansätzen muss darauf abzielen, die Beziehungen zwischen den privaten Lebenswelten und den Sektoren öffentlich verantworteter Erziehung so zu verbessern, dass neue Kooperationsformen entwickelt werden und dadurch Veränderungen in Gang kommen. Nach allem, was wir über die Bedingungen von Bildungserfolg wissen, bedarf es einer solchen Verknüpfung, um auch Migrantenkindern die Erfahrung ermöglichen zu können, dass Bildung reich macht.

Privat organisierte und öffentlich verantwortete Lebenswelt greifen also in dem von uns betrachteten Feld ineinander, das durch Akteure, Strukturen und Prozesse bestimmt wird. Akteure sind die Familie und die selbst gesteuerten Zusammenschlüsse. Die staatlich gesteuerten Einrichtungen der Daseinsvorsorge sowie Prozesse werden in ihrer zeitlichen Dimension betrachtet. Mit diesem Ansatz können wir die gesamte Zeitspanne von der Kindheit zum Erwachsenenalter ins Auge fassen.

Hierbei kommt es ganz wesentlich darauf an, das Kind bzw. den Jugendlichen in den Mittelpunkt der Betrachtung zu stellen. Erforderlich ist ein genuin pädagogischer Zugang, der danach fragt, wie die gesellschaftlichen Anforderungen umgeformt werden müssen, damit Kinder und Jugendliche sich diese aneignen und in der Auseinandersetzung mit ihnen ihren eigenen Weg gehen können. Die pädagogische Betrachtungs- und Handlungsweise wird dabei auch von der grundlegenden menschlichen Erfahrung beeinflusst, dass die Zukunft nicht auf Kosten der Gegenwart gewonnen werden kann, weil wir wissen, dass diese Zukunft nicht (in der versprochenen Art) erreicht wird, wenn das, was der Zukunft wegen bzw. *nur* der Zukunft wegen getan wird, in der Gegenwart keine Entsprechung hat. Zukunftsorientierung baut immer auf einer sinnerfüllten Gegenwart auf. Je mehr wir Kindern und Jugendlichen in der Gegenwart befriedigende Lebensbedingungen sichern können, um so klarer sehen sie ihre Zukunft und um so sicherer können sie ihre Zielvorstellungen erreichen.

Pädagogische Orientierung setzt auch auf intrinsische Motivation, d.h. sie versucht Kindern attraktive Lebensbedingungen anzubieten und verlässt sich darauf, dass Kinder aus ihrer eigenen Entscheidung heraus aus diesen Lebensbedingungen auswählen und den für sie besten Weg gehen.

Ferner beinhaltet der pädagogische Zugang, dass Kinder in ihrer Gegenwart erleben und erfahren müssen, dass sie um ihrer selbst willen angenommen und akzeptiert werden und nicht als Instrument für gesellschaftliche Zielvorstellungen eingesetzt werden. „Bildung macht reich“ und zwar dann – die Individuen wie auch die Gesellschaft –, wenn sie auf der Unterstützung und pädagogischen Zuwendung zum Kind, zum Jugendlichen beruht. Wenn Bildung allerdings darauf reduziert wird, gesellschaftliche Bedarfe zu definieren und die Individuen lediglich auf ihre Funktionserfüllung gegenüber diesen gesellschaftlichen Bedarfen auszurichten, dann können Kinder und Jugendliche ihre subjektive Orientierung nur *gegen* die Gesellschaft realisieren. Wenn Kinder und Jugendliche in aktuellen gesellschaftspolitischen Diskussionen lediglich unter dem Gesichtspunkt der von ihnen künftig zu erfüllenden Qualifikationsanforderungen betrachtet werden, wenn sich also der Satz „Bildung macht reich“ nur auf diejenigen beziehen soll, die sich die Qualifikation von Kindern und Jugendlichen einmal aneignen wer-



den, dann sehen Kinder und Jugendliche keinen subjektiven Sinn darin, sich Bildungsanstrengungen zu unterwerfen. Erst wenn sich das Versprechen „Bildung macht reich“ auf die Gesellschaft *und* die Mitglieder dieser Gesellschaft gleichermaßen bezieht, dann werden Bildungsanstrengungen auch für die einzelne Person lohnenswert.

In der Auseinandersetzung mit den Anforderungen, die Kinder und Jugendliche – und gerade Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – tagtäglich erfahren, bilden sie ihr Bild von der Gesellschaft und von sich selbst aus. Dieses Bild muss in ein Gleichgewicht gebracht werden, damit sie sich in den Institutionen des Bildungswesens anstrengen und an eine lohnenswerte Zukunft glauben. Auf einer konkreteren Ebene wird das Bild, das sich Kinder und Jugendliche von sich und der Gesellschaft aneignen, natürlich durch die Personen geprägt, die sie im alltäglichen Leben erfahren, in erster Linie durch ihre Eltern, dann vor allem auch durch Erzieher und Erzieherinnen, Lehrer und Lehrerinnen, die sie in Kindergarten und Schule entweder als Individuum wie alle anderen Individuen akzeptieren oder die sie als etwas Besonderes behandeln, obwohl sie gar nichts Besonderes sein wollen. Die Erfahrung, einen anerkannten Platz in der Gesellschaft einnehmen zu können, hängt wesentlich davon ab, dass Kinder täglich erleben, dass sie in ihrer Welt bereits einen selbstverständlichen Platz einnehmen und zu dieser sozialen Welt dazu gehören so wie alle anderen Kinder auch.



Bei Jugendlichen ist der formelle Bildungsabschluss besonders wichtig, da dieser darüber entscheidet, welche Linien sozialer Zugehörigkeit im Erwachsenenleben angelegt werden. Der Bildungsabschluss ist der maßgebliche Faktor für die Systemintegration: für die Integration in das System der weiterführenden Bildung und später in das Berufssystem der Gesellschaft.

Darüber hinaus hat die Gruppe der Gleichaltrigen für den Jugendlichen eine besondere Bedeutung, weil nur in ihr die Erfahrung der Anerkennung durch Gleiche gemacht werden kann. Die Erfahrungen in der Gruppe Gleichaltriger sind paradigmatisch für die Sozialintegration einer demokratischen Gesellschaft, in der es gerade darauf ankommt, dass alle die gleichen Rechte und Pflichten haben, alle die gleiche Anerkennung genießen können.

Nur wenn beide Integrationsprozesse gelingen – die Integration in die Systeme und die soziale Integration in der Lebenswelt der unmittelbaren Beziehungen –, kann der oder die Jugendliche Identität entwickeln, eine Identität, die es ihm oder ihr ermöglicht, die Verschränkung von Sozial- und Systemintegration für sich selbst zu gestalten.

Gerade das Jugendalter wird von der ständigen Anforderung begleitet, bestimmte Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, die sich im Spannungsfeld von System- und Sozialintegration bewegen. Nur eine Bewältigung beider Entwicklungsaufgaben kann sicherstellen, dass Bildung reich macht. Erfolgt die Integration nur im Hinblick auf eine der beiden Dimensionen, können die individuellen Synthesen aus dem Nebeneinander von System und sozialen Beziehungen nicht oder nur begrenzt hergestellt werden.

Damit die Entwicklungsaufgaben in ihren beiden Dimensionen gelöst werden und im Gleichgewicht bleiben, müssen sich Schule, Jugendhilfe und betriebliche Ausbildung in dieser Phase daran orientieren, wie sie den Jugendlichen bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben unterstützen können. Dies ist ein bedeutsames Kriterium für alle Bildungs- und Unterstützungsprozesse in dieser Altersphase. Auch für den Erwachsenen können wir die gleichzeitige Realisierung von

System- und Sozialintegration als Form gelingenden Lebens definieren. Die Systemintegration im Beruf und in den demokratischen Institutionen des modernen Staates, die Teilhabe an allen wesentlichen Gütern der modernen Gesellschaft und die Realisierung von sozialen Rechten durch Inklusion in das demokratische Gemeinwesen sind die Grundlage für alle weiteren Prozesse. Bildungszertifikate und Berechtigungen bilden spezifische Voraussetzungen der Systemintegration. Gleichzeitig kommt es darauf an, die Sozialintegration ein ganzes Leben lang zu sichern, d.h. über soziales Kapital zu verfügen, Solidarität genießen zu können und in jene Gruppen der Gesellschaft integriert zu sein, die einem wichtig sind.

Die gelingende Balance von Sozialintegration und Systemintegration macht die „Integrität“ eines Erwachsenen möglich, die sich darin zeigt, dass er eine selbstständige Lebensführungskompetenz erworben hat, seine Zugehörigkeit reflektieren und akzeptieren kann und sich aufgrund dieser Zugehörigkeit für das Gemeinwesen engagiert, in dem er lebt. Denn Zugehörigkeit und Verantwortlichkeit sind zwei Seiten einer Medaille. Dies bedeutet, dass der Zugang zu gesellschaftlich wichtigen Gütern so gesichert sein muss, dass alle Mitglieder einer Gesellschaft ungeachtet der unterschiedlichen Verhältnisse, in denen sie leben, hinreichend zufrieden sind, um die faktisch realisierte System- und Sozialintegration akzeptieren zu können.





Kind – Familie

Bevor ich nun zu einer genaueren Betrachtung der Beziehungen zwischen Kind und Familie komme, möchte ich zunächst noch einige Bemerkungen zur Migrationssituation in der Bundesrepublik Deutschland einfügen. Seit 30 Jahren beobachten wir eine zunehmende Verfestigung des Aufenthaltsstatus von Migrantenfamilien, die sich also dauerhaft für einen Lebensmittelpunkt in Deutschland entschieden haben und in der Generationenfolge hier leben. Diese gehören auch dann zur Wohnbevölkerung, wenn sie im rechtlichen Sinne noch nicht eingebürgert sind. Gleichzeitig dürfen wir nicht außer Acht lassen, dass Migration ein permanentes Geschehen ist und Familien ihren Lebensmittelpunkt auch wieder ändern, zurückwandern oder in andere Länder der Welt weiterwandern. Wir können also zwei parallele, allerdings gegensätzliche Tendenzen beobachten, dass nämlich Migrationsprozesse zum Stillstand kommen und sich gleichzeitig Migrationsprozesse dauerhaft fortsetzen. Da nicht nur Einzelpersonen, sondern ebenso Familien weiterwandern oder in das Heimatland zurückkehren, betrifft dieses Phänomen auch Kinder.

Durch die Abhängigkeit von wirtschaftlichen Konjunktoren und die Unklarheit der Migrationspolitik, die sich vor entscheidenden Festlegungen drückt, ist Deutschland zu einem unruhigen Migrationsland geworden. Im Vergleich zur Situation in den Nachbarländern und erst recht im Vergleich zur Situation ausdrücklicher Einwanderungsländer ist Migration in Deutschland durch eine hohe Fluktuation und ein demzufolge sehr hohes Wanderungsvolumen charakterisiert.

Zwar hat sich das jährliche Wanderungsvolumen – in Tabelle 1 als Fluktuationsquote dargestellt – seit Mitte der neunziger Jahre verringert. Im Vergleich zu anderen Migrationsländern ist es aber bemerkenswert hoch. Über 650.000 Personen wandern in Deutschland jährlich zu und über 500.000 Personen wandern pro Jahr auch wieder ab. Wenn es nicht gelingt, diese Situation durch eine konjunkturunabhängige Einwanderungspolitik zu beruhigen, d.h. die Fluktuationsquote auch dadurch zu verringern, dass sie Migranten in Deutschland ein eindeutiges und langfristiges Angebot im Hinblick auf Sicherheit und Absicherung macht, werden sich viele Bereiche der Gesellschaftspolitik mit den Folgen dieser unzureichenden Zuwanderungspolitik auseinandersetzen müssen.

Ohne stabile Zukunft, ohne die Sicherheit, den Aufenthaltsort selbst bestimmen zu können, ist auch keine vernünftige Bildungspolitik für ausländische Kinder und Jugendliche möglich. Familien sind nur dann zu einer klaren Zukunftsplanung in der Lage, wenn sie selbst über ihre Zukunft entscheiden können, d.h. Rechtsverhältnisse vorfinden, die ihnen diese Entscheidung ermöglichen. Wer es also ernst meint mit der Bildungsförderung für ausländische Kinder und Jugendliche – um ihrer selbst willen und um der Zukunft unserer Gesellschaft willen –, der muss eine Einwanderungspolitik betreiben, bei der Ausländer nicht mehr als bürgerliches Schreckbild für Wahlkämpfe instrumentalisiert werden, sondern die Gewährleistung von Einwanderungsverhältnissen eindeutig im Vordergrund steht.

Eine zweite Vorbemerkung ist wichtig. Wenn hier von *der* ausländischen Familie die Rede ist, ist dies natürlich eine sehr starke Abstraktion. Ausländische Familien sind sehr unterschiedlich; für sie gelten ähnliche Differenzierungen wie für andere Familien auch. Im 6. Familienbericht der Bundesregierung ist diese Differenzierung in einer komplexen Abbildung zum Ausdruck gebracht worden.

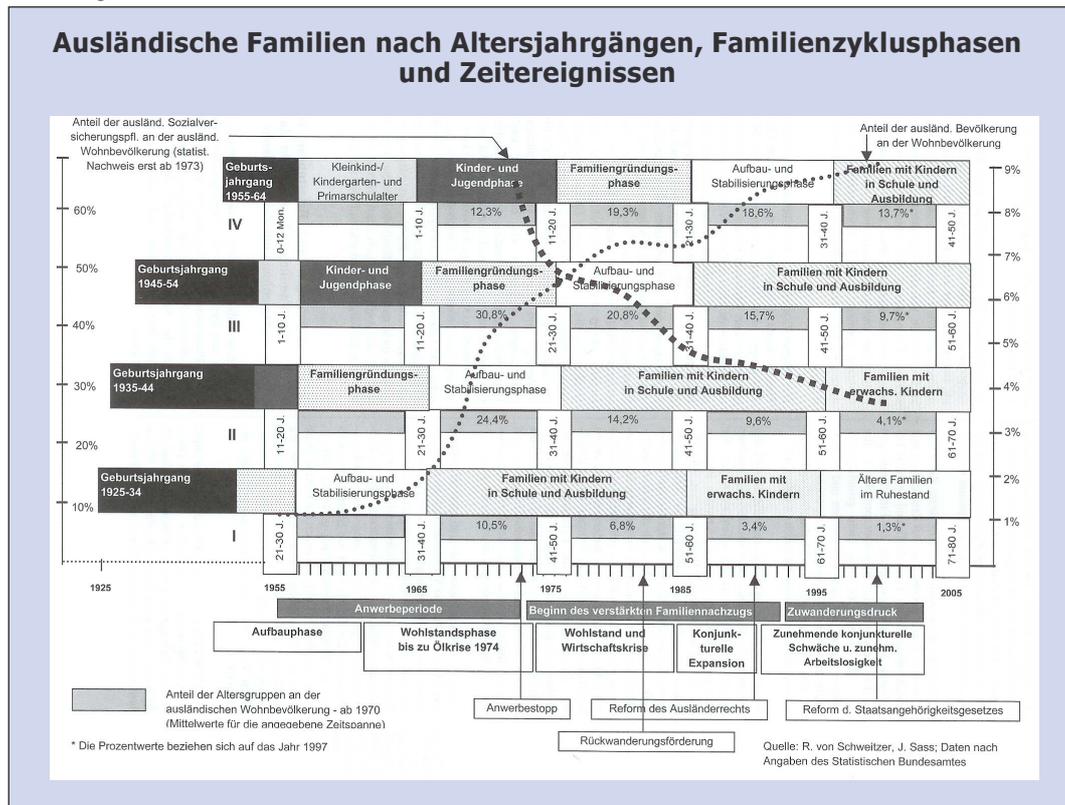
Tabelle 1

Migration in Deutschland			
(Fluktuationsquote = Zuwanderung + Abwanderung in Prozent der ausländischen Wohnbevölkerung)			
Jahr	Zuwanderung	Abwanderung	Fluktuationsquote
1993	986872	710240	24,6%
1994	773929	621417	20,0%
1995	792701	567441	19,0%
1996	707954	559064	17,3%
1997	615298	637066	17,0%
1998	605500	638955	17,0%
1999	673873	555638	16,7%
2000	649249	562794	16,6%
2001	685259	496987	16,2%
2002	658341	505572	15,9%

Quelle: Migrationsbericht 2003 der Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, S. 6 und S.84.



Abbildung 3



Quelle: Sechster Familienbericht der Bundesregierung, 2000, S.132.

Die Abbildung 3 zeigt, dass je nach Einwanderungszeitpunkt, je nach Alter der Eltern bei der Einwanderung und je nach Situation der Familie in jenem Moment sehr unterschiedliche Konstellationen zu sehr unterschiedlichen Familienformen und Familiengeschichten geführt haben. Heute kommt es darauf an, sichere, konjunkturunabhängige rechtliche Rahmenbedingungen für ausländische Familien zu schaffen, damit deren Entwicklung in einer gewissen Ruhe verlaufen kann und nicht von schnell wechselnden und oft bedrohlichen Faktoren beeinflusst wird.

Schließlich ist darauf hinzuweisen, dass die Rede von der ausländischen Familie missverständlich und irreführend ist, wenn mit dieser Begrifflichkeit ein grundsätzlicher Unterschied zwischen „der ausländischen“ und „der inländischen“ Familie suggeriert wird. Der 6. Familienbericht der Bundesregierung hat anhand von zahlreichen Daten und Erläuterungen sehr viele Korrekturen dieses vorherrschenden Bildes vorgenommen. Es kommt nicht darauf an, aus welcher Nation man kommt oder ob man zu den In- oder Ausländern gehört, sondern vielmehr auf die Bedeutung, die Kinder und Familien im Gesamt

einer Gesellschaftsordnung haben. Die Migration verändert Familien und die Art, wie die Integration verläuft, führt zu Veränderungen in moderne Gesellschaften hinein oder aus ihnen heraus.

Für die Bildungschancen von Kindern ist – gerade in Deutschland – die Position in der Einkommens- und Prestigeordnung der Gesellschaft von ausschlaggebender Bedeutung. Das öffentlich verantwortete Bildungssystem ist nicht in der Lage, die Ungleichheit der familialen Voraussetzungen auszugleichen und im Sinne eines demokratischen Gemeinwesens annähernd gleiche Bildungschancen zu sichern. Wenn man also die Bedeutung der „Familie“ für die Bildungschancen von Kindern beurteilen will, muss man die „Klassenlage“ der Familie betrachten.

Die ökonomische Lage von ausländischen Familien unterscheidet sich deutlich von der anderer Familien. Wie die Abbildung zeigt, sind ausländische Ehepaare unter den Ehepaaren mit niedrigerem Einkommen erheblich überrepräsentiert, unter den Ehepaaren mit höherem Einkommen deutlich unterrepräsentiert. Gemischtnationale Ehepaare weisen hingegen eine sehr ähnliche Einkommensverteilung auf wie deutsche Ehepaare. Dieses Muster finden wir auch in der



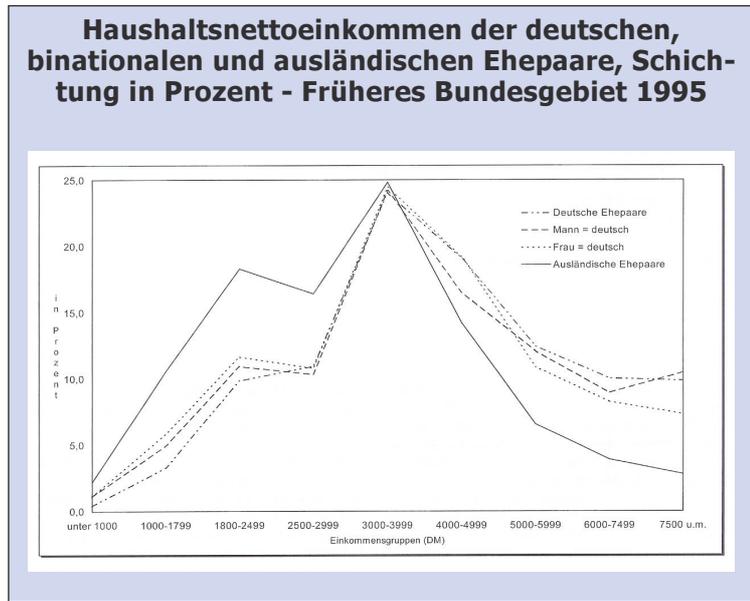
PISA-Untersuchung wieder, insofern sich die Kinder aus deutschen und gemischt-nationalen Familien auf annähernd denselben Kompetenzstufen befinden.

Die Einkommensverteilung ist ein erster Hinweis auf die differente Lage von Migrantenfamilien. Für einen erheblichen Anteil von ihnen ist die soziale Situation zudem durch das Schicksal der Arbeitslosigkeit geprägt.

Die Arbeitslosigkeit von Ausländern ist über einen langen Zeitraum betrachtet stets doppelt so hoch wie die Arbeitslosigkeit insgesamt. Stellt man die Arbeitslosenquoten von Aus- und Inländern direkt gegenüber, kommt dieser Unterschied noch pointierter zum Ausdruck. Die Gründe für dieses Strukturmuster sind vielfältig (Ausbildungsniveau, Rechtsstatus, Einstellungs- und Entlassungsverhalten der Betriebe usw.), die Folgen aber eindeutig: Sie beeinflussen die Bildungschancen der Kinder, das Systemvertrauen der Eltern und die Konstellation der Sozialisation. Die Erfahrung von Arbeitslosigkeit kann zwar auch den Wunsch stärken, dieses Schicksal für die eigenen Kinder vermeiden zu wollen, in erster Linie stellt die Arbeitslosigkeit aber eine systematische Enttäuschung dar und vermindert die Kräfte, diesen eben genannten Wunsch realisieren zu können.

Daten aus einer Tabelle zur Armutshäufigkeit (aus dem früheren Armutsbericht des DGB und des DPWV) werfen ein Schlaglicht auf die besondere Armutssituation ausländischer Familien in Deutschland. Armutsgrenzen werden üblicherweise anhand eines bestimmten Prozentsatzes des gewichteten durchschnittlichen Netto-Haushaltseinkommens bestimmt (so auch im Sozio-ökonomischen Panel, aus dem diese Daten stammen). Als übliche Armutsgrenze wird die Verfügbarkeit von 50 % dieses Durchschnittseinkommens angenommen. Da Armut teilweise eine episodische Erfahrung und

Abbildung 4

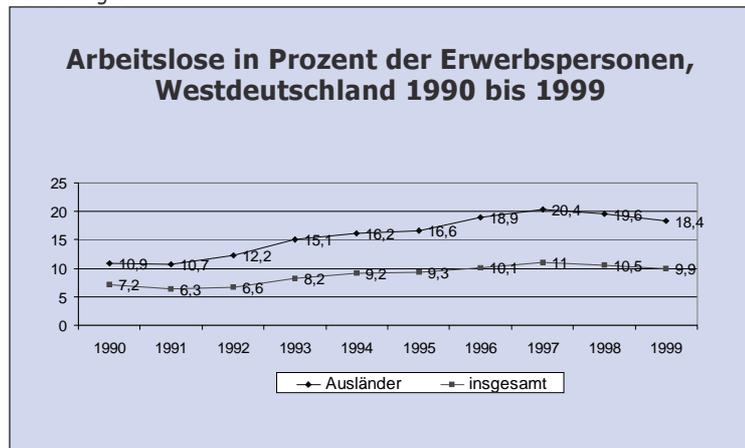


Quelle: Sechster Familienbericht der Bundesregierung 2000, S.142.

nicht unbedingt ein Dauerzustand von Haushalten in prekärer Lebenslage ist, wurde bei jener Untersuchung im Zeitraum 1984 bis 1992 die Anzahl der Jahre gemessen, in denen Haushalte unter die Armutsgrenze abfielen. Das Ergebnis war, dass 41,9 % der Haushalte mit einem ausländischen Haushaltsvorstand in diesem Zeitraum nie in Armut geraten, d.h. umgekehrt 58,1 % der ausländischen Haushalte mindestens einmal. Demgegenüber gerieten nur 29,6 % aller deutschen Haushalte in diesen 9 Jahren mindestens einmal in Armut. Diese Zahlen zeigen, dass prekäre Lebenslagen, Armut oder Bedrohung durch Armut eine kennzeichnende Situation vieler ausländischer Familien darstellt.

Die Tatsache, dass Armut zu den typischen Rahmenbedingungen gehört, unter denen Migrantenkinder den Wettbewerb um Schulerfolg aufnehmen und die Schulzeit durchlaufen, hat Folgen. Wenn zum Beispiel ausländische Eltern ihre Kinder nicht zu Schulfahrten anmelden, wird dies in der Regel mit „kulturellen“ Gründen in Verbindung gebracht – auch deshalb, weil ausländische Eltern selbst auf diese Gründe zurückgreifen. Möglicherweise tun sie dies aber deshalb, weil sie um die stereotypen Zuschreibungen von kultureller Besonderheit wissen und erfahren haben, dass solche Begründungen „anerkannt“ sind. Der Hinweis auf das Interesse an familialer Kontrolle der Mädchen fällt deshalb leichter als der Hinweis auf die Armut

Abbildung 5



Quelle: Informationsdienst des Instituts der deutschen Wirtschaft (iwd) 2/2000



der Familie, derer man sich schämt. Qualitative Befragungen von Jugendlichen eröffnen die Einsicht in solche Hintergrundmechanismen.

Aus der Betrachtung der Relation von Kind und Familie in diesem Feld lässt sich zusammenfassend festhalten:

1. Die Stabilität der Lebenslagen von ausländischen Familien wird durch eine hohe Fluktuation der ausländischen Wohnbevölkerung in Deutschland beeinträchtigt.
2. Die ausländische Familie gibt es nicht; ausländische Familien haben es mit ganz verschiedenen Voraussetzungen und Aufgaben zu tun.
3. Ausländer sind im Vergleich zu Inländern doppelt so häufig von Arbeitslosigkeit betroffen.
4. Die materielle Lage von ausländischen Familien ist deutlich schlechter als die von deutschen oder gemischtnationalen Familien.
5. Eine prekäre soziale Situation ist die für ausländische Haushalte typische Konstellation; die „Subkultur der Armut“ bestimmt die Startposition beim Wettbewerb um Bildungschancen und begleitet die Schullaufbahn.

Kind – Kita

Auf der Seite der öffentlich verantworteten Erziehung ist der Kindergarten heute eine für das Aufwachsen von Kindern wichtige Institution in Deutschland. Dabei ist mit dem Begriff „Kindergarten“ zunächst nur eine Form der vorschulischen Betreuung von Kindern gemeint. Berücksichtigt man alle Formen der Betreuung von Kindern im Alter bis zu 6 Jahren, ergibt sich folgendes Bild:

Die Betreuung der unter 3-jährigen ist im Vergleich zu den meisten europäischen Staaten wenig ausgebaut. Auch bei den 3 bis 4-Jährigen ist die Betreuungsquote in Deutschland niedrig. Erst in den letzten zwei Jahren vor der Einschulung ist der Besuch des Kindergartens typisch.

Von den ausländischen Kindern besuchen immerhin 25 % (4 bis 5-Jährige) bzw. 15 % (5 bis 6-Jährige) keine vorschulische Bildungsinstitution. Die „Kultur der Armut“ ist hierfür eine Erklärung angesichts des Umstands, dass in Deutschland ausgerechnet die vorschulische Bildung von den Eltern mit zu finanzieren ist. Unter diesen Bedingungen ist es höchst unwahrscheinlich, dass die in der „Kultur der Armut“ bearbeitete und sich niederschlagende soziale Ausschluss Erfahrung aufgehoben werden könnte. Genau dies müsste aber eine öffentlich verantwortete Erziehungs- und Bildungseinrichtung leisten – den Zugang zu ihr also gerade für arme Familien erleichtern –, damit nicht auch noch die Bildungsbiografie durch Ausschluss bestimmt wird.

In Bezug auf die vorschulische Bildung sind verschiedene Punkte bedeutsam:

- Die Daten über den Besuch solcher Einrichtungen signalisieren Handlungsbedarf – nicht nur für benachteiligte Kinder. Für eines der reichsten Länder der Welt ist dies eine merkwürdige Feststellung.
- Kompensatorische Politik muss – wenn sie dem Anspruch an eine demokratische Bildungspolitik gerecht werden will – gerade für benachteiligte Familien gezielt den Zugang zu ihr ermöglichen.
- Schließlich muss die Bildungs- und Sprachorientierung der vorschulischen Einrichtungen in ihrer alltäglichen Interaktions- und Erziehungspraxis zum Ausdruck kommen; bei isolierten und quantitativ wie qualitativ höchst begrenzten „Förderprogrammen“ dürfte der Stigmatisierungseffekt den Bildungswert erheblich beeinträchtigen.

Tabelle 2

Beteiligung an Kindertageseinrichtungen (2000)					
	Gesamt	unter 3 Jahren	3-4 Jahren	4-5 Jahren	5-6 Jahren
Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten (Anteil an allen in Deutschland lebenden Kindern dieser Altersgruppen)	47,5%	9,5%	56,3%	82,9%	89,9%
Ausländische Kinder in Kinderkrippen und Kindergärten (Anteil an allen in Deutschland lebenden ausländischen Kindern dieser Altersgruppen)	42,3%	6,4%	47,1%	75,1%	85,5%

Quelle: Bericht der Ausländerbeauftragte der Bundesregierung über die Lage der Ausländer in der BRD, 2002, S.172



Kind – Schule

Auch die Schule und ihre Bedeutung für den Bildungs(miss)erfolg der ausländischen Kinder kann in diesem Zusammenhang natürlich nur punktuell beleuchtet werden.

Ein eindeutiges Bild zeichnen die Daten über den formalen Schulerfolg. Noch immer verlassen viele ausländische Jugendliche die Schule ohne qualifizierten Abschluss. Zwar haben sich die Verhältnisse verbessert, doch ist das Abschlussniveau zwischen deutschen und ausländischen Jugendlichen insgesamt äußerst unterschiedlich geblieben.

Wenn man allerdings die ökonomischen Rahmenbedingungen der Familie und die vorschulischen Betreuungsrelationen berücksichtigt, dann haben Kinder, Eltern und Lehrer – um in diesem Zusammenhang allen Beteiligten die Verantwortung für den Erfolg zuzuschreiben – auch etwas erreicht. In Relation zur Ausgangssituation – und in deutlichem Gegensatz zum öffentlichen Vorurteil – muss dabei insbesondere das Unterstützungspotenzial der ausländischen Familien beachtet werden. Jedenfalls darf eine differenzierte Evaluation nicht nur auf Defizite und Missstände hinweisen.

Dennoch sollen auch die Ergebnisse von PISA nicht in Vergessenheit geraten. Ein Vergleich der Ergebnisse der IGLU-Studie am Ende der Grundschulzeit und Untersuchungsergebnisse in der PISA-Studie zu den Kompetenzen der 15-Jährigen zeigt, dass alle problematischen Zusammenhänge im Verlauf der Schulzeit zugenommen haben.

Auch im Hinblick auf die relative Determinierung des Schulerfolgs durch soziale Herkunft und Migrationshintergrund kann das dreigliedrige Schulsystem für die 10 bis 15-Jährigen nicht ausgleichend wirken, sondern verstärkt vielmehr die außerschulische Ungleichheit. Es sind gegenwärtig auch kaum bildungspolitische Bemühungen erkennbar, die dies ernsthaft ändern könnten. Die Mechanismen, unter denen Beschulung erfolgt, sind noch wenig erforscht. Lediglich bei der Überweisung in die Sonderschule und bei der Schullaufbahnpflicht lassen sich aufgrund von Untersuchungen ethnischere stereotype Zuschreibungen nachweisen, die Migrantenkinder im Bildungswettbewerb benachteiligen.

Eine stereotype, vor allem bei deutschen Eltern von Schulkindern verbreitete Ansicht be-

Tabelle 3

Ausländische Schulabgänger/innen nach Art des Schulabschlusses 1991 bis 2002 in Deutschland			
Schulabschlüsse	1991	1997	2001
Ohne Hauptschulabschluss(einschließlich Sonderschulen)	21,9 %	19,4 %	16,4 %
Mit Hauptschulabschluss	45,5 %	42,7 %	38,9 %
Realschul- oder gleichwertiger Abschluss	25,3 %	28,1%	29,3 %
Hochschul-/Fachhochschulreife	7,3 %	9,7 %	15,4 %
Insgesamt	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Tabelle 4

Vergleich IGLU - PISA bzw. TIMSS POP I		
	IGLU 4. Schuljahr	PISA 15-Jährige
Risikogruppen	10%	23%
Spitzengruppen	18%	10%
Leistungsspreizung Unterschied zw. 5% Schwächsten und 5% Stärksten	221 P.	345 P.
Einfluss Soziale Herkunft: Unterschied zw. Kindern aus Familien mit mehr als 100 Büchern u. mit weniger als 100 Büchern	38 P.	85 P.
Einfluss Migrationshintergrund: Unterschied zw. kein Elternteil und beide Elternteile im Ausland geboren	55 P.	88 P.
Unterschied Jungen/Mädchen	12 P.	35 P.

Quelle: E&W 5/2003



sagt, dass die ausländischen Kinder den Lernfortschritt der Klasse beeinträchtigen. Nun ist der Lernprozess einer Klasse ein komplexes Geschehen und lässt sich nicht einfach untersuchen. Nimmt man aber die Aufmerksamkeit in einer Klasse, die eine zentrale Voraussetzung für den Lernprozess darstellt, als „Zielvariable“ und untersucht, wie sich die Zusammensetzung der Klasse auf diese Variable auswirkt (bzw. vorsichtiger: welches Verhältnis zwischen diesen beiden Variablen besteht), dann zeigt sich eine Relation, die das genaue Gegenteil des Stereotyps zum Ausdruck bringt. Paul Walter hat in seiner Studie über den „interkulturellen Unterricht“ diesen Zusammenhang aufgedeckt.

Und ein anderes Ergebnis aus dieser Studie soll erwähnt werden. Paul Walter hat die Bereitschaft von deutschen, marokkanischen, türkischen (und „sonstigen“) Kindern getestet, aggressive Strebungen gegen sich selbst bzw. nach außen zu richten. Dabei hat sich gezeigt, dass sich bei den deutschen Schülern aggressive Impulse eher nach außen als gegen sich selbst richten, während es sich bei den anderen und besonders deutlich bei den türkischen Schülern umgekehrt verhält. In der Wahrnehmung der Lehrer/innen sind dagegen die deutschen Schüler wesentlich weniger auffällig als die türkischen. Nur bei den marokkanischen und den „sonstigen“ Schülern stimmen Lehrerurteil und Testergebnis überein, während bei den türkischen Schülern Lehrerurteil und Testergebnis besonders weit auseinander gehen. Die in der Öffentlichkeit tagtäglich erzeugte und ständig wiederholte Behauptung, das „Ausländerproblem“ (dieser Begriff beinhaltet schon die ganze Verkehrtheit einer Zuschreibung) sei ein „Türkenproblem“ und die verbreitete Lehrerzuschreibung von Schul- und Unterrichtsproblemen hinterlassen tiefe Spuren und behaupten sich gegen die Realität auf bemerkenswerte Weise.

Man muss an dieser Stelle auch festhalten, dass viele Lehrkräfte eine differenziertere Wahrnehmung entwickelt haben. Entscheidender aber wäre, dass die Wahrnehmung im Unterricht und im Bildungssystem insgesamt in einer Weise entkategorisiert würde, dass Individuen wahrgenommen und kollektivierende Zuschreibungen vermieden werden. Vorurteile entstehen nämlich nicht durch ihren Inhalt, über den man lange streiten kann, sondern durch ihre Form der entindividualisierenden und identifizierenden Verallgemeinerung. Aber auch die stereotypisierende Form macht ein Urteil noch nicht zu einem Vorurteil, sondern es bedarf zudem der Funktion für den, der Vorurteile braucht, sei es um seine Angst zu bändigen, seine ungerechten Praktiken zu legitimieren oder seinen aggressiven Impulsen eine Richtung zu geben.

Die Untersuchung von Walter hat über die Einzelergebnisse hinaus ein interessantes Gesamtergebnis: Das allgemeine Unterrichtskonzept der Lehrkräfte ist auch entscheidend für den Lernfortschritt der Migrantenkinder. Wenn Lehrer/innen nicht die Verschiedenheit, sondern die Gleichheit aller Schüler/innen in den Vordergrund stellen, wenn in der Klasse mehr Mädchen und ein größerer Anteil von Migranten (30-60%) sind, wenn die soziometrischen Beziehungen „kulturübergreifend“ verlaufen, wenn das Unterrichtskonzept auf Abwechslungen Wert legt und verschiedene Unterrichtsmaterialien bereit hält, dann findet man erfolgreiche Klassen mit hoher Aufmerksamkeit. Die Grundlage für guten Unterricht bildet eine Lehrerorientierung, die an alle Schüler hohe Erwartungen richtet, auf Gleichheit und Integration achtet. Je mehr Gleichheit tatsächlich besteht, desto mehr Differenz kann man sich leisten – diese Schlussfolgerung würde ich daraus ziehen.

Kind – Familie – Kita – Schule

Aus der Perspektive der Kinder sind die Übergänge zwischen den Sozialisationsinstanzen Familie, Vorschulische Einrichtung und Schule lebensgeschichtlich bedeutsam und die Art ihrer Erfahrung wirkt sich auf die Bewältigung der institutionenspezifischen Anforderungen aus. Gleichzeitig soll jede Institution auf die Besonderheit ihrer jeweiligen sozialisatorischen Logik achten und sich deutlich, d.h. für das Kind erkennbar, von den anderen Institutionen absetzen. Genau dies ist für die De-Zentrierung des beim Kind entstehenden Weltbildes und für das Leben in einer modernen Welt wichtig. Die beteiligten Personen sollen sich deshalb in ihrer Verschiedenheit anerkennen und gleichzeitig – kindbezogen – kooperieren. Kooperation bewegt sich dabei zwischen familialistischer Distanzlosigkeit und institutionalistischer Unpersönlichkeit.

Bei dieser Kooperation kommt es darauf an, die anderen Personen in ihrer Unterschiedlichkeit wahrzunehmen und sie durch Zuschreibungsverzicht zu individualisieren, den Modus der sachlichen Information zu pflegen, die in der gesellschaftlichen Praxis immer schon entstanden sind und immer wieder verstärkten Schwellen zu berücksichtigen und sich Offenheit zu bewahren. Anstatt beispielsweise in einen interkulturellen Aktivismus zu verfallen, ist es wichtig, dass Schule und ihre Lehrer/innen allen Eltern gegenüber Anerkennung und eine akzeptierende Haltung zum Ausdruck zu bringen. Erst wenn die Prinzipien der Gleichheit und Gleichberechtigung wirksam zur Geltung kommen, können Differenzen kultiviert werden. Im anderen Fall stellt sich grundsätzlich die Gefahr ein, dass die Betonung von Differenz die vorhandene Ungleichheit verstärkt. Zur uneingeschränkten Geltung der Gleichheitsprinzipien gehört es aber, alle Personen nach denselben Kriterien wahrzunehmen; dies schließt ein, auch ihre Unterschiede zu erkennen und zu berücksichtigen wie zum Beispiel in Bezug auf Ein- und Zweisprachigkeit oder auf unterschiedlichen Rechts- und Bürgerstatus usw. Die Anerkennung der Differenz setzt die Geltung des Gleichheitsprinzips voraus. Dies bedeutet, dass Personen mit ungleichen Ausgangsbedingungen für ihre spezifische Bildungslaufbahn auch ungleich behandelt werden können bzw. ihnen besondere Förderung zuteil werden soll. Diese Förderung wird nicht mit dem Migrantener oder einem anderen Status zu begründen sein, sondern mit dem Ausmaß der tatsächlichen Benachteiligung.



Jugendlicher – Schule – Jugendhilfe – Ausbildung

Im Dreiecksverhältnis von Schule, Jugendhilfe und Ausbildungsort hat sich die Förderung für Jugendliche als besonders wichtig und hilfreich erwiesen. Programme werden eingerichtet und Organisationen haben sich entwickelt, die in diesem Zusammenhang unterschiedliche Aufgaben übernehmen.

Die organisierten Aktivitäten zur besseren Bewältigung des langen Übergangs von der Schule in die Position des berufstätigen Erwachsenen setzen in der Sekundarstufe I mit Berufswahlorientierung und Praktika ein und werden mit der Begleitung in den Beruf abgeschlossen. Sowohl die Übergangsstufen und -schwellen wie auch die jeweils möglichen und erforderlichen Handlungsformen haben sich breit ausdifferenziert. Dieses System wurde nicht für Migrant*innen erfunden, sie waren aber immer schon eine große Adressatengruppe für dieses System.

In den speziellen Angeboten der Jugendhilfe sind Migrant*innen wesentlich häufiger zu finden als in den Gruppen der Jugendverbände. Auch in der „Offenen“ Jugendarbeit mit ihren niedrigen Zugangsschwellen sind sie häufig vertreten. Oft sind die Jugendzentren der einzige öffentliche Raum, wo ihre Anwesenheit anerkannt wird.

Trotz dieser Bemühungen und Programme sind ausländische Jugendliche im Ausbildungssystem bei weitem nicht so vertreten, wie dies zu erwarten wäre. Wenn bei den deutschen Jugendlichen der Anteil derer, die eine berufliche Ausbildung absolvieren, zurückgegangen ist, dann liegt dies daran, dass der Besuch allgemeinbildender Schulen gestiegen ist. Bei den ausländischen Jugendlichen bleibt aber ein großer Anteil ohne jegliche Qualifikation – wahrscheinlich

Abbildung 6

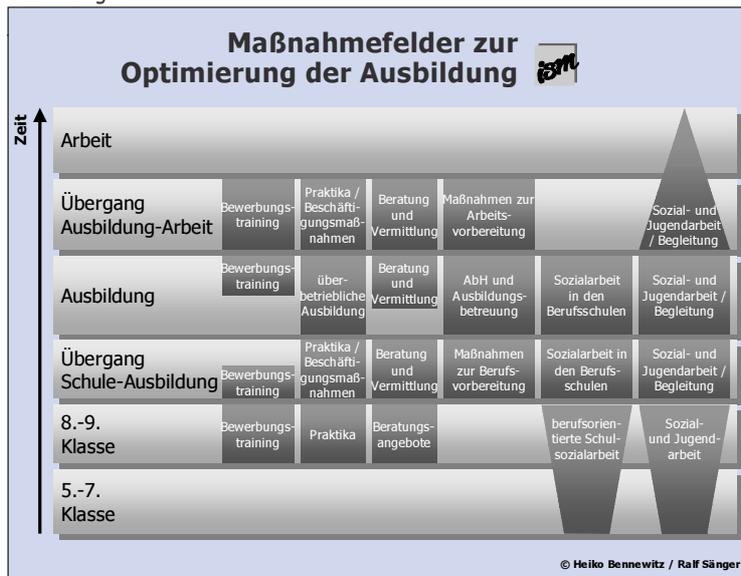
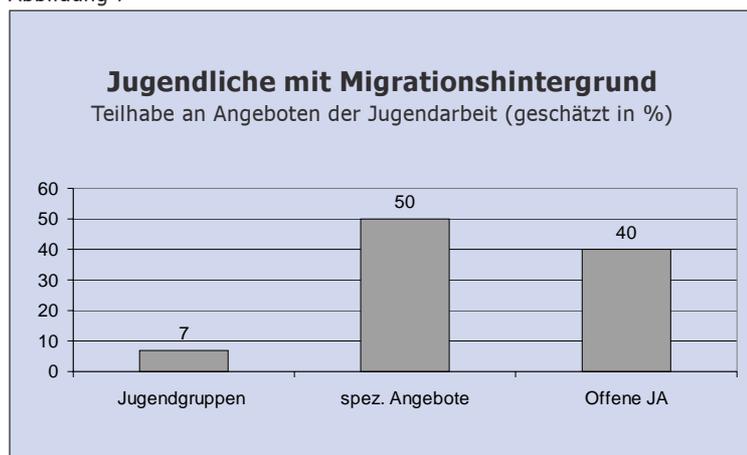


Abbildung 7



Quelle: MFJFG, Interkulturelle Öffnung der Jugendhilfe 15.06.2000.

mehr als die Hälfte. Und bei denen, die eine Berufsausbildung beginnen, ist die Abbruchquote sehr hoch.

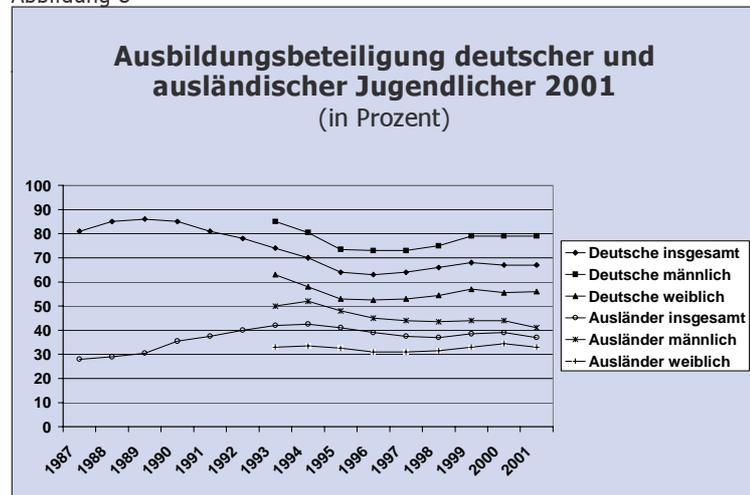
Die Gesamtbilanz ist also negativ. Die Reproduktion von Armut und Arbeitslosigkeit durch das Bildungs- und Ausbildungssystem findet statt. Bildung macht reich und ohne Bildung bleibt man arm.



Diskriminierung mit System

Die Bildungspolitik ist wahrscheinlich auch deshalb so wie sie ist, weil die Migrationspolitik generell nur noch als unerträglich bezeichnet werden kann. Durch jahrelange Verschleppung werden Migrationsfragen über einen lan-

Abbildung 8



Quelle: Statistisches Bundesamt

Abbildung 9



Quelle: Europäische Kommission, Eurobarometer, Mai 2003

gen Zeitraum hinweg thematisierbar. Diese Thematisierung, die regelmäßig vor Wahlen eskaliert, hält das rechte Wählerpotenzial bei der Stange. Durch Hetze gegen Ausländer kann man sich die Loyalität von Wählern sichern, deren Interessen man schon lange an die Globalisierung verkauft hat. Weil in einer Ökonomie, die ihr Wachstum vor allem aus der Globalisierung erhält, die Interessen der Modernisierungsverlierer marginalisiert werden, muss ihre Folgebereitschaft auf Kosten von Minderheiten, durch die Konstruktion des Außenfeindes, erschlichen werden.

Möglicherweise ist es dann kein Zufall, dass in Westdeutschland die Bereitschaft zur Diskriminierung besonders stark ausgeprägt ist.

Sicherlich gibt es viele Ursachen dafür, dass im reichen Westen Deutschlands die Geltung der Gleichheitsprinzipien besonders schwach ausgebildet ist. Und auch wenn die Geltung einer Norm nicht ausschließt, dass es in einem Land viele diskriminierende Praktiken oder Gesetze gibt, dann gibt es in Deutschland eine besondere kulturelle Rahmung von Ungleichbehandlung und Toleranz gegenüber Benachteiligung.



Ansatzpunkte für Veränderung

Dass Deutschland ein besonders unruhiges Migrationsland ist mit hoher Aus- und Einwanderung, ist freilich kein Naturereignis und muss nicht bleibendes Schicksal sein. Der erste Schritt zur Besserung ist immer die Einsicht in die Umstände, die man selbst bewirkt. Dass die Erklärung von sozialen Problemen oder Modernisierungskrisen mit dem Verweis auf Migration oder „die Ausländer“ in die falsche Richtung weist, kann man relativ umstandslos zeigen. Auch dass in vielen wissenschaftlichen Texten die Migration oder die Anwesenheit der „Fremden“ als Problemursache anerkannt wird und nicht auf der feinen, aber unendlich wichtigen Differenz zwischen Phänomen und seiner Interpretation insistiert wird, trägt zur anhaltenden Existenz von Verwirrungen bei. Demgegenüber erscheint schon die holzschnittartige Information über Fakten als bedeutsame Aufklärung. Doch lassen sich die Daten auch optimistisch interpretieren. Die Realität des Zusammenlebens beeinflusst die Einstellungen. Politische Propaganda und mediale Inszenierungen machen die Menschen nicht ganz unempfindlich gegen ihre eigenen Erfahrungen.



Literatur

Paul Walter: Schule in der kulturellen Vielfalt. Beobachtungen und Wahrnehmungen interkulturellen Unterrichts. Opladen 2001.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht (Bundestagsdrucksache 14/4357 vom 20.10.2000).

Wolf Rainer Leenen: Grundbegriffe einer interkulturellen Jugendhilfe. In: Landeszentrum für Zuwanderung NRW (Hrsg.): Interkulturelle Öffnung der Jugendhilfe. Solingen 2001.

Ingrid Gogolin u.a.: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung Heft 107). Bonn 2003.

Die Dimensionen der „großen Welt“ finden sich in den Strukturen des gesellschaftlichen Ausschnitts wieder. Die Strukturen der Systeme mögen sich langsam ändern, auch die Bildungspolitik ist durch PISA eine andere geworden. Wie folgenreich und tiefgreifend der Wandel sein mag, ist umstritten. „Das System“ wird die Qualifikation der Migrantenjugendlichen brauchen und sich deshalb ändern, beispielsweise im Bereich des Handwerks. Es sind aber auch die Strukturen der kulturellen Lebenswelt, die als ethnisierende Zuschreibungen die Entfaltung durch Bildung blockieren. An ihrer Veränderung können wir alle arbeiten, weil wir alle auf je unsere Weise in sie verstrickt sind.



Alles PISA?

Migrantenkinder im schiefen Turm des Schulsystems

Prof. Dr. Ursula Neumann

Ich bin gebeten worden, in dieses Fachgespräch einzuführen, weil ich im vergangenen Jahr zusammen mit meinen Kollegen Ingrid Gogolin und Hans-Joachim Roth ein Gutachten für die Bund-Länderkommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) erstellt habe (Gogolin, Neumann & Roth 2003).¹ Die In-Auftrag-Gabe des Gutachtens sollte der Vorbereitung eines Innovationsprogramms dienen in Konsequenz der Erkenntnisse über das Schulwesen, die u.a. mit der PISA-Studie erzielt worden waren. Es ging darin um die Möglichkeiten zur Verbesserung der sprachlichen Bildung der Kinder von Migrantinnen und Migranten im deutschen Bildungssystem. Die sprachliche Bildung ist sicher nur ein Teilaspekt der gesamten Fragestellung, wie das Bildungssystem für eine Verbesserung der Chancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund sorgen könnte, jedoch der allgemeinen und auch unserer Überzeugung nach ein äußerst wichtiger Ausschnitt.

1. Einleitung

Sie erinnern sich an das zentrale Ergebnis der PISA-Studie, das auch von der Grundschuluntersuchung IGLU bestätigt wurde: In Deutschland ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und den wichtigsten Kompetenzen, die in der Schule erworben werden, enger als in jedem anderen Land der OECD. Dabei führt nicht der Migrations-

hintergrund von Schülerinnen und Schülern direkt zu niedrigeren Bildungserfolgen, sondern der Schulerfolg hängt von der Lesekompetenz in der deutschen Sprache und der Verteilung auf die Schulformen ab. Schon die Grundschule ist nicht gut in der Lage, mit der sprachlichen Heterogenität der Kinder so umzugehen, wie es nötig wäre, um soziale Herkunft und Schulleistungen zu entkoppeln. In der Sekundarstufe, d.h. bis zum Ende der Pflichtschulzeit, akkumulieren sich die Effekte, und zwar in den Kompetenzbereichen, die erst durch die Schule aufgebaut werden, die also nicht etwa durch die Elternhäuser vermittelt werden (Mathematik, Naturwissenschaften). Die Vermittlungsprozesse in der Schule sind also offenbar zu wenig geeignet, die unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Bildungsvoraussetzungen der Kinder auszugleichen.

Man hätte diesen Zusammenhang auch schon aus den Bildungsstatistiken ermitteln können, denn das Scheitern der Schule an den Migrantenkindern bildet sich dort ab – sowohl in der Verteilung der Kinder auf die Schulformen der Sekundarstufe I als auch in den erreichten Schulabschlüssen. Dennoch ist mit dem Konstrukt „Migrationshintergrund“ nun ein Fortschritt erzielt worden, weil es die internationale Vergleichbarkeit ermöglicht. Die deutsche Statistik trennt bisher nur nach Staatsangehörigkeit, was verschiedene Probleme nach sich zieht: Zum einen sind solche Schülerinnen und Schüler nicht auszumachen, die zwar die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, gleichwohl aber einen Migrationshintergrund haben, d.h. unter Umständen als Aussiedler erst seit kurzer Zeit die deutsche Schule besuchen und unter ganz ähnlichen sozialen Verhältnissen leben wie ausländische Migrantenschülerinnen und -schüler. Zum anderen kann die Angabe von Staatsangehörigkeiten zu dem Fehlschluss führen, dass Unterschiede in der Bildungsbeteiligung aus der staatlichen Herkunft herrühren könnten, was leicht zu kulturalisierenden Erklärungen führt, die weder theoretisch noch empirisch haltbar sind.

¹ Das BLK-Gutachten „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ ist im Internet abrufbar unter der Adresse www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Neumann/Neumann.htm



Die negativen Ergebnisse der Schulen zeigen sich aber auch in diesen Daten sehr deutlich und sind vor allen Dingen in ihrer Tendenz besorgniserregend. Zwar sind die Migrantinnen und Migranten als „Ausländische Schüler“ heute erfolgreicher als ausländische Schülerinnen und Schüler vor zwanzig Jahren. Doch haben sich in diesem Zeitraum auch die Bildungsabschlüsse der deutschen Jugendlichen verbessert, und zwar im selben Maß. Der Abstand, d.h. die Position der nichtgewanderten Jugendlichen gegenüber den Migranten, hat sich trotz aller Anstrengungen nicht verringert, so dass im Konkurrenzkampf um Ausbildungsplätze, Studienplätze und gesellschaftliche Positionen die Jugendlichen mit Migrationshintergrund auch weiterhin die Verlierer sind.

2. Migration und ihre Entwicklung in Deutschland

Es sind z.Zt. mindestens sieben verschiedene Formen von Zuwanderung nach Deutschland zu beobachten, von denen die drei wichtigsten der Nachzug von Ehegatten und Kindern zu Deutschen oder Ausländern, die Einwanderung von Spätaussiedlern und Asylzuwanderung sind. Sowohl die absolute Zahl als auch der relative Anteil der Spätaussiedler und Asylsuchenden nimmt gegenwärtig ab, Prognosen über die Entwicklung sind bei letztgenannter Gruppe kaum möglich, da Kriege und andere Krisen (gottlob!) nicht voraussagbar sind. Zu erwarten ist, dass die Zuwanderung nach Deutschland zukünftig wieder zunehmen wird, trotz der Auseinandersetzungen um das Zuwanderungsgesetz, das auch nur in sehr begrenztem Umfang Neuzuwanderungen vorsieht. Die Gründe dafür liegen in demographischen Trends sowie Entwicklungen des Arbeitsmarktes (vgl. Gogolin, Neumann & Roth 2003, S. 26-29). Des Weiteren ist anzunehmen, dass sich die Tendenz zur „Transmigration“ (Pries 1997; 2000) fortsetzen wird und es mehr temporäre Migrationen zwischen mehreren Ländern geben wird. Hierfür ist u.a. die EU-Freizügigkeit sowie die zunehmende Einbürgerung von Migrantinnen und Migranten ursächlich, die ihnen ein freies Kommen und Gehen zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland sowie evtl. weiteren Staaten ermöglicht. Im Transmigrationsprozess werden Herkunfts- und Ankunfts-kontext zu einem neuen verbunden. Die Menschen erleben ihre Alltagswelt über nationalstaatliche Grenzen hinweg. Dies eröffnet insbesondere Jugendlichen Lebensperspektiven und berufliche Orientierungen, die sowohl die Integration in die hiesige Gesellschaft als auch das Offenhalten einer Perspektive in einem anderen Land ermöglicht.

Bildungspolitisch bedeutet diese nur sehr grob skizzierte Migrations-situation, dass auch künftig und auf Dauer Maßnahmen aufrecht zu erhalten bzw. zu etablieren sind, die der Ersteingliederung von neu zuwandernden Familien bzw. Kindern und Jugendlichen dienen. Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass solche Maßnahmen wirkungsvoller sind, wenn sie die neu zuwandernden Elternteile, insbesondere junge Mütter, einbeziehen und an den mitgebrachten Sprachen und kulturellen Traditionen der Herkunft anknüpfen.



3. Bildungsvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Migrantenkinder haben in verschiedener Hinsicht besondere Bildungsvoraussetzungen bzw. Lebensbedingungen, die ihre Bildungsprozesse beeinflussen. Zu nennen sind insbesondere die rechtliche Situation, die sprachliche Sozialisation sowie die Einbindung in Familie, ethnische Community und religiöse Gemeinschaften. Nicht nur diese Bedingungen selber haben Einfluss, sondern auch die Bilder und Einstellungen, die darüber in der deutschen Gesellschaft herrschen, also die Konstruktion von Ethnizität im gesellschaftlichen Diskurs.

3.1 Die rechtliche Situation

Etwa die Hälfte aller Migrantenkinder unterliegt dem Ausländerrecht, das sich dann negativ auswirkt, wenn diese Kinder einen „ungesicherten Aufenthaltsstatus“ (Aufenthaltsgestattung, -befugnis, Duldung) besitzen. In Kombination mit dem Arbeitserlaubnisrecht (SGB III) führt dies insbesondere bei Flüchtlingsjugendlichen zu Restriktionen bei der Teilnahme an Ausbildungen im Dualen System, an Praktika und an Ausbildungs-fördermaßnahmen (vgl. Neumann u.a. 2003).



3.2 Sprachliche Voraussetzungen

Neuere Untersuchungen zur Sprachvitalität in europäischen Staaten haben nachgewiesen, dass die Familiensprachen der Zugewanderten auch 40 Jahre nach Beginn der Gastarbeitereinwanderung lebendig sind, wozu die Verbreitung technischer Kommunikationsmittel ebenso wie die erleichterten Möglichkeiten zur persönlichen Mobilität beitragen. In den Großstädten werden in der Regel mehr als hundert verschiedene Sprachen von Schulkindern in die Grundschulen mitgebracht, darunter auch „kleine Sprachen“ mit besonders hoher Sprachvitalität, wie z.B. Romanes in Hamburg (vgl. Fürstenau, Gogolin & Yagmur 2003). Somit ist langfristig damit zu rechnen, dass Kinder mit Migrationshintergrund in Formen von Zweisprachigkeit aufwachsen und leben. Dies stellt jedoch den Stellenwert und die Funktion des Deutschen als allgemeine Verkehrssprache in Deutschland nicht in Frage – auch nicht nach Auffassung der Migranteneltern, die in ihren Familien die Herkunftssprachen pflegen.

Die Forschungslage zum Spracherwerb unter Zweisprachigkeitsbedingungen, die neuerlich in verschiedenen Gutachten und Metaanalysen zusammengefasst worden ist (Reich und Roth 2002; Meisel 2003; Thomas und Collier 2002), belegt, dass zweisprachiges Aufwachsen als solches die Sprachaneignung nicht gefährdet, wohl aber zu Unterschieden im Sprachbesitz je nach Aneignungssituation führt. Kommt es im Laufe der Schulzeit zu Gefährdungen der Sprachaneignung, so sind die Ursachen dafür nicht in der Zweisprachigkeit als solcher zu suchen, sondern in den Bedingungen, unter denen sie zustande kommt. Der Spracherwerb in der Migration vollzieht sich in einer komplexen Konstellation, die bei den Kindern zu einem Sprachbesitz führt, der sich sowohl von den einsprachigen Kindern des Herkunftslandes als auch von den einsprachig in Deutschland aufwachsenden Kindern ohne Migrationshintergrund unterscheidet. Ingrid Gogolin hat dies mit dem Satz „Ihre Muttersprache ist die Zweisprachigkeit“ gekennzeichnet, um deutlich zu machen, dass die Kinder mehr als zwei Sprachen besitzen, nämlich eigentümliche sprachliche und kognitive Erfahrungen, aber auch besondere Fähigkeiten wie das Übersetzen, die bei der Förderung sprachlichen Lernens im Elementarbereich und in der Schule berücksichtigt und genutzt werden sollten.

In Deutschland liegen nur punktuelle und lokale Studien über die Wirkungen der Förderung von Zweisprachigkeit unter Migrationsbedingungen vor. Es wird daher häufig auf US-amerikanische Studien zurückgegriffen, in denen verschiedene Konstellationen zwischen Zweitsprache und Herkunftssprache im Hinblick auf die Entwicklung des sprachlichen und fachlichen Lernens der Einwandererkinder vergleichend untersucht wurden. Betrachtet man allein, wie gut es gelingt, den Kindern die Zielsprache (hier meist Englisch in der Konstellation Spanisch-Englisch) zu vermitteln, so schneiden konsequent bilinguale Modelle mit einem kontinuierlichen Unterricht in beiden Sprachen am besten ab. Allerdings ist dafür je nach Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ein Zeitrahmen von fünf bis zehn Jahren notwendig. Die Wirkung auf die Entwicklung der Zweisprachigkeit ist dann nachhaltiger, wenn der Unterricht den Spracherwerb an die Aneignung von Fachinhalten koppelt („Content Based Language Learning“), also kein reiner Sprachunterricht ist. Auch die Qualität des Unterrichts in der Herkunftssprache ist ent-

scheidend. Dies sollte uns für Deutschland zu denken geben, wo wir meistens die Lehrkräfte dafür aus dem Ausland geholt und nur wenig fortgebildet haben. Insbesondere die Koordination des Unterrichts mit dem in deutscher Sprache wäre für seinen Erfolg nötig.

Diese wissenschaftlichen Erkenntnisse haben in jüngerer Zeit dazu geführt, dass in Deutschland bilinguale Grundschulen gegründet werden. In Wolfsburg, Köln, Frankfurt, Berlin und Hamburg lernen einsprachig deutsche und zweisprachige Kinder mit Migrationshintergrund in einer Partnersprache und in Deutsch Lesen und Schreiben, natur- und sozialwissenschaftliche Inhalte oder auch Mathematik. Der Vorteil solcher bilingualen Modelle liegt neben der Unterstützung des Deutscherwerbs und einem systematischen Wissen über die Strukturen dieser Sprache darin, dass die gesellschaftlich wichtige Ressource Mehrsprachigkeit ausgeschöpft und ausgebaut wird.

In den großstädtischen Normalsituationen mit Grundschulklassen, in denen ein hoher Prozentsatz der Kinder mit anderen Sprachen als Deutsch in ihren Familien aufwachsen, es sich dabei aber um fünf und mehr verschiedene handelt, wären auch Konsequenzen zu ziehen, die die Herkunftssprachen in den Erwerb des Deutschen einbeziehen. Ansätze dazu gibt es in Deutschland noch wenige; Vorbilder gibt es vor allem in der Schweiz (Schader; QUIMS).

Die besseren Erfolge der Grundschule im Hinblick auf den Umgang mit einer pluralen Schülerschaft können möglicherweise auch darauf hindeuten, dass die methodischen Settings des Grundschulunterrichts geeigneter sind, auf die Diversität der Kinder einzugehen, als die in der Sekundarstufe üblichen. Wenn die weiteren Auswertungen von IGLU diese Annahme bestätigen, müsste geprüft werden, welche Merkmale diese Methoden aufweisen und welche Möglichkeiten für eine Implementierung in die Sekundarstufe gegeben sind.

Der enge Zusammenhang zwischen den mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen und der Lesekompetenz von Kindern mit Migrationshintergrund in der Grundschule, der in der Sekundarstufe noch zunimmt, verweist darauf, dass es offensichtlich einen Mangel in der sprachlichen Vermittlung in diesen Unterrichtsfächern gibt. Wahrscheinlich wird der sprachliche Anteil der



Naturwissenschaften, aber auch der Mathematik, von den Lehrkräften zu wenig wahrgenommen und in der Methodik und Didaktik berücksichtigt. Die spezifische schulrelevante Sprache stellt die eigentliche Hürde für den Erwerb des schulischen Wissens dar – so eine gegenwärtig diskutierte Hypothese zur Erklärung der niedrigen Lesekompetenzergebnisse bei zweisprachigen Kindern mit Migrationshintergrund. Betrachtet man die Sprache der Schule allgemein und die Sprachen der Fächer speziell als Fachsprachen, so zeichnen sich beide durch solche Merkmale aus, die nicht denen der mündlichen Kommunikation ent-



3.3 Eltern, Familie und Community

Ein Kennzeichen der Bildungssituation von Kindern mit Migrationshintergrund ist die widersprüchliche Situation, dass die Zuwandererfamilien einerseits bestrebt sind, ihr ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital zu vermehren und einen sozialen Aufstieg zu erreichen. Dies äußert sich in hohen Bildungs- und Berufserwar-

tungen an die Kinder. Andererseits sind sie aber u.a. aufgrund ihrer schlechten ökonomischen Lage häufig nicht in der Lage, diese Orientierungen auch umzusetzen bzw. angemessene Strategien dafür zu entwickeln. Umgekehrt sind die deutschen Bildungsinstitutionen häufig nicht in der Lage, sich auf die Bedürfnisse der Migrantinnen und Migranten einzustellen. Auch ihnen fehlen Informationen und Strategien im Zugang zu den Migranten-Communities.

sprechen, sondern eher schriftförmigen Charakter haben. Sie sind abstrakter, weniger stark an Situationen gebunden, haben komplexere Strukturen und weisen mehr Funktionswörter auf. Diese „akademische Sprache“ (wie Jim Cummins sie genannt hat) muss eigens gelernt werden, aber viele der Migrantenkinder kommen erst – oder nur – in der Schule damit in Berührung. So ist es möglich, dass fließend deutsch sprechende Kinder nicht als Zweitsprachenlerner auffallen, weil sie gut deutsch sprechen. Trotz ihrer entwickelten mündlichen Kompetenzen müssten sie aber beim Erwerb eines schriftförmigen Deutsch unterstützt werden. Häufig wird Zweisprachigkeit als Bedingung schulischen Lernens nicht wahrgenommen, wenn Lerner gut deutsch sprechen.

3.4 Religion

Ungeachtet des breiten Spektrums religiöser Bindungen ganz unterschiedlicher Intensität, Überzeugung und Praxen steht in der Debatte um die spezifischen Bildungsvoraussetzungen, die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in bezug auf die religiöse Bildung mitbringen, zumeist der Islam im Mittelpunkt des Interesses. Neuere Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Religiosität bzw. der Bindung an Religionsgemeinschaften und Bildungserfolg liegen nicht vor. Im Hinblick auf den Erziehungsstil türkischer Migrantinnen und Migranten in Deutschland hat Nauck (1994; 1998) nachgewiesen, dass nicht die Religion (hier der Islam) sondern das Ausbildungsniveau der Eltern ein wichtiger Faktor für das Erziehungsverhalten ist. Auch Karakasoglu-Aydin (2000) weist ebenfalls auf dieses Forschungsdesiderat hin.



4. Vorschlag für die Gestaltung eines Innovationsprogramms zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In Anbetracht der Bildungsvoraussetzungen und der bildungspolitischen Maßnahmen der Vergangenheit, die sich auf die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bezogen und die ich hier nicht im einzelnen darstellen kann, sind Ingrid Gogolin, Hans-Joachim Roth und ich zu dem Schluss gekommen, ein Innovationsprogramm vorzuschlagen, das sich auf die sprachliche Bildung konzentriert. Es sollte sich um ein umfassende Konzept handeln, das die sprachliche Gesamtkompetenz der Kinder und Jugendlichen umfasst. Damit ist gemeint, dass

1. sprachliche Bildung und Förderung nicht nur auf die kognitive Dimension ‚sprachliche Kompetenz‘ gerichtet sein darf, sondern auf die Förderung von Kommunikationsfähigkeit und Literalität in einem umfassenden Verständnis und
2. sprachliche Bildung und Förderung des Deutschen, die weiteren Lebenssprachen der Kinder und Jugendlichen (Herkunftssprachen) sowie das Lernen von Fremdsprachen einbeziehen muss.



Vorgeschlagen werden drei Handlungslinien, mit denen an bisher erfolgreiche Ansätze im deutschen Bildungssystem angesetzt und diese ausgebaut werden sollen, zugleich aber auch Lücken geschlossen und Fehlentwicklungen überwunden werden:

1. Ergänzung bzw. Modifikation laufender Programme oder vorgesehener Initiativen;
2. Innovative Entwicklungen für die Praxis;
3. Grundlagen für ein Qualitätsmanagement.

In der ersten Handlungslinie soll es darum gehen, vorhandene Programme der BLK, wie z.B. das Projekt „Steigerung der Effizienz Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Unterrichts (SINUS)“ in seinen einzelnen Modulen um die Aspekte sprachlicher Gestaltung und Diagnose zu ergänzen.

In der zweiten Handlungslinie geht es um die Entwicklung, Evaluation und Verbreitung konkreter Ansätze zur Verbesserung der sprachlichen Bildung auf verschiedenen Ebenen des Bildungswesens. Der Schwerpunkt soll dabei auf den „Schnittstellen“ des Bildungswesens liegen, d.h. einerseits auf den Übergängen zwischen den Schulstufen und andererseits auf der Kooperation von verschiedenen, an der sprachlichen Bildung und Förderung beteiligten Instanzen (Bildungsinstitutionen und Eltern; schulische und außerschulische Bildungseinrichtungen; Selbstorganisationen und staatliche Einrichtungen). Drei Module sind denkbar, die hierbei inhaltliche Schwerpunkte bilden können:

1. Eine Förderdiagnostik mit anschließenden Förderstrategien.
Der größte Bedarf scheint hierbei im Moment im Elementarbereich bzw. beim Eintritt in die Grundschule zu liegen. Weiter könnten Ansätze wie das „Sprachenportfolio“ auf Basis des „Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, Lernen, Beurteilen“ (Europarat 2001) weiterentwickelt werden.
2. Wie bereits oben angedeutet, besteht das Problem der Vermittlung der „Sprache der Schule“ d.h. die Entwicklung einer Praxis, bei der der Umgang mit der sprachlichen Heterogenität von Lerngruppen und die Entwicklung von Sprachförderkonzepten in jedem Unterricht an die Stelle von sprachbezogenen Einzelmaßnahmen (Förderunterricht) tritt. Dabei stehen drei Komponenten sprachlicher Förderung in Verbindung, nicht in Konkurrenz zueinander: die Förderung des Deutschen als „Sprache der Schule“, die Förderung der individuellen Zweisprachigkeit und die Förderung der sozialen Mehrsprachigkeit. Synergieeffekte können erzielt werden, wenn in die Förderung des Deutschen und die Förderung der Zweisprachigkeit der Unterricht in den Herkunftssprachen sowie der Fremdsprachen einbezogen werden.
3. Eine Weiterentwicklung der erfolgreichen Modelle bilingualer Erziehung in Richtung auf die mehrsprachigen Situationen, die an den deutschen Schulen die zu bewältigende Realität darstellen. Es soll versucht werden, andere organisatorische und inhaltliche Lösungen zu finden, die auch andere als die im Modell privilegierten Herkunftssprachen von Kindern in die Sprachförderung integrieren und auch den einsprachig deutschen Kindern zugänglich machen.



Die dritte Handlungslinie zielt schließlich auf die Entwicklung von Qualitätsmanagement. In der Vergangenheit waren Maßnahmen mit dem Ziel der sprachlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kein Thema der systematischen Beobachtung des Bildungssystems. Es müssten daher erst Instrumente für das Qualitätsmanagement entwickelt werden und in bereits laufende oder geplante systematische Evaluationen eingebettet werden. Beispiele hierfür existieren in den Niederlanden, in England und in der Schweiz.

5. Die Grenzen bildungspolitischer Maßnahmen

Bildungspolitische Maßnahmen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund stoßen an die Grenzen eines gesellschaftlichen Klimas, in dem Zuwanderung und die Zugewanderten nicht akzeptiert und die Wertschätzung ihrer mitgebrachten und geförderten sprachlichen Fähigkeiten und kulturellen Erfahrungen gering ist. Auch wenn die Einflussmöglichkeiten auf die Veränderung des öffentlichen Klimas durch den Bildungsbereich eher gering sind, sollten Aktivitäten angeregt werden, mit denen die öf-

fentliche Akzeptanz und Wertschätzung sprachlicher und kultureller Vielfalt gestärkt werden kann. Ähnlich wie beim „Europäischen Jahr der Sprachen 2001“ können Einzelinstitutionen und Einzelpersonen aus dem Bildungsbereich in Kooperation mit gesellschaftlichen Instanzen, z.B. Hochschulen und Betrieben, dafür werben, mit der Heterogenität der Menschen friedlich, konstruktiv und zum allseitigen Nutzen umzugehen.

Zusammenfassung der anschließenden Fachdiskussion

Nach dem Impulsreferat von Frau Prof. Neumann stellten Frau **Anne Kleinschnieder**, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Abteilung Bildung, und Frau **Silvia Burrini**, Sozialarbeiterin beim Caritas Sozialdienst in Ludwigshafen, Erfahrungen und Informationen aus ihren jeweiligen Tätigkeitsbereichen vor.

Frau Burrini stellte aus Sicht der Praxis fest, dass man bei dem Thema Schule-Eltern-Kinder gar nicht genug „übertreiben“ könne. Ihrer Meinung nach werden aber zu viele der vorhandenen Versäumnisse den Migrantenfamilien zugeschoben. Sie berichtete aus ihrer langjährigen Erfahrung als Sozialarbeiterin in Ludwigshafen, wo sie schon zu Beginn der 70er Jahre persönliche Kontakte mit (italienischen) Eltern aufbaute. Dabei suchte sie Familien zu Hause auf, um diese z.B. über den Kindergartenbesuch zu informieren und die Bereitschaft der Eltern zu steigern, ihre Kinder im Kindergarten anzumelden. Ein großes Problem im Kindergarten sei allerdings die nach wie vor fehlende Förderung der Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit. Ferner sollte im Kindergarten darauf geachtet werden, dass Sprachkompetenzen gefördert werden, die die Kinder in der Schule dringend benötigen (Abstraktionsgrad u.a.). Die fehlenden Sprachkompetenzen von Migrantenkinder führen ihrer Meinung nach zu schnell zu einer Zurückstellung in der Schule, was die betroffenen Kinder sehr stark entmutigt.

Frau Kleinschnieder wies aus Sicht der Politik auf Veränderungen und Maßnahmen des Landes Rheinland-Pfalz hin, die in den letzten Jahren eingeleitet wurden:

- Das Land stelle mehr Ressourcen für die Deutschförderung zur Verfügung.
- Es seien 5450 zusätzliche Deutsch-Lehrstunden eingerichtet worden (dies entspricht ca. 230 neuen Stellen).
- Die Muttersprachen-Lehrer sind Angestellte des Landes.
- Das Land Rheinland-Pfalz erkenne die Bedeutung der Herkunftssprache der Kinder an.
- Die Rückstellungsrate der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund wurde verringert, eine Rückstellung aus sprachlichen Gründen sei mittlerweile untersagt.
- In den Kindertagesstätten existiere ein Sprachförderprogramm, die Fachkräfte dafür würden zu 60 % aus Landesmitteln finanziert.
- Rheinland-Pfalz sei am weitesten mit der Ausweitung des Ganztagsangebots fortgeschritten (bislang gebe es landesweit



163 Ganztagschulen), in denen die Sprachförderung ein integraler Bestandteil sei.

- Es werde weiterhin für die Teilnahme am muttersprachlichen Unterricht geworben, auch wenn nur etwa 30 % der Migranten dieses Angebot wahrnehmen; der muttersprachliche Unterricht werde in 14 Sprachen angeboten. Das Land sei der Auffassung, dass der Erwerb der Herkunftssprache den Erwerb der Zweitsprache befördere und nicht etwa behindere (Spracherwerbskompetenz),
- Die Quote der „Kann-Kinder“ konnte in 4 Jahren auf 5,3 % gesteigert werden; dies ist im Zusammenhang mit einem Ansatz der individuellen Förderung von Schülerinnen und Schüler zu sehen.
- Den Schulen bzw. Lehrerinnen und Lehrern stehen regionale Multiplikatoren als Ansprechpartner für Fortbildung usw. zur Verfügung.

Frau Kleinschnieder betonte, dass das Land Rheinland-Pfalz versuche, den gesellschaftlichen Anforderungen gerecht zu werden. Allerdings müsse man auch sehen, dass das Ministerium zwar Prozesse initiieren und begleiten könne, manche Maßnahmen in der Praxis allerdings auf Widerstände trafen und die Umsetzung erschwerten. So können beispielsweise berufliche Einstellungsmuster von Lehrern als Hindernis wirken. Frau Kleinschneider erkannte zudem eine Diskrepanz zwischen existierenden Angeboten und manchen Klagerufen, die sich z.B. darin zeige, dass Beratungsangebote für Lehrer/innen von diesen kaum genutzt würden. Die Umsetzung von Maßnahmen bleibe nach wie vor eine Herausforderung, wobei gerade Schulen mit einem höheren Anteil von „Migrantenschülern“ einen flexiblen und kreativen Umgang mit dieser gesellschaftlichen Realität entwickelt hätten.

Allerdings sei nicht alles politisch durchsetzbar, was sich das Ministerium vornehme: So konnte die Schulpflicht für Flüchtlingskinder nach wie vor nicht durchgesetzt werden.

In Diskussionsbeiträgen von Teilnehmer/innen wurde festgestellt, dass die weiterhin ausstehende Anerkennung der Einwanderungssituation in Deutschland und das Fehlen einer offensiven Einwanderungspolitik die grundlegende Basis auch der hier diskutierten Problematik sei.



Zusammenfassend resümierte Frau Prof. Neumann, dass der *politischen Ebene* selbstverständlich die größte Bedeutung zukomme, wenn es um zu verändernde rechtliche und gesellschaftliche Rahmenbedingungen einer Einwanderungsgesellschaft gehe. Zugleich schätzte sie aber die Aussichten auf eine Realisierung gerade dieser Erfordernisse am unwahrscheinlichsten ein.

Was die *strukturelle Ebene* des Schulsystems angeht, sollte sich der Fokus nach ihrer Ansicht nicht auf „die Migranten“ richten, sondern auf die Einführung integrierter Schulformen und damit einhergehend auch auf die Öffnung der bestehenden Schulformen im dreigliedrigen Schulsystem. Die Möglichkeit, Schüler „sitzen bleiben“ zu lassen, müsse überdacht werden, denn zum einen koste dies sehr viel Geld, zum anderen befördere dies eine Haltung der Lehrer/innen, sich „unliebsamer Schüler“ schnell zu entledigen. Wenn diese Möglichkeit nicht mehr bestünde, werde sich das Lehrer-Schüler-Verhältnis grundlegend ändern wie vergleichende Studien zeigten. Ebenso müsste der Besuch von Kindertagesstätten bzw. Kindergärten so wie in anderen europäischen Ländern als „Bildungsabschnitt“ konzipiert werden. Integrierte Schulformen und der produktive Umgang mit Heterogenität seien unumgänglich.

Auf der Ebene der *Praxis* müsse aus ihrer Sicht die Diagnosefähigkeit von pädagogischen Fachkräften gesteigert werden, um angemessene Fördermöglichkeiten abzuleiten und anzubieten. Auch mehrsprachiges Personal sei weiterhin zu integrieren. Sie appellierte an das Land Rheinland-Pfalz, im Bereich der Zweisprachigkeit Impulse zu setzen und ein fachliches Profil zu entwickeln.



Literaturangaben zum Impulsreferat von Prof. Neumann

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

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003.

Europarat: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Deutsche Fassung in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut International. Berlin u.a. 2001

Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/ Yagmur, Kutlay (Hrsg.): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster 2003.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reuter Lutz (Hrsg.): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten 1989-1999. Münster 2001.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim: Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten für die BLK. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107, Bonn 2003.

Karakasoglu-Aydn, Yasemin: Muslimische Religiosität und Erziehungsvorstellungen. Frankfurt a.M., 2000

Meisel, Jürgen: Zur Entwicklung kindlicher Mehrsprachigkeit. Gutachterliche Stellungnahme für die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (unveröffentlicht), 2003

Nauck, Bernhard: Erziehungsverhalten in Migrantenfamilien. In: Büchner, P. u.a. (Hrsg.): Kindliche Lebenswelten. Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. Weinheim/ Basel, 1994, S. 105-141

Nauck, Bernhard/ Monika Alamdar-Niemann: Migrationsbedingter Wandel in türkischen Familien und seine Auswirkungen auf Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungsverhalten. In: Erziehung – Sprache – Migration. Berlin (Arbeitskreis Neue Erziehung) 1998, S. 1-35

Neumann, Ursula; Heike Niedrig, Joachim Schroeder und Louis Henri Seukwa (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster, New York 2003.

Pries, Ludger: Neue Migration im transnationalen Raum. In: ders. (Hrsg.): Transnationale Migration. Soziale Welt, Sonderband 12, 1997, S. 15-36

Pries, Ludger: „Transmigranten“ als ein Typ von Arbeitswanderern in pluri-lokalen sozialen Räumen. In: Gogolin, I./ B. Nauck (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen 2000, S. 415-437

Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim u.a.: Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg (Behörde für Bildung und Sport) 2002.

Thomas, Wayne P. & Virginia Collier: A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement. University of California, Santa Cruz. CREDE, Final Report, September 2002



Im JUZ alles paletti? Wie offen ist die außerschulische Jugendarbeit?

Prof. Dr. Albert Scherr

Vorbemerkung

Es ist wissenschaftlich und politisch nicht zulässig davon auszugehen, dass Migrant*innenjugendliche bzw. Jugendliche mit Migrationshintergrund eine homogene Sozialgruppe und als solche eine spezifische Zielgruppe für die Jugendarbeit darstellen. Es handelt sich vielmehr um eine sozialstatistische Konstruktion, die wesentlich durch die Diskrepanz zwischen Lebensort und Staatsbürgerschaft veranlasst ist. Es kann aber auch nicht ignoriert werden, dass Migrant*innenjugendliche spezifischen sozialen Benachteiligungen unterliegen. Dies wird daran sichtbar, dass ca. 20 % aller Migrant*innenjugendlichen keinen qualifizierten Schulabschluss erreichen und ca. 40 % ohne eine abgeschlossene Berufsausbildung bleiben. Migrant*innenjugendliche sind für die Jugendarbeit primär aufgrund der sozioökonomischen und rechtlichen Benachteiligungen relevant, denen sie unterliegen. Dies legitimiert aber keine pauschale Etikettierung und nicht den Verzicht auf differenzierte Sichtweisen, wie sie immer wieder formuliert werden.

1.

Eine explizite Aufgabe der Kinder- und Jugendhilfe liegt darin, „junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung fördern und dazu beitragen, Benachteiligungen zu vermeiden oder abzubauen“ (KJHG, § 1, Abs. 3). Der grundlegende Auftrag der Jugendarbeit wird gesetzlich wie folgt gefasst: „Jungen Menschen sind die zur Förderung ihrer Entwicklung erforderlichen Angebote der Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen“ (§ 11). Man muss also weder eine besondere moralische Verpflichtung und auch nicht die Antidiskriminierungsrichtlinien der EU bemühen, um festzustellen: Der Aufgabe, zur Überwindung der vielfach dokumentierten gesellschaftlichen Benachteiligungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beizutragen, ist in den gesetzlichen Vorgaben des KJHG implizit enthalten. Dies gilt, nimmt man das Gesetz und die Kinderrechtskonvention der UNO beim Wort, nicht nur für solche Jugendliche mit gesichertem Aufenthaltsstatus, sondern auch für diejenigen, die sich im Asylverfahren befinden sowie für die sogenannten Illegalen.

Hinzu kommt der für die Jugendarbeit innerhalb des KJHG spezifische Bildungsauftrag (§ 11). Dieser verbindet sich im Fall von Migrant*innenjugendlichen mit einer spezifischen Paradoxie: Jugendarbeit als politische Bildung in einer demokratisch verfassten Gesellschaft ist an eine Teilgruppe adressiert, für die umfassende staatsbürgerliche Rechte gerade nicht gewährleistet sind.

2.

Die Frage, ob und wie Jugendarbeit der Erwartung gerecht wird, zur Überwindung von Benachteiligungen von Migrant*innenjugendlichen beizutragen, oder aber gerade zur Verfestigung der Benachteiligung und Marginalisierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund beiträgt, ist nicht verlässlich zu beantworten. Denn es fehlen aussagefähige empirische Studien.

Zwar kann mit einiger Sicherheit vermutet werden, dass die Profis der Jugendarbeit keine diskriminierenden Absichten haben. Unter-



suchungen zur Diskriminierung von Migranten in Schulen haben aber nachgewiesen, dass Diskriminierung auch ein Effekt institutioneller Strukturen und guter Absichten sein kann. Der Lehrer, der etwa einer jungen Türkin trotz guter Noten davon abrät zu studieren, gibt diesen Rat in guter Absicht. Er will sie vor Selbstüberforderung und den Risiken des Scheiterns schützen und verhindert möglicherweise gerade dadurch eine erfolgreiche Bildungskarriere. Die zu unterstellende gute Absicht von Jugendarbeiter/innen allein genügt also nicht.

Zudem ist festzustellen, dass die Jugendarbeit ein strukturell schwacher Akteur ist: Jugendarbeit kann fehlende Bildungsabschlüsse nicht kompensieren und keine Ausbildungsplätze zuweisen; sie ist damit darauf verwiesen, einen „unmöglichen Auftrag“ zu bearbeiten. Das heißt, gerade das was ihre benachteiligten Adressaten eigentlich benötigen, kann sie nicht zur Verfügung stellen, sondern „nur“ sekundäre Hilfen, die an die zentralen Problemursachen nicht heranreichen.

3.

Im Unterschied zum Schulsystem („PISA“) liegt für die Jugendarbeit keine repräsentative empirische Studie vor, die verlässliche Aussagen darüber ermöglicht, wer die Angebote nutzt und was diese bewirken. Die Datenlage ist insgesamt recht dünn. Gleichwohl lassen es vorliegende Studien und Beobachtungen (siehe dazu Scherr 2002) zu, einige diskussionswürdige Annahmen zu formulieren, die hier thesenartig zusammengefasst werden:

- Einrichtungen der offenen Jugendarbeit können ihren Auftrag, für alle Teilgruppen von Jugendlichen zugänglich und attraktiv zu sein, in der Regel nicht einlösen. Ein Verständnis von Jugendarbeit als Ort der Begegnung von Heranwachsenden aus unterschiedlichen Sozialgruppen, mit unterschiedlicher ästhetischer, politischer oder religiöser Orientierung und damit als Ort eines Abgrenzungen auflösenden sozialen Lernens, ist insofern nicht realitätsangemessen.
- Sofern Einrichtungen der offenen Jugendarbeit, wie dies vielfach der Fall ist, sich als Rückzugsorte, Treffpunkte oder sozialpädagogische Einrichtungen für benachteiligte Jugendliche verstehen, ist keineswegs klar, ob diese tatsächlich in der Lage sind, zur Öffnung der sozialen und beruflichen Perspektiven dieser Jugendlichen beizutragen – oder sich aber faktisch darauf beschränken, das Leben unter Benachteiligungsbedingungen etwas erträglicher zu machen. Anders formuliert: Es ist nicht erkennbar, welchen spezifischen Beitrag die offene Jugendarbeit zur Überwindung der Benachteiligung von Migranten erbringen kann.
- Es wird angenommen, dass Migrantenjugendliche in der verbandlichen Jugendarbeit, von den Sportverbänden abgesehen, unterrepräsentiert sind. Aktuelle Studien hierzu liegen jedoch nicht vor, und es gibt Hinweise darauf, dass die These, Jugendverbandsarbeit sei Jugendarbeit mit deutschen Mittelschichtsjugendlichen, überprüfungsbedürftig ist. Ein spezifischer Beitrag der verbandlichen Jugendarbeit zur Überwindung der Benachteiligung von Migranten ist gleichwohl bislang nicht erkennbar.

- In Auseinandersetzungen über Anforderungen und Probleme einer Jugendarbeit mit Migrantenjugendlichen verschränken sich in vielfach unklarer Weise kulturbezogene Sichtweisen der Lebenssituation und Lebenspraxis von Migranten mit Problemlagen, deren Ursachen durch soziale Ungleichheiten, Benachteiligung und Marginalisierung bedingt sind. Ein naiver Kulturalismus, der Probleme von Migrantenjugendlichen als Folge ihrer nationalen bzw. ethnischen Herkunft oder als Ausdruck eines Kulturkonflikts interpretiert, ist in der Praxis der Jugendarbeit immer noch nicht überwunden.

Vor dem skizzierten Hintergrund können folgende Forderungen formuliert werden:

- Es besteht ein Bedarf an empirischen Studien, die dazu beitragen, die Diskussion um die Bedeutung der Jugendarbeit für Migrantenjugendliche auf eine verlässlichere Basis zu stellen.
- Bezogen auf diejenigen Teilgruppen der Migrantenjugendlichen, die an den Anforderungen schulischer und beruflicher Ausbildung scheitern und damit in der Gefahr stehen, dauerhaft auf prekäre Arbeitsverhältnisse verwiesen zu werden bzw. in Armutslagen zu geraten, genügt es nicht, diese auf die offene Jugendarbeit sowie Formen der aufsuchenden Jugendarbeit mit auffälligen Cliques zu verweisen. Erforderlich sind empirisch fundierte und konzeptionell qualifizierte Kooperationen zwischen Schulen, Betrieben, der Jugendarbeit und Jugendsozialarbeit.





- Es gilt, Formen der außerschulischen Bildungsarbeit zu stärken, die Migrant*innen Jugendlichen Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Erfahrungen im Migrationsprozess und den Bedingungen in der Aufnahmegesellschaft eröffnen; hier ist eine stärkere Öffnung der außerschulischen Bildungsarbeit für Migrant*innen Jugendliche, insbesondere sozial benachteiligte Migrant*innen Jugendliche, anzustreben sowie die Weiterentwicklung solcher Bildungsangebote, die die Mittelschichtsfixierung der traditionellen Jugendbildungsarbeit überwinden.
- Es ist sinnvoll, solche Formen der Jugendarbeit auszubauen, die dazu geeignet sind, zur Überwindung fremdenfeindlicher und rassistischer Orientierungen bei deutschen Jugendlichen, aber auch zur Überwindung nationalistischer und ethnischer Vorurteile zwischen eingewanderten Jugendlichen beizutragen; in den 90er

Jahren haben sich zwar vielfältige Projekte und Initiativen einer Jugendarbeit gegen Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus entwickelt. Eine Verankerung dieser Thematik in den Curricula der Ausbildungs- und Studiengänge für die sozialpädagogischen Berufe steht jedoch noch aus.

- Die spezifische Situation jugendlicher Flüchtlinge, von Jugendlichen in Flüchtlingsfamilien sowie von Jugendlichen in der Illegalität finden bislang in der Kinder- und Jugendhilfe wenig Beachtung. Eine diesbezügliche Fachdiskussion wäre dringend erforderlich.

Zusammenfassung der anschließenden Fachdiskussion

Im Anschluss an das Impulsreferat von Prof. Scherr wurde Frau **Schahnaz Fathi**, Neustadt-Projekt Mainz, und Herr **Dr. Richard Hartmann**, Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend, Abteilung Jugend, die Gelegenheit gegeben, ihre Erfahrungen und Positionen einzubringen.

Frau Fathi berichtete über ihre Erfahrungen im Neustadt-Projekt Mainz, deren stadtteilbezogenen Angebote der offenen Jugendarbeit insbesondere auf die langjährige Begleitung der vorwiegend Migrant*innen Jugendlichen setzen. Jugendarbeit müsse und könne nach ihrer Auffassung durchaus einen Beitrag dazu leisten, dass ausländische Jugendliche überhaupt erst einen Schulabschluss anstreben. Um stereotypen Zuschreibungen und darauf basierenden Diskriminierungen seitens der Fachkräfte der Jugendarbeit schon von Anfang an entgegen zu wirken, sei es wichtig, bereits im Rahmen der Fort- und Weiterbildung, bei Multiplikatoren- und Fachkräfte-schulungen, entsprechende Inhalte vorzusehen. Aber auch die Politik müsse für Antidiskriminierungsmaßnahmen gewonnen werden. Den politisch Verantwortlichen empfahl sie, lieber die Umsetzung langfristiger Projekte durch eine kontinuierliche Förderung zu gewährleisten anstatt eine Vielzahl von kurzfristigen, vermeintlich „innovativen“, letztlich aber nur wenig nachhaltigen Projekten, zu fördern.

Dr. Hartmann stellte seine volle Übereinstimmung mit den Aussagen von Prof. Scherr fest. Nach den von ihm genannten Zahlen werden seitens des MBFJ derzeit 200 Jugendzentren gefördert, wobei sich in 28 Zentren die Besucher/innen (überwiegend) aus Migrant*innen rekrutieren. In den Jugendzentren existiere dabei in der Tat eine segregierte Aufenthalts- und Angebotsstruktur. Wenngleich ein „Normalisierungsprozess“ schwierig zu bewerkstelligen sei, könne eine gemeinsame migrationssensible Arbeit mit Themenschwerpunkten (z.B. Sport, Musik) durchaus erfolgreich sein. Als positives Beispiel erwähnte er das „Rockprojekt Rainbow“ in Pirmasens, in dem 25 multikulturell besetzte Bands zusammenar-

beiten. Ein wichtiges Instrument für positive Veränderungen in der Jugendarbeit sieht er in einer stärkeren Mitwirkung von „migrantisches“ Jugendverbänden und Organisationen in der jugendpolitischen Diskussion. Ferner müssten die Möglichkeiten überprüft und ausgeschöpft werden, in der Jugendarbeit verstärkt Fachkräfte mit Migrationshintergrund einzustellen.

Eine Teilnehmerin am Fachgespräch berichtete von Beobachtungen, wonach ein Lehrer in einer Schulklasse absichtlich „homogene“, nach deutschen und ausländischen Schüler/innen getrennte Arbeitsgruppen bilde. Eine andere Erfahrung ist, dass Jugendarbeit in den einzelnen Communities nur jeweils unter sich stattfindet. Abgrenzungen zu überwinden – so die von allen geteilte Auffassung – sei ein langwieriger und schwieriger pädagogischer Prozess.

Prof. Scherr strich nochmals die Notwendigkeit einer deutlichen Ausdifferenzierung und konzeptionellen Profilierung der Jugendarbeit heraus; es sollten (nur) solche jugendpolitischen Projekte gezielt gefördert werden, die diese Profilierung tatsächlich aufwiesen. Eine wichtige Forderung sollte dabei sein, grenzüberschreitende Projekte und Angebote zu initiieren. In den Köpfen vieler Pädagogen sei das Bewusstsein und der Anspruch nicht vorhanden, Abgrenzungen aus der Welt zu schaffen. Überhaupt fehle in Deutschland eine antirassistisch ausgerichtete Diskussion;



dies komme auch dadurch zum Ausdruck, dass noch keine nationale Umsetzung der Antidiskriminierungsrichtlinien der EU erfolgt

sei. Ein Mensch mit „physisch sichtbarem Migrationsverdacht“ tue sich daher immer noch schwer, sich dauerhaft auf ein Leben in der Bundesrepublik einzulassen.

Literaturangaben zum Impulsreferat von Prof. Scherr

- BMFSFJ (2000): Familien ausländischer Jugendlicher in Deutschland. Sechster Familienbericht. Berlin
- Bommes, M./ Scherr, A. (1992): Multikulturalismus – ein Ansatz für die Praxis der Jugendarbeit? In: deutsche jugend, H. 5, S. 199-208
- Brusius, I. (1998): Interkulturelle Schülerklubs – Ein wirksamer Impuls der Integrationspolitik in NRW. In: Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie (Hg.): Interkulturelle Schülerklubs. Düsseldorf, S. 12-18
- Dannenbeck, C./ Esser, F./ Lösch, H. (1999): Herkunft erzählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher. Münster/ New York/ München
- Dietz, B. (1999): Jugendliche Aussiedler in Deutschland: Risiken und Chancen der Integration. In: Bade, K. J./ Oltmer, J. (Hg.): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Osnabrück, S. 153-176
- Ester, S./ Hamburger, F. (1991): Ausländische Jugendliche. Bestandsaufnahme der Jugendarbeit in Rheinland-Pfalz. Mainz (Landesbeauftragte für Ausländerfragen)
- Geiger, E./ Lösche, H. (1999): Paradigmenwechsel in der interkulturellen Jugendarbeit. In: deutsche jugend, H, 3, S. 107-115
- Hamburger, F. (1991): Ausländische Jugendliche in Jugendverbänden. In: Böhnisch, L. u.a. (Hg.): Handbuch Jugendverbände. Weinheim und München, S. 447-454
- Heckmann, F. (1998): Ethnische Kolonien: Schonraum für Integration oder Verstärker für Abgrenzung? In: Friedrich Ebert Stiftung (Hg.): Ghettos oder ethnische Kolonien? Bonn, S. 29-42
- King, V./ Schwab, A. (2000): Flucht und Asylsuche als Entwicklungsbedingungen der Adoleszenz. In: King, V./ Müller, B. (Hg.): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Freiburg, S. 209-232
- Mansel, J./ Hurrelmann, K. (1993): Psychosoziale Befindlichkeiten junger Ausländer in der Bundesrepublik. In: Soziale Probleme, 4. Jg, H.2, S. 167-192
- Ministerium für Arbeit und Soziales, Qualifikation und Technologie (2000): Interkulturelle Schülerklubs. Konzept – Ziele – Ergebnisse. Düsseldorf
- Scherr, A. (1997) Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim und München
- Scherr, A. (1999): Inklusion/ Exklusion – soziale Ausgrenzung. Verändert sich die gesellschaftliche Funktion Sozialer Arbeit? In: R. Treptow/ R. Hörster (Hrsg.): Sozialpädagogische Integration. Weinheim und München, S. 39-56
- Scherr, A. (2001): Abschied vom Paternalismus. Anforderungen an die Migrationssozialarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: A. Teichler (Hg.): Wohlfahrtsstaat, Einwanderung und ethnische Minderheiten. Opladen
- Scherr, Albert (2002): Migration. Das Ende der Marginalisierung? In: Rauschenbach, T./Düx, W./Züchner, I. (Hg.): Jugendarbeit im Aufbruch. Münster, S. 109-132
- Wehmann, M. (1999): Freizeitorientierungen jugendlicher Aussiedler und Aussiedlerinnen. In: Bade, K.-J. (Hg.): Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Osnabrück, S. 207-228
- Weidacher, A. (Hg.) (2000): In Deutschland zu Hause. Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher Jugendlicher im Vergleich. Opladen
- Woge e.V./Institut für Soziale Arbeit (Hg.) (1999): Handbuch der Sozialen Arbeit mit Kinderflüchtlingen. Münster



„Wir bilden aus“ Chancengleichheit auf dem Ausbildungsmarkt?

Dr. Dagmar Beer-Kern

Neben einer erfolgreichen schulischen Bildung hat eine qualifizierte Berufsausbildung, als erste Grundlage für berufliche Eingliederung, einen bedeutenden Stellenwert für den Erfolg auch des gesellschaftlichen Integrationsprozesses von Migrantinnen und Migranten, denn Integration ist mehr als Sprache.

Ausländische Jugendliche und junge Erwachsene verfügen erheblich seltener als Deutsche über formale Berufsabschlüsse. Sie sind erheblich häufiger als un- und angelernte Arbeitskräfte beschäftigt, auf untere Positionen auf dem Arbeitsmarkt verwiesen und überproportional von Arbeitslosigkeit bedroht bzw. betroffen.

Die Beteiligung ausländischer Jugendlicher an der Berufsausbildung ist trotz einer positiven Entwicklung vor allem in den 80er Jahren weiterhin unbefriedigend, bzw. angesichts der neuesten Entwicklungen sogar besorgniserregend. Lag noch 1979/80 die Ausbildungsbeteiligung ausländischer Jugendlicher bei 14 %, so steigerte sie sich 1994 auf 44 % und hatte damit ihren bisherigen Höchststand erreicht. Seitdem sinkt die Ausbildungsquote. Im Ausbildungsjahr 2002/03 lag sie nur noch bei 34 % (Deutsche: 64 %).

Ursache für diese Entwicklung ist – bei den ausländischen Jugendlichen stärker als bei den deutschen – die verschlechterte Ausbildungsplatzsituation. Sie führt zu steigenden Zahlen von Schülern ausländischer Herkunft in vollzeitschulischen Bildungsgängen als 'Ausweichmöglichkeit'. Dabei sind die ausländischen Schüler in den Bildungsgängen

überproportional vertreten, die nicht zu einem Abschluss in einem anerkannten Ausbildungsberuf führen und auch nicht zu den weiterführenden Bildungsgängen des beruflichen Schulwesens gehören. Bei einem Bevölkerungsanteil von ca. 12 % sind ausländische Jugendliche z.B. unterproportional vertreten in Fachoberschulen (7,1 %) und Fachschulen (3,9 %). Im Berufsvorbereitungs- bzw. im Berufsgrundbildungsjahr sind sie mit 17,5 % überproportional vertreten.

Dies alles hat zur Folge, dass ein Großteil der jungen Ausländer und Ausländerinnen keine berufliche Qualifizierung erhält. Nach Berechnungen des Statistischen Bundesamtes verbleiben rund 40 % der 20- bis unter 30-jährigen Jugendlichen ausländischer Herkunft ohne Berufsabschluss (männlich: 37 %; weiblich: 43 %) gegenüber nur 12 % der deutschen Vergleichsgruppe (männlich: 10 %; weiblich: 13 %).

Der Rückgang der Ausbildungsquote ausländischer Jugendlicher trifft nahezu alle Branchen. Nur bei den Freien Berufen stieg ihr Anteil leicht an. Insbesondere bei dem Beruf der Arzthelferin zeigt sich, dass immer mehr Arztpraxen bereit sind, junge Frauen mit Migrationshintergrund auszubilden. Offensichtlich wird hier insbesondere das zweisprachige Potential, das diese jungen Menschen mit in die Ausbildung bringen, besonders hoch geschätzt.

Die schwierige Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt für Jugendliche ausländischer Herkunft kann auch nicht durch eine verstärkte Nutzung von Fördermaßnahmen im Rahmen des Benachteiligtenprogramms ausgeglichen werden. Sowohl die Beteiligung der Migranten an der außerbetrieblichen Berufsausbildung als auch an den ausbildungsbegleitenden Hilfen (AbH) ist rückläufig. Zwischen 1997 und 2001 sank ihr Anteil an der außerbetrieblichen Berufsausbildung von 12 % auf 9 % und bei den AbHs von 17 % auf 13 %. Auch am Sofortprogramm zum Abbau der Jugendarbeitslosigkeit waren sie zu keinem Zeitpunkt entsprechend ihres Anteils an den unvermittelten Bewerbern bzw. an den Arbeitslosen unter 25 Jahren beteiligt.



Zu der im Vergleich zu deutschen Jugendlichen deutlich geringeren Ausbildungsbeteiligung kommt hinzu, dass das faktische Berufsspektrum der Jugendlichen ausländischer Herkunft viel enger ist als das der deutschen Gleichaltrigen. Die Auszubildenden mit ausländischem Pass sind auf wenige Berufe konzentriert. Sie haben am ehesten in den Berufen eine Ausbildungschance, die für Deutsche weniger attraktiv sind. Diese Berufe sind in der Regel gekennzeichnet durch vergleichsweise

- ungünstige Arbeitszeiten bzw. Arbeitsbedingungen,
- geringere Verdienstmöglichkeiten,
- geringere Aufstiegschancen,
- geringere Übernahmechancen bzw. ein höheres Arbeitsplatzrisiko.

Die Mädchen finden am häufigsten als Friseurin (17 %), Arzt- bzw. Zahnarzthelferin (jeweils ca. 11 %) und als Einzelhandelskauffrau (10 %) einen Ausbildungsplatz. Demgegenüber hatten nur 4,9 % der Auszubildenden in Büroberufen einen ausländischen Pass. Bei den Jungen sind es die Berufe des Kraftfahrzeugmechanikers (9 %), Malers und Lackierers (11 %) und des Gas- und Wasserinstallateurs (11 %). Demgegenüber sind sie in den neuen Service-Berufen (6 %), den neuen Medienberufen (3 %) und in den neuen IT-Berufen (3 %) nur unterdurchschnittlich beteiligt. Nach wie vor ist es jedoch der Öffentliche Dienst, dessen Ausbildungsleistung mit 2,6 % besonders niedrig ist.

Heute wie früher werden die Gründe für das Scheitern der jungen Ausländer auf dem Ausbildungsstellenmarkt in der Person des Jugendlichen gesucht (schlechtere Schulabschlüsse, unzureichende Sprachkenntnisse, falsche Berufswahl, mangelndes Interesse etc.). Für einen Teil der Jugendlichen mag dies auch zutreffen. Ein erheblicher Teil verfügt jedoch über die notwendigen Schulabschlüsse, ist zweisprachig und bikulturell aufgewachsen, hat eine hohe Bildungsmotivation und ist dennoch beim Übergang in eine berufliche Ausbildung im Vergleich zu Deutschen benachteiligt. Neben den Bildungsvoraussetzungen der Jugendlichen und ihrem Nachfrageverhalten sind die Zugangschancen zur Berufsausbildung auch vom Angebots- und Auswahlverfahren der Betriebe abhängig. Vorurteile und Barrieren gegen die Ausbildung von Jugendlichen ausländischer Herkunft sind immer wieder festzustellen. Von Chancengleichheit und beruflicher Integration kann erst dann gesprochen werden, wenn Menschen ausländischer Herkunft in allen Berufen und Branchen, aber auch auf allen Hierarchieebenen, entsprechend ihres Bevölkerungsanteils vertreten sind. Um dieses zu erreichen, sind sowohl Aspekte der positiven Diskriminierung auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt umzusetzen als auch differenzierte Betrachtungsweisen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Gang zu setzen.

Anhand von zwei Beispielen lassen sich die gesellschaftlichen Mechanismen benennen, die eine Diskriminierung von jungen Menschen ausländischer Herkunft beim Zugang zu Ausbildung und Beruf zur Folge haben:

- Die Jugendlichen werden in der Regel als defizitär wahrgenommen. Es besteht Einigkeit darüber, was sie *nicht* können oder über welche Fähigkeiten sie *nicht* verfügen. Betriebe sind interessiert, homogene Arbeitsgruppen zu bilden, damit Reibungsverluste gering bleiben. Ausländischen und insbesondere türkischen Jugendlichen werden störende Verhaltensweisen, unzureichende Kenntnis der Sprache sowie der deutschen (Betriebs-)Kultur, aber auch spezifische Schwierigkeiten aufgrund einer anderen Kultur unterstellt. Hinzu kommt die vermutete mangelnde Kundenakzeptanz, insbesondere bei Klein- und Mittelbetrieben.
- Bei Großbetrieben spielen solche Zuschreibungen eine weniger große Rolle. Dass Großbetriebe trotzdem verhältnismäßig wenige ausländische Auszubildende haben, ist weniger auf mangelnde Qualifikation oder auf falsche Berufsorientierung der ausländischen Bewerber zurückzuführen, als vielmehr auf ihre mangelnde Einbindung in betriebliche soziale Netzwerke. Der Zutritt zu diesen Netzwerken ist den meisten Migranten verwehrt und somit ist auch ihr Zugang zu hoch bewerteten Arbeits- und Ausbildungsstellen in Großbetrieben häufig blockiert.





Besonders prekär stellt sich die berufliche Qualifizierung von jugendlichen Flüchtlingen dar, die lediglich über eine Duldung verfügen. Dieser Gruppe der jugendlichen Flüchtlinge, deren vorübergehender Aufenthalt sich häufig über viele Jahre erstreckt und oftmals sogar dauerhaft ist, gilt es den Zugang zu Ausbildungsgängen zu ermöglichen. Welchen Sinn macht es, wenn ein Jugendlicher aus dem Libanon, der nun seit zwölf Jahren hier lebt und nicht zurück kann, der seinen Realschulabschluss gemacht hat, dann gesagt bekommt, dass er eine Ausbildung nicht antreten kann, weil er keine Arbeitserlaubnis erhält.

Insbesondere jungen Flüchtlingen, die in Deutschland die Schule durchlaufen haben, muss die Möglichkeit weiterer beruflicher Qualifizierung gegeben werden, unabhängig davon, ob sie irgendwann einmal in ihr Herkunftsland zurückkehren oder aber letztendlich in der Bundesrepublik bleiben werden.

Was sind nun die Hauptschwierigkeiten von Jugendlichen ausländischer Herkunft in der Berufsausbildung? Zu benennen sind hier

1. die Schwierigkeit, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen,
2. die Schwierigkeit, den fachtheoretischen Anforderungen in der Ausbildung gewachsen zu sein.

Vor dem Hintergrund der vorher beschriebenen Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt ist es eines der Hauptprobleme im Vorfeld der Berufsausbildung, überhaupt einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Die Suche nach einem Ausbildungsplatz ist für viele ein Weg ständiger Misserfolge.

Es zeigt sich auch, dass junge Ausländer sich nahezu ausschließlich auf die Berufsberatung der Arbeitsverwaltung verlassen. Sie verfügen offensichtlich nicht über die notwendige Handlungskompetenz, bei der Ausbildungsplatzsuche eine Vielzahl verschiedener Strategien zu entwickeln (so z. B. eigenständige Bewerbungen).

Die jungen Migranten beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung zu unterstützen, bedeutet nunmehr aber nicht, in den jeweiligen Regionen den diversen Beratungs- und Betreuungsangeboten weitere hinzuzufügen. Notwendiger wäre es, unter Beteiligung der Arbeitgeberorganisation, der Betriebe und Schulen und anderer Träger die Angebote der verschiedenen Einrichtungen und Institutionen in der Region zu koordinieren mit dem Ziel, eine regionale „Lobby“ für ausländische Jugendliche aufzubauen und Ausbildungsbetriebe/Ausbilder zu beraten, wie es z. B. seit kurzem die vom BMBF geförderten Beratungsstellen zur Qualifizierung zugewanderter Nachwuchskräfte (BQN) an einigen Standorten modellhaft erproben.

Das zweite entscheidende Problem im Zusammenhang mit der Berufsausbildung sind die fachtheoretischen Anforderungen. Es zeigt sich immer wieder, dass ein Teil der ausländischen Auszubildenden mit den fachtheoretischen Anforderungen insbesondere in der Berufsschule überfordert ist. Und dies zeigt sich vor allem bei Jugendlichen mit einem langjährigen Schulbesuch, allerdings keinem

oder aber einem niedrigen Schulabschluss in der Bundesrepublik, und mit durchaus guten umgangssprachlichen Leistungen. Betont werden muss hierbei jedoch, dass die Gruppe der Jugendlichen ausländischer Herkunft mit Realschulabschluss bzw. Abitur i.d.R. dieses Problem nicht hat, sondern vielmehr – aufgrund der ethnischen Diskriminierung – das Problem des Zugangs zum Ausbildungsstellenmarkt.

Dass ein Teil dieser Jugendlichen der so genannten zweiten oder sogar schon dritten Generation, also die, die in der Bundesrepublik aufgewachsen und zur Schule gegangen sind, noch Sprachprobleme haben, ist zunächst nicht so leicht zu erkennen, zumal die Deutschsprachkenntnisse für die Alltagskommunikation und für die fach-





praktische Ausbildung im Betrieb durchaus ausreichend sind. Ihre teilweise elementaren Probleme beim Verständnis des fachtheoretischen Unterrichts in der Berufsschule werden häufig zu spät erkannt.

Das sprachliche und fachliche Anforderungsniveau vieler fachtheoretischer Lehrwerke, die in der Berufsschule verwendet werden, legt die Vermutung nahe, dass viele Autoren dieser Fachbücher weniger ihre originäre Zielgruppe, die Auszubildenden, im Auge haben, als vielmehr die Fachkollegen der jeweiligen Bezugswissenschaft. Dies hat für ausländische Jugendliche zur Folge, dass die Hauptschwierigkeit beim Verständnis fachtheoretischer Texte kaum der eigentliche Fachwortschatz ist – diesen zu erlernen bereitet weniger Schwierigkeiten. Vorrangige Schwierigkeiten liegen vielmehr erstens im Standardwortschatz der Fachtexte und zweitens in den – im Vergleich zur Gemeinsprache unüblichen und selten gebrauchten – Satzstrukturen.

Hinzu kommt, dass in der Regel im fachtheoretischen Unterricht die standardisierte Fachsprache als eigenständiger Lerninhalt nicht einbezogen ist. Der sprachliche Zugang zu Fachtexten, der Umgang mit entsprechenden Hilfsmitteln wie auch Lerntechniken zum Auflösen des Textes werden schon als vorhandene Kompetenzen vorausgesetzt. Das

bedeutet Berufsschullehrer müssen im Rahmen ihrer Aus- und Fortbildung sensibilisiert werden, dass sie nicht nur Fachvermittler, sondern auch Sprachmittler sind. Sie müssen über Kenntnisse der Methoden von Deutsch als Zweitsprache verfügen.

Angesichts dieser Situation ist eine ausbildungsbegleitende und sprachliche Förderung ausländischer Jugendlicher auch bei guter Gemeinsprachkompetenz als Vermittlung zwischen fachlichen Anforderungen der Praxis und der Theorie zur sprachlichen Auflösung von Fachtexten ebenso notwendig wie Hilfen beim Transfer der erlernten Sprachstruktur in die Gemeinsprache, um somit nicht nur die passive (Fach-)Sprachkompetenz, sondern gleichfalls die aktive Sprachkompetenz zu erweitern.

Nun genug zu den Problemen. Im Vergleich zu deutschen Jugendlichen haben junge Migranten auch einen entscheidenden Vorteil. Es ist davon auszugehen, dass diese Jugendlichen potentiell zweisprachig aufgewachsen sind. Sie beherrschen im Gegensatz zu Deutschen – neben den schulischen Fremdsprachen – potentiell zwei Sprachen, die allerdings sowohl in der Schule als auch in der Berufsausbildung gefördert und ausgebaut werden müssen. Angesichts des Zusammenwachsens Europas, der Pluralisierung von Lebenswelten und der Diskussion um die Einbeziehung von Fremdsprachen in die Berufsausbildung bringen junge Migranten somit eine Kompetenz ein, die dringend genutzt werden sollte, zumal sie sich nicht nur auf Zweisprachigkeit bezieht, sondern auch bedeutet, dass junge Migranten es in der Regel gelernt haben, in verschiedenen Kulturen zu leben, sie zu integrieren und auch zu nutzen. Die deutlich höheren Ausbildungschancen für junge Migranten bei den Freien Berufen sprechen hier eine deutliche Sprache. Es ist gerade diese zusätzliche Kompetenz, die in den Arztpraxen von besonderer Bedeutung ist.

Die gemeinsame Erklärung der europäischen Sozialpartner von 1995 macht dies deutlich. „Unternehmen und Organisationen arbeiten heute in einer zunehmend multikulturellen Umgebung mit Kunden, Lieferrern und Beschäftigten unterschiedlicher nationaler, ethnischer und kultureller Herkunft. Der Erfolg auf den Märkten hängt mehr und mehr von der Fähigkeit ab, das aus dieser Vielfalt erwachsene Potential zu maximieren. Wer dies erfolgreich tut, steigert seine Wettbewerbsfähigkeit und ist besser in der Lage, mit Veränderungen erfolgreich fertig zu werden.“ Zu keiner Zeit wurde Internationalität so hoch gehandelt, die entsprechende Qualifikationsvermittlung hinkt jedoch in der Regel hinterher.





Es muss somit nach Wegen gesucht werden, die unterschiedlichen Kulturen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die die Menschen aus anderen Ländern mitbringen, nicht mehr zu entwerten und ungenutzt zu lassen, sie gar als ‚Störfaktoren‘ zu begreifen, sondern sie zu entdecken, anzuerkennen und weiterzuentwickeln, um daraus Synergieeffekte zu erzielen. Das Primat der Inländerqualifizierung

hat somit alle schon hier lebenden Menschen unterschiedlicher Herkunft einzubeziehen und darf vor allem auch nicht Flüchtlinge und Asylbewerber ausgrenzen.

Zusammenfassung der anschließenden Fachdiskussion

Mit **Volker Freudenberger**, Teamleiter Pharmaausbildung bei Boehringer Ingelheim, und **Peimaneh Nemazi-Lofink**, Institut zur Förderung von Bildung und Integration (INBI) in Mainz, standen nach dem Impulsreferat von Frau Dr. Beer-Kern zwei Expert/innen aus der Praxis zur Verfügung, um von ihren Erfahrungen und Erfolgen bei der Ausbildung von Migrantinnen und Migranten zu berichten.

Herr Freudenberger erläuterte das bei Boehringer angewandte Verfahren zur Auswahl der Auszubildenden. Die Nationalität spiele dabei weder bei der Vorauswahl anhand der erhaltenen Bewerbungsunterlagen noch bei der Auswertung der Ergebnisse schriftlicher Tests und des Abschneidens der Bewerber/innen in einer Art Assessment Center eine Rolle. In den drei Ausbildungsjahren liege der Migrantenanteil derzeit bei 6,25 % (im 1. Ausbildungsjahr), 6,5 % (im 2. Ausbildungsjahr) und 6,8 % (im 3. Ausbildungsjahr). Die Gleichbehandlung bei der Einstellung entspreche auch den bei Boehringer geltenden Verhaltensgrundsätzen, wonach auf der Grundlage des Respekts der Menschenrechte jede Form von Diskriminierung zu unterbinden und dagegen vorzugehen sei. Als zweiter Grundsatz gelte der respektvolle Umgang miteinander.

Frau Nemazi-Lofink stellte den Bildungsträger INBI vor, zu dessen verschiedenen Maßnahmen auch ein Ausbildungsprojekt für Migrant/innen gehört; besondere Zielgruppe sind dabei Frauen mit Migrationshintergrund. Von den bei INBI ausgebildeten Personen hätten anschließend 90 % eine Stelle gefunden.

Viele Beiträge der Teilnehmer/innen bezogen sich auf die Frage, wo man ansetzen müsse, um die Ausbildungsquote von Migrant/innen zu erhöhen und den Ausbildungserfolg zu vergrößern. Antworten reichten von der Forderung nach veränderten Einstellungstests, da diese häufig jugendliche Migrant/innen benachteiligten, bis hin zur Überlegung, die von jugendlichen Migrant/innen in der Anfangsphase ihrer Ausbildung geforderten Leistungsstandards abzusenken, da sich bei ihnen oft erst im Laufe der Ausbildung eine enorme Leistungssteigerung zeige. Besondere Bedeutung wurde zudem der Sensibilisierung der Eltern beigemessen, denen das duale System und die Vielfalt der Berufe häufig nicht bekannt wären. Eltern müssten auch bei Maßnahmen zur Sprachförderung eingebunden werden.

Generell herrschte die Einschätzung vor, dass Diskriminierungen und Vorurteile gegenüber Migrant/innen auch in diesem Feld immer noch verbreitet seien. Dabei gebe es auch häufig eine große Diskrepanz zwischen dem (positiven) Selbstbild einer Firma und der alltäglichen Realität im Betrieb. Grundsätzlich gelte es daher, nicht nur die strukturellen Benachteiligungen aufzuheben, sondern auch Denkmuster in den Köpfen zu verändern.





„Bin Immigrant, biete Vielfalt“ – Eine Jugendgeneration zwischen gesellschaftlicher Anerkennung und Skepsis

*Dr. Tarek Badawia
(Universität Mainz)*

Das Bild des zwischen zwei Kulturen ohnmächtig stehenden, zerrissenen ausländischen Jugendlichen dürfte jedem Professionellen im pädagogischen bzw. berufsbildenden Bereich bekannt sein. Im folgenden Beitrag möchte ich die Aufmerksamkeit auf den bisher kaum beachteten Erfolg vieler Immigrant*innen im Umgang mit den Migrationsfolgen, insbesondere den persönlichen Bildungserfolg im vielschichtigen Erfahrungsfeld der kulturellen Differenz lenken. Die bewusste Hervorhebung des Erfolgsaspekts in diesem Beitrag soll keineswegs mit einer Absicht zur Verharmlosung und Bagatellisierung zahlreicher Probleme und Schwierigkeiten der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gleichgesetzt werden. Vielmehr geht es mir um das Recht dieser Jugend auf Anerkennung und folglich auf Aufwertung ihrer Lern- und Lebenserfahrungen in einer Lebenswelt in, mit und zwischen den Kulturen vor allem auch deshalb, weil diese Generation über die Jahrzehnte im Schatten der alarmierenden Statistiken im Schul- und Ausbildungssektor als „verlorene Generation“ betrachtet wird.

Vor diesem Hintergrund erfordert der Umgang mit dem Thema „Lebenslagen von zugewanderten jungen Menschen in Deutschland“ eine besondere Kompetenz des Um-

gangs mit Irritationen und Widersprüchlichkeiten. Denn im Hinblick auf diese Thematik zeigen sich auf wissenschaftlicher sowie auf politischer Ebene gegensätzliche Tendenzen. Einerseits lässt sich eine sich vergrößernde Kluft zwischen einheimischer und eingewanderter Bevölkerung, eine zunehmende Desintegration z.B. durch Statistiken über zunehmende Erwerbslosigkeit, aber auch die ansteigenden Zahlen von Migrant*innen ohne Schulabschluss beobachten (vgl. exemplarisch Heitmeyer 2003). Andererseits liegen inzwischen zahlreiche Studien über Lebensverhältnisse von jungen Migrant*innen vor (u.a. Apitzsch 1999; Badawia et al. 2003; Diel 2002; Gogolin 2002; Shell-Studie 2000; Weidacher 2000), welche die Integrationswilligkeit bzw. -bereitschaft sowie die Kreativität dieser Generation im Umgang mit kultureller Vielfalt belegen. Solche Studien – zu denen auch der 6. Familienbericht zählt – beschwichtigen den durch manche Vertreter der Fachwelt verbreiteten Alarmismus.

Das Konfliktpotential aus dieser Irritation bringen Immigrant*innenjugendliche mit folgender Frage¹ auf den Punkt: *„Wie will man überhaupt in uns und unsere Zukunft investieren, wenn man uns sowieso als verloren betrachtet?“*

Ausgehend von dieser Frage möchte ich auf die Beziehung von Immigrant*innenjugendlichen zur Mehrheitsgesellschaft eingehen. Dabei möchte ich an einige Zusammenhänge von Bildung und handlungsrelevanten Wahrnehmungs- und Deutungsmustern erinnern, welche insbesondere im Umgang mit Immigrant*innenjugendlichen bei fehlender Reflexivität in Vergessenheit geraten.

¹ Diese und die nachfolgenden Interviewpassagen sind aus dem Datenmaterial der Studie von Badawia (2002) „Der Dritte Stuhl“ entnommen.



1. Irritationen

Die zumindest anfänglichen Irritationen in interkulturellen Begegnungen sind für *jeden* Menschen, abgesehen von ethnischer oder sozialer Herkunft, nachvollziehbar. In interkulturellen Begegnungen und in der Konfrontation mit dem Fremden bzw. Anderen werden die eigenen Wahrnehmungsmuster und damit auch das eigene Selbstverständnis irritiert und verunsichert. Bisher eindeutige Überzeugungen und Selbstbeschreibungen geraten zwangsläufig in Bewegung. Die Menschen unterscheiden sich je nach ihrer Bildungsbiographie und Lebensphase selbstverständlich in der Art und Weise, wie sie mit einer solchen Art der inneren Transformation eigener Vorstellungen und Überzeugungen umgehen.

Eine der resistenten Vorstellungen, mit der Immigrantenkinder und -jugendliche konfrontiert werden, ist die, dass die Lebenslage dieser Jugendgeneration nicht nur mit Problemen behaftet ist, sondern ewig prekär und von vornherein zum Scheitern verurteilt sei. Die Vorstellung andererseits, dass ein seelisches Grenzgängertum zwar eine Belastung sein kann, aber gleichzeitig viele Chancen für eine glückliche Entfaltung und eine gesunde Entwicklung beinhaltet, klingt zwar überzeugend und „menschlich“, sie hat aber offensichtlich noch nicht den erforderlichen Gewissheitsgrad bei den Professionellen erreicht, um die Handlungspraxis prägen zu können. Dies macht sich u.a. an zwei sehr wichtigen (Fehl-)Einschätzungen bemerkbar.

Zum einen überhört die Praxis einer an der „political correctness“ orientierten Interkulturellen Pädagogik den Ruf der Jugendlichen *„Wir wollen unsere Erfahrungen mit Interkulturalität selber machen; Keiner kann uns zeigen, wie es besser gehen kann, unsere Eltern nicht, aber auch die Deutschen nicht“* (vgl. Badawia 2002). Die Überbetonung des Interkulturellen vor allem im Zeichen der Politik wird folglich zu einer Belastung der Jugendlichen (vgl. Hamburger 1999). Zum anderen werden Phasen der Identitätstransformation von Jugendlichen oft als finaler Zustand gesehen, während Jugendliche diese als offene Entwicklungsprozesse betrachten. Die Folge einer solchen Fehleinschätzung ist u.a. *die Kulturalisierung von sozialen Verhältnissen und individuellen Handlungen*, d.h. die Erklärung derartiger Verhältnisse und Handlungen lediglich mithilfe ethnischer Kategorien. Folgende Interviewpassagen von Immigrantengleichgesinnten sollen diesen Gedankengang illustrieren:

„Allein wenn ein Lehrer denkt, ich kann das nicht in einem Satz sagen, dass die Lehrer gedacht oder gezeigt haben, dass du anders bist, das ist die Art also, wie man dich schaut oder so Sachen, manchmal ist das nur ein Blick oder ein Wort /.../ ich dachte immer, warum wollen sie uns ewig nur als Gastarbeiterkinder sehen, die nichts anderes sein können /.../ klar das war viel einfacher für sie, sie waren mit allem überfordert, nicht nur mit uns /.../ (Deutsch-Italiener, 22 J.)

„In der Schule war es immer so, dass ich immer zwei oder drei Monate gebraucht hab, bis ich den Lehrer davon überzeugt hab, dass ich nicht schlecht bin, also das war ein echter Konflikt zwischen uns, ich musste ihn erst überzeugen, also da wurde von einem erwartet, dass man zum Beispiel nicht gut Deutsch kennt und solche Sachen halt“ (Deutsch-Marokkaner, 21 J.)

Infolgedessen lässt sich in Anlehnung an mehrere Studien über diese so genannte „verlorene Generation“ (vgl. Badawia/Hamburger/Hummrich 2003) folgendes Resümee festhalten: Der Mehrheit innerhalb dieser Generation gelingt die Balance zwischen Herkunfts- und deutscher Kultur, gleichzeitig scheitert eine große Minderheit infolge von Ethnisierungsmechanismen am Ziel der Integration! Deshalb ist ein situativ angemessenes pädagogisches, erzieherisches oder sozialarbeiterisches Handeln mit einer Klientel, über die man einerseits widersprüchliche Erkenntnisse finden kann, und andererseits über kaum zutreffende Erkenntnisse verfügt, nach der Maxime der Reflexivität stärker denn je gefragt.





2. Ein Rätsel, das angeblich unlösbar ist!

Bezeichnungen wie Gastarbeiterkinder, Fremdarbeiter, Ausländer, ausländische Mitbürger, Emigranten oder Immigrantenkinder, Deutsche ausländischer Herkunft und auch viele diffamierende Begriffe wie Kanaken, Knobi-Fresser u.ä. sind sozial-politische Kategorien und sprachliche Institutionen, in denen eine Generation erfasst werden soll. Treffen diese Bezeichnungen auf die Immigrantengeneration noch zu? Eine Mannheimer Jugendinitiative reagiert auf diese begriffliche Irritation und auf das Fehlen eines dezidierten, für die pädagogische Praxis vor allem unverzichtbaren Menschenbildes von einer Generation, die weder aus „Standard-Deutschen“ noch aus typischen ausländischen Gastarbeiterkindern besteht, mit der Bezeichnung „die Unmündigen“. Den Namen trägt inzwischen ein Verein von Migrantenjugendlichen, der öffentlich für die Rechte dieser Generation agiert.

Es geht im Wesentlichen um die folgende Botschaft: „Immigrant zu sein“ ist eine neue sozial-politische Kategorie, die gesellschaftlich etabliert werden sollte. Immigranten im Einwanderungsland Deutschland sind „Andere Deutsche“ (Mecheril/Teo 1994). Die Entwicklung eines ausbalancierten Selbstbewusstseins in der Migration ist ein langer Prozess, auf den Immigrantenkinder und -jugendliche ein Recht haben. Das wichtigste Recht dabei ist die Anerkennung der individuellen Identitätsentwürfe sowie der biographischen Erfahrungshorizonte und Bindungsnetzwerke dieser Generation. Denn die Vielfalt biographischer Schicksale und selbstwertrelevanter Schlüsselerlebnisse als Migrationsanlässe erfordert die Aufnahme der innenperspektivischen Wahrnehmung von Beweggründen, Lebenslagen, individuellen sowie gemeinschaftlichen Ressourcen in die sozialarbeiterische Perspektive. Die bewusste Anerkennung des Einzelnen als Individuum ist letztendlich die tragfähige Brücke zwischen der Innensicht der Migranten mit all ihren subjektiven und biographischen Besonderheiten einerseits und der professionell, an der Lebenswelt der Betroffenen orientierten (Thiersch 1992), fremd-verstehenden Außensicht der Bildungsarbeit andererseits.

² Zur ausführlichen Beschreibung dieser Aspekte vgl. Badawia 2002, S. 120ff.

3. Unser Erfolg, den kaum Leute (an-)erkennen!

Jeder Versuch, die Erfolgsperspektive von Immigrantengenerationen hervorzuheben, ist im Grunde genommen vorweg zum Scheitern verurteilt, wenn er mit dem Statistik-Argument konfrontiert wird. Dieses erhebt nämlich einen quasi natürlichen Anspruch auf Repräsentativität, dem die „Stimme der erfolgreichen Minderheit“ nicht standhalten kann. Insbesondere wirkt dies umso effektiver, wenn dies öffentlich geschieht. Haben so Immigrantengenerationen überhaupt noch eine Chance, dass ihr Erfolg sichtbar wird? Immigrantengenerationen haben vor allem in dieser Phase des gesellschaftlichen Wandels erst dann eine reelle Chance, dass der „Reichtum ihres Bildungserfolges“ wahrgenommen wird, wenn die pädagogische Interaktionslogik im Umgang mit dieser Generation stärker präsent wird. Erst in einer auf die face-to-face Interaktion ausgerichteten Handlungslogik haben sie die Möglichkeit, dass ihre Stärken durch das Leben mit und in zwei Kulturen zur Geltung kommt. Anderenfalls fallen sie viel zu schnell den resistenten Vorurteilen in der Gesellschaft gegen den Typus „Ausländer“ zum Opfer:

„Ich – erzählt der 20-jährige deutsch-marokkanische Mohammed – habe einmal angerufen bei einer Firma und der Job war frei, dann wollten sie meinen Namen wissen, dann habe ich meinen Namen gesagt, und da haben sie gesagt, warte mal eine Sekunde, ich frage mal, ob der Job wirklich noch frei ist, und da war der Job dann nicht mehr frei“

„Ich – eine 21-jährige Deutsch-Spanierin – sage mir natürlich nicht jeden Tag, wenn ich aufstehe, du bist Ausländerin /lacht/ also bei vielen Anlässen ist das aber so /.../ muss man aufpassen /.. / also da muss man sich das ins Gedächtnis rufen, weil es sonst andere tun /.../ dann tut es mir weh /.../ man darf das nicht vergessen /.. / aber das ist kein Bitternis /./ es ist einfach eine Tatsache“.

Nach Marotzki (1991) liegt die Wirkung von Bildungsprozessen primär in den ganzen Veränderungen von Interpunktions- und Konstruktionsprinzipien im Hinblick auf die



Konstruktion eines individuellen Weltbildes. Erst eine solche Veränderung im Deutungsmuster und Erfahrungspotential befähigt ein Individuum, die Andersheit und Verschiedenheit Anderer überhaupt anerkennen zu können. In diesem Zusammenhang möchte ich auf das – wie ich es in meiner Studie genannt habe – Phänomen der „inneren Bikulturalität“ (Badawia 2002, S. 127) hinweisen. Es geht dabei um die Unmöglichkeit der „technokratischen“ Trennung der kulturellen Erfahrungen insbesondere bei Jugendlichen, welche ihren Selbstentwurf entlang zwei kulturell unterschiedlich geprägten Lebenswelten gestalten. Es sind mehrere Gesichtspunkte, welche diese Form der inneren Präsenz von kultureller Differenz im Selbstentwurf ausmachen. Stichwortartig² handelt es sich um folgende Aspekte, mit denen alle im Bereich der Interkulturellen Pädagogik und Jugendarbeit sicherlich die eine oder andere Erfahrung gemacht haben:

- Zweisprachigkeit
(Es zählt je nach Alter das vorhandene Bewusstsein von Zweisprachigkeit und nicht unbedingt die perfekte Beherrschung der Sprachen)
- Mehrfache, loyale Zugehörigkeit zu zwei Kulturwelten
- Komparative Kompetenz
- Anerkennung und Akzeptanz der Gleichwertigkeit von Einflüssen zweier Kulturwelten auf das Selbst
- Wahrnehmung der Koexistenz von zwei objektiv trennbaren Kulturwelten
- Vorhandensein von Basiskenntnissen über beide Kulturen
- Untrennbarkeit der Kulturwelten
- Die Welt aus zwei Sichtweisen kennen
- Vergleichsmöglichkeit im Hinblick auf kulturelle Besonderheiten; Komparative Orientierungsfolie
- „Switchen“ in Bezug auf Selbstdarstellung, Sprache und Handeln
- Relativierte, offene Sichtweise über kulturelle Gegebenheiten
- Bewusster Umgang mit dem Neuen
- Evidenz des Menschseins im Umgang mit Differenzen

- Höhere Ambiguitätstoleranz und kognitive Komplexität
- Unmöglichkeit zur Rückkehr in monokulturelle Lebensverhältnisse

Die wichtige Konsequenz aus dieser Feststellung ist im Grunde genommen die reflexive Haltung der pädagogisch Professionellen hinsichtlich ihrer Vorstellung von Integration im Falle dieser Jugendgruppe. Diese stellt nämlich die Integrationslogik insofern in Frage, als sie selber die Gesellschaft fragt: *Wie sollen wir integriert werden, wenn Deutsch ein Teil von uns ist?*

4. Die Not der Migration macht erfinderisch!

Bikulturell sozialisierte Immigrantenjugendliche erleben die kulturelle Vielfalt trotz aller Schwierigkeiten, Herausforderungen und des Stresses als „faszinierend“, „bereichernd“ und vor allem als eine „Chance“. Sie betonen, dass weder die eingeschränkten Möglichkeiten zur Selbstidentifikation mit der kulturellen Vielfalt noch die ständige Konfrontation mit Diskriminierungserfahrungen und Vorurteilen automatisch zum „Kollaps“ der Identitätsbildung führen müssen. Die Gefahr des Scheiterns ist selbstverständlich als Ausgangsvariante in einem komplexen Prozess der bikulturellen Identitätsentwicklung zwar denkbar, dies wird aber zum Nachteil einer Jugendgeneration stark katastrophisiert. Genau in dieser Wahrnehmungsdifferenz finden Immigrantenjugendliche eine Chance, Alternativen zum Entweder-Oder-Denkmodell im Umgang mit kultureller Vielfalt und wenden somit ihre Not in kreative Konstellationen um, in die Erfahrungen der Differenz integriert werden können. Was sich bei der folgenden deutsch-marokkanischen Interviewpartnerin z.B. auf den ersten Blick als Zerrissenheitskrise abzeichnen mag, wird als Chance investiert, eine neue Position zwischen den ihr angebotenen Identifikationsmöglichkeiten aufzubauen. Sie investiert ihre Chance im Aufbau eines – bildlich gesprochen – „Dritten Stuhls“.

„Also ich habe mich früher sehr damit auseinandergesetzt, wer ich eigentlich bin und wozu ich eigentlich gehöre und habe mich auch zeitweise versucht einfach nur der einen Kultur zu widmen und mir zu sagen, hey ich bin jetzt Marokkanerin oder der anderen Kultur, also dass ich jetzt einfach eine Deutsche bin und habe halt gemerkt, dass weder das Eine noch das Andere geht, weil ich weder zu der Einen noch zu der Anderen gehöre, das heißt, ich stehe irgendwo zwischendrin also zwischen zwei Stühlen, die mir aber nicht passen, irgendwie nicht für mich die Stühle, das habe ich mir damals immer gedacht, mittlerweile denke ich, ich sitze auf einem richtigen Stuhl, das ist so eine ganz andere Situation.“ (Deutsch-Marokkanerin, 19)

In der Zurückweisung der monokulturellen Identifikationsmöglichkeiten aus ihrer auf kulturelle Homogenität ausgerichteten Umwelt erhebt sie einen individuellen Anspruch auf einen „kreativen Widerstand“. Sie lehnt implizit die gesellschaftliche Praxis im Umgang mit der Generation, die sie indirekt vertritt, ab, der immer wieder die „Zwangsjacke“ der Gastarbeiterkultur angelegt wird. Dies geschieht nicht zuletzt deshalb, weil die gesellschaftlichen Institutionen überwiegend, wenn nicht hauptsächlich, im Umgang mit Immigranten von der Vorstellung ausgehen, dass die Differenz zwar



nachvollziehbar ist, diese aber aufgehoben werden muss. Genau so wie die sozial-politische Kategorie des Immigrant-Seins fehlt, fehlt auch die Einstellung, dass im Zusammenhang mit kultureller Vielfalt die Idee der Homogenisierung eliminiert werden soll. Genau dies wird nie funktionieren. Was das einzelne Individuum aus den Gegebenheiten seiner Migrationserfahrungen macht, ist biographisch unverwechselbar – „*Jeder macht es anders*“. Durch die individuell motivierte Integrationsleistung können Jugendliche sozusagen Garant dafür sein, dass Bildungsprozesse unter Bedingungen der Migration überhaupt Früchte tragen. Allerdings gelten dabei für die Jugendgeneration die folgenden zwei Maximen: „*Ich werde nicht integriert, sondern ich integriere mich selber*“ und „*Ich bin weder deutsch noch ausländisch und trotzdem beides*“.

Immigrantenjugendliche erfahren oft an Schulen und sonstigen Bildungsinstitutionen durch den Druck zur Standardisierung von Lebenserfahrungen, dass sie zu einem dieser Pole gehören, oder besser gesagt, dass sie einem dieser Pole zugeordnet werden. Zugespitzt formuliert: Immigrantenjugendliche finden weder in der Mehrheitsgesellschaft noch in der eigenen „Community“ eine etablierte Kultur der Vielfalt und Differenz vor, in die sie hineinwachsen können. Deswegen fühlen sie sich in dieser Hinsicht quasi berufen, eine solche Kulturlandschaft überhaupt zu schaffen.

5. Die individuelle Integrationsleistung als Garant

„*Das Selbst verlangt nach Identität*“ und „*Es gibt keine Identität ohne kulturelle Rahmung*“. Auf diesen beiden Grundsätzen für die soziale Entwicklung des Menschen basieren die Bemühungen von Immigrantenjugendlichen um kreative Auswege aus „dem Dilemma der Differenz“ (Kiesel 1996).

Exemplarisch sollen im Folgenden einige bildhafte Modelle vorgestellt werden, welche einerseits die Individualität und andererseits die verschiedenen Leitgedanken des jeweiligen „Dritten Stuhls“ darstellen:

a) „Ich bin eine kulturelle Mischung“

Die Selbstwahrnehmung als „kulturelle Mischung“ ist die nahe liegende Vorstellung vieler Immigrantenjugendlicher von ihrem Selbstverständnis. Die Mischung lässt sich als „Urform“ jeder bikulturellen Selbstwahrnehmung bezeichnen. Selbstbeschreibungsversuche nach dem Leitgedanken der *Mischung* von Erfahrungswerten aus zwei Kulturen im eigenen Selbstentwurf sind sehr konkret – „*Man macht sich was vor, wenn man jetzt in meiner Situation sagt, nein / betont/ ich bin hundertprozentig marokkanisch ./ das stimmt eben nicht*“.

Die alltäglich erlebte Präsenz beider Kultursysteme wird im eigenen Selbstentwurf übersetzt. D.h. kulturelle Elemente aus den verschie-

denen Erfahrungsfeldern des Alltags – gleichgültig ob deutsch oder nicht-deutsch – sind auf eine natürliche, authentische Art und Weise als potentielle Elemente des Selbstentwurfs denkbar (Abb. 1). Jede Mischung stellt substanziiell ein neues Produkt dar. „Typische“ Aussagen von Immigrantenjugendlichen zur inhaltlichen Beschreibung ihres Selbstentwurfs wie – „Ich bin halb deutsch, halb arabisch“ – sind Quantifizierungsversuche einer komplexen bikulturellen Realität, in der sie leben. Im Vergleich zum bisher bekannten Status des „Ausländers“ wird hier die relevante Einflussnahme zweier Kultursysteme auf die Identitätsentwicklung anerkannt und nicht verleugnet.

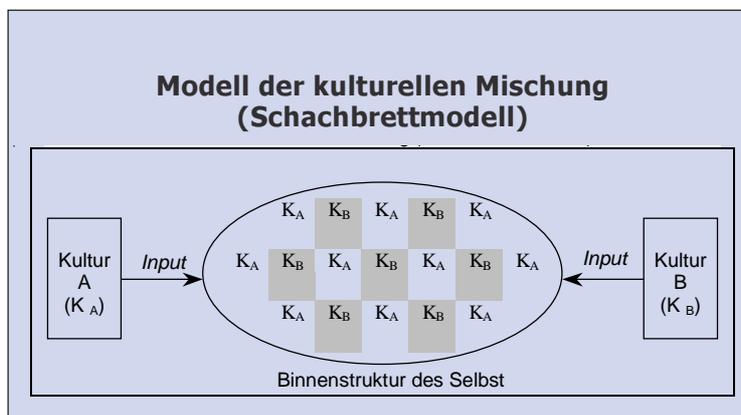


Abbildung 1



b) Selbstverortung im transkulturellen Überbau

Die Orientierung an einem **bikulturellen Überbau** ist so konzipiert, dass der heranwachsende Immigrant*in die kulturell unterschiedlich geprägten Lebenswelten einem transkulturellen Orientierungssinn unterordnet. Diesem Überbau wird die Rolle zugeordnet, das Selbst aus dem Engpass der Diversität beider partikularen Kulturen zu befreien. Die wichtigste Bedingung für die Konstruktion eines Überbaus ist die transkulturelle Gültigkeit des Inhaltes bzw. seine ethno-nationale Unabhängigkeit. Dabei spielen Kategorien wie Nationalität und Ethnizität eine untergeordnete Rolle. Diese beschränken sich auch lediglich auf die Gegebenheit der elterlichen Herkunft. Dagegen wird individuell ausgeformten, spirituellen Glaubensinhalten und weltoffenen philosophischen Konzeptionen als Alternativorientierungskomponenten viel größere Bedeutung eingeräumt. (Abb. 2).

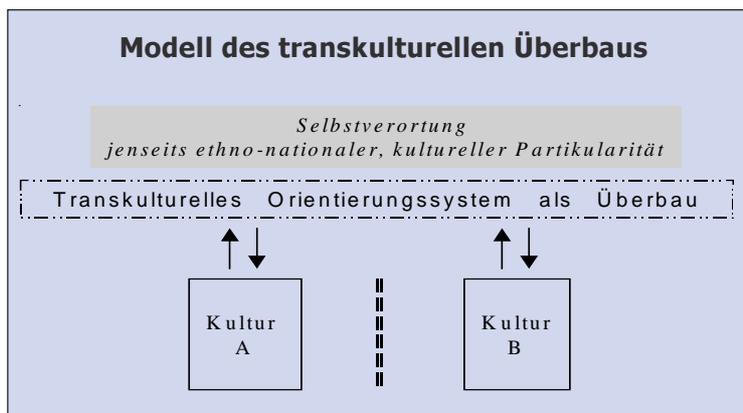


Abbildung 2

Die konkrete Praxis der partikularen Kulturen erscheint weniger relevant zu sein. Dagegen stellt die Prägung des Handelns durch den Glauben und die Verfolgung transzendentaler Ziele im Umgang mit Kulturen und Menschen im Alltag *die* wichtigste Eigenschaft des gesamten Selbstentwurfs dar –

„/hm/ ja, also ich verletze nicht die Leute, also ich schaue einen Mensch zuerst als Mensch an, und dann vielleicht die Religion und dann als dritte Position die Nationalität, also bei mir ist die Antwort so: zuerst als Mensch, dann Religion und dann Nationalität, das kommt am Ende /../ wenn überhaupt“.

Diese Vorstellung setzt unbedingt voraus, dass der Immigrant*in dem Alter angemessen genug über Grundkenntnisse aus der jeweiligen Kultur sowie über die Besonderheit der transkulturellen Orientierungsfolie (Glaubensinhalte, Philosophie) verfügt. Die Überbaustrategie verhilft dem Heranwachsenden zum „Über-Status“ und der Selbstverortung jenseits partikularer ethno-nationaler Kategorien.

c) „Ich bin auf bikultureller Kompromissuche“

Der an der **Leitidee des Kompromisses** orientierte Immigrant*in verzichtet im Vergleich zum zweiten Modell auf die moderierende Funktion einer dritten Instanz. Er spielt als „Kulturmediator“ in eigener Regie die Moderationsrolle und versucht, bei sämtlichen Erfahrungen von Ambivalenzen die Einigung zwischen den verschiedenen Kulturelementen herbeizuführen. Im Mittelpunkt dieser Orientierungsleistung steht der **Gedanke der Einigung** bzw. der partiellen Einigung zwischen den unterschiedlichen, teilweise sogar einander widersprechenden Ansprüchen und Verpflichtungen beider Kulturen. Entscheidend ist auf jeden Fall die *individuelle Entschlossenheit zur positiven Lösungsfindung*. Im Gegensatz zum Bild vom „leidensvollen und zerreißen Zwischen den Kulturen“ ist die mehr oder weniger bewusste *Selbstverortung zwischen zwei Kulturen* eine kreativere Variante. Hier versteht man sich als **aktives Bindeglied**, das *in* beiden Kulturen fest verankert ist (Abb. 3) und versucht dadurch, einen Auftrag der Verständigung und Zukunftsgestaltung zu erfüllen – wie die folgende Aussage der 20-jährigen Deutsch-Türkin zum Ausdruck bringt:

„Na ja wenn die älteren Generationen lieber auseinander bleiben wollen, dann soll es auch so bleiben, denke ich, aber die jüngere Generation hat ein viel stärkeres Selbstbewusstsein und wird die Annäherung besser schaffen, guck mal /!/ heute sind das die Kinder in der Schule oder in der Universität, die mit den Deutschen gemeinsam ihre Zukunft machen wollen, wer nach vorne in die Zukunft guckt, muss möglichst viel mitnehmen, Konflikte kann man nicht mitnehmen, sie begleiten den einen immer, aber man nimmt sie nicht so bewusst mit /../“.

„Na ja wenn die älteren Generationen lieber auseinander bleiben wollen, dann soll es auch so bleiben, denke ich, aber die jüngere Generation hat ein viel stärkeres Selbstbewusstsein und wird die Annäherung besser schaffen, guck mal /!/ heute sind das die Kinder in der Schule oder in der Universität, die mit den Deutschen gemeinsam ihre Zukunft machen wollen, wer nach vorne in die Zukunft guckt, muss möglichst viel mitnehmen, Konflikte kann man nicht mitnehmen, sie begleiten den einen immer, aber man nimmt sie nicht so bewusst mit /../“.

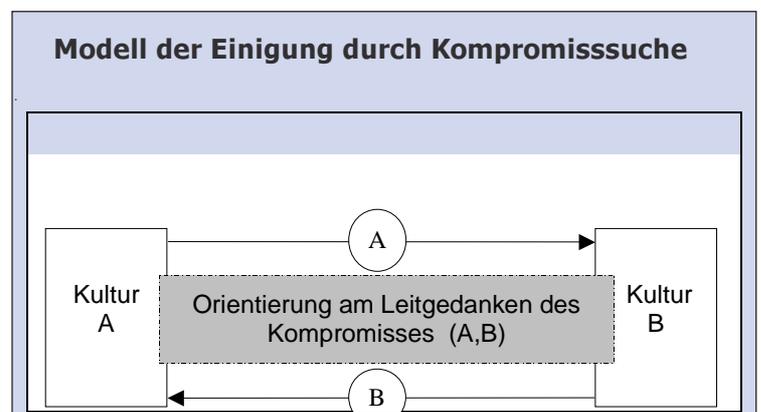


Abbildung 3



d) Identitätsbildung als Prozess der Kulturmodernisierung

Die vierte Möglichkeit von Immigrant*innen zur Auflösung der Spannung zwischen beiden Kulturwelten, in denen sie aufwachsen, geht vom Leitgedanken der Einführung neuer, kultureller Erfahrungswerte aus der jeweils anderen Kulturwelt aus. Immigrant*innen, welche bereits etablierte Zugehörigkeitsverhältnisse zu einer Kulturwelt aufweisen und in der späten Kindheit in Kontakt mit einer anderen Kulturwelt kommen, machen ihre Entdeckungen in der Hinsicht, dass Jugendliche gemeinsame Werte in beiden Kulturen vorfinden, die aber im Alltagshandeln der Menschen sehr unterschiedlich ausgeprägt sind. Unter günstigen Umständen, d.h. wenn Jugendliche in beiden kulturell unterschiedlichen Lebenswelten nicht auf Ablehnung stoßen, nehmen Jugendliche die **Rolle des Modernisierers** innerhalb der Kulturen ein (Abb. 4).

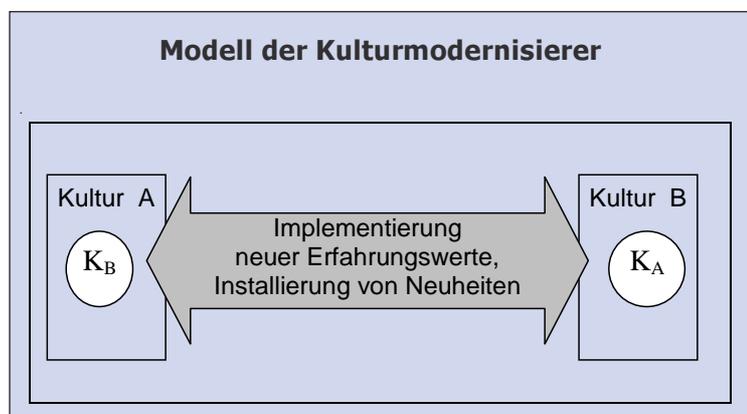


Abbildung 3

Durch die eigene Auseinandersetzung mit den Werten beider Kulturen erfahren Jugendliche zunächst die Öffnung des eigenen Orientierungssystems für neue Impulse aus der Umwelt. Die positive Haltung zu beiden Kulturen ermöglicht überhaupt die Herstellung von Symbiosen wie der folgende Fall eines deutsch-iranischen Jugendlichen illustriert:

„Ich bin Iraner ./ also ich bin Iraner mit deutschen Zügen, ich fühle mich als Iraner, und ich möchte halt die deutschen Tugenden in Anführungsstrichen, die ich kennen gelernt habe, dann darin einsetzen als Iraner, das heißt, dem Deutschen in Anführungsstrichen fehlen meiner Meinung nach einige Sachen und dem Iraner in Anführungsstrichen fehlen auch einige Sachen [...] man kann das Analytische im deutschen Denken [...] das Analytische in sich, was zum Beispiel das Iranische nicht hat, das Iranische hat so gewisse Herzlichkeit, was das Deutsche, wie ich es bis jetzt erfahren habe, nicht hat, diese Wärme /betont/ ./ oh man ich hasse diese Begriffe /lacht/ na gut, arbeite jetzt mit Klischees, was soll´s ./ möchte ich halt versuchen, diese beiden Sachen miteinander zu vereinbaren, aber ich fühle mich auf jeden Fall als Iraner ./ und der Grund, warum ich mich als Iraner fühle, ist einfach und nicht als Deutscher, weil ./ es eigentlich die Waage halten sollte, ist einfach, weil das Iranische gefühlbetonter ist ./ aber im Kopf denke ich halt vielleicht mehr analytisch, mehr logisch, mehr deutsch wie auch immer, auf jeden Fall gehören beide zu mir und trotzdem sind das

draußen zwei Welten, in denen ich mich mittlerweile wohl fühle“.

6. Plädoyer für eine Kultur des Optimismus

„Bin Immigrant, biete Vielfalt“ ist deswegen eine tragfähige Zukunftsperspektive, weil heutzutage im Vergleich zur bisher dominanten „Gastarbeiterkultur“ immer mehr erfolgreiche Unternehmer sowie Künstler mit Migrationshintergrund in allen Bereichen von Kunst und Kultur anzutreffen sind: als erfolgreiche Schauspieler, Musiker, Schriftsteller und Regisseure. In den größeren Städten gibt es Diskotheken, Theater und Treffpunkte, Kulturzentren, Bildungszentren, interreligiöse und interkulturelle Dialogkreise mit einem kulturell gemischten Angebot. Es finden sich in kleinen sowie in großen Orten und Städten Begegnungsstätten für Angehörige unterschiedlicher Sprachen und Kulturen. Diese Verlagerung von der „Gastarbeiterkultur“ zur „Kultur der Vielfalt“ müsste Konsequenzen für die Neugestaltung der Integrationsdebatte und auf jeden Fall gegen die unnötige „Konstruktion von Fremdheit in der Jugend- und Sozialarbeit“ (Scherr 2002) haben.

In allen Alternativmodellen zum „entweder deutsch oder ausländisch“ leben Immigrant*innen aktiv mit, in und zwischen mindestens zwei kulturell unterschiedlich geprägten Lebenswelten, und im Sinne des „Sowohl als auch“ treten sie mit einer positiven Denkweise gegen die Katastrophisierung von Migrationsfolgen ein. Sie realisieren für sich zunächst den Traum von einer neuen weltlich transkulturellen Kultur mit Lebensformen, die etwas mehr als die Summe zweier Kulturen sind.

Die Konstrukteure der Metapher des „Dritten Stuhls“ (Badawia 2002) sind Kinder dieser Gesellschaft. Sie erheben Anspruch auf die ihnen durch Reduktion ihrer Identität auf die Figur des Trägers kultureller Merkmale beraubten Individualität. Sie bieten Expertenwissen in Sachen Integration und Lebensführung unter Bedingungen der Einwanderung. Sie fungieren als Mediatoren zwischen den kulturellen Standpunkten. Sie können Brücken schlagen zu Migrant*innenwelten, welche Repräsentanten der Mehrheitsgesellschaft kaum zugänglich sind.

Sie leisten mit ihren bikulturellen Selbstentwürfen Pionierarbeit, indem sie uns – ich meine monokulturell geprägten Generationen



(deutsche wie ausländische) – zukunftsfähige Modelle des Lebens mit, in oder auch zwischen zwei Kulturen vorleben. Mit anderen Worten: Sie können mit ihrer besonderen Doppelrolle als Teilnehmer und Beobachter zur Klärung vielerlei Irritationen beitragen, wenn sie im Sinne von Empowerment in die Machtstruktur eingebunden werden und dadurch die nötige starke Lobbyunterstützung erfahren würden.

Das ist aus der Sicht von Immigrant*innen Jugendlichen im Grunde genommen der wesentliche Beitrag, den sie im Sinne des Tagungsmottos „Bildung macht reich“ leisten können. Allerdings sind solche Prozesse keine Einzelleistungen. Sie kommen nur in kollektiver Form und jenseits oft unbegründeter Skepsis gegenüber der Fremdheit des Neuen zustande, indem ein Austausch sozialer Unterstützung auf der Basis von Anerkennung, Gleichwertigkeit und aktiver Praxis der Kooperationspartnerschaft stattfindet.

Literatur:

- Apitzsch, Ursula (Hrsg.) (1999): Migration und Traditionsbildung. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Badawia, Tarek (2002): Der Dritte Stuhl: Eine Grounded Theory-Studie zum Umgang bildungserfolgreicher Immigrant*innen Jugendlichen mit kultureller Differenz. Frankfurt a.M.: IKO
- Badawia, Tarek / Hamburger, Franz / Hummrich, Merle (Hrsg.) (2003): Wider die Ethnisierung einer Generation – Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt a. M.: IKO
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. 2 Bde. Opladen: Leske + Budrich
- Diel, Claudia (2002): Die Partizipation von Migranten in Deutschland. Rückzug oder Mobilisierung? Opladen: Leske + Budrich
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Roth, Hans-Joachim (2003): Gutachten zum Thema Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Auftrag der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Hamburg: Institut für Internationale und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
- Hamburger, Franz (1999): Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit (IZA) H. 3-4. 1999. 33-38
- Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.) (2003): Deutsche Zustände. Folge I. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Doron (1996): Das Dilemma der Differenz: zur Kritik des Kulturalismus in der Interkulturellen Pädagogik. Frankfurt a. M.: Cooperative
- Marotzki, Winfried (1991): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie: biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Mecheril, Paul/ Teo, Thomas (Hrsg.) (1994): Andere Deutsche – Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer Herkunft. Berlin: Dietz
- Scherr, Albert (2002): Fremdheitskonstruktionen im Kontext interkultureller Jugend- und Sozialarbeit. In: Griese, Hartmut M. et al. (Hrsg.): Was ist eigentlich das Problem am „Ausländerproblem“? Über die soziale Durchschlagkraft ideologischer Konstrukte. Frankfurt a. M.: IKO: 131-152
- Weidacher, Alois (Hrsg.) (2000): In Deutschland zu Hause: Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich: DJI-Ausländersurvey



Wie kommt die Vielfalt in Schule und Ausbildung?

Diskussion mit

Doris Ahnen, Ministerin für Bildung, Frauen und Jugend in Rheinland-Pfalz

Günter Tartter, Geschäftsführer der HWK Rheinhessen

*Dott. Francesca Chillemi-Jungmann, Vorsitzende der Arbeitsgemeinschaft der
Ausländerbeiräte Rheinland-Pfalz*

Dr. Tarek Badawia, Universität Mainz

und einem Schlusswort von

Prof. Franz Hamburger, Universität Mainz

Moderation

Astrid Becker

A. Becker: Ich möchte unsere Diskussionsrunde eröffnen mit dem Thema ‚Schule‘ und hierbei insbesondere mit dem Teilthema ‚PISA‘, worüber es im Moment ja heftige Diskussionen gibt. Tarek Badawia hat in seinem Vortrag eben für Alternativen zu ‚Entweder-Oder-Denkmustern‘ im Umgang mit kultureller Vielfalt plädiert. Ich möchte dies aufgreifen und Frau Ministerin Ahnen die Frage stellen: Lebt die Schule noch im ‚Entweder-Oder‘? Und wie kann uns ‚PISA‘ Hinweise geben, was sich verändern müsste?

D. Ahnen: Gestatten Sie mir zunächst eine Vorbemerkung: ich will mich für diese Tagung in Mainz bei den Veranstalterinnen und Veranstaltern und bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern bedanken – nicht nur, weil die Fachbeiträge dieser Veranstaltung sehr qualifiziert waren, sondern auch, weil der Ansatz der Tagung schon den Hinweis auf Wege gibt, die wir gehen müssen. Damit meine ich, dass hier nicht eine Berufsgruppe oder Institution unter sich diskutiert, sondern dass es gelungen ist, einen institutions- und professionsübergreifenden Ansatz in der Tagung selbst zu verankern. Dies scheint mir ganz wichtig zu sein. Von meiner Seite ein herzliches Danke, dass diese Tagung so zustande gekommen ist.

Das eben vorgestellte Modell des 3. Stuhls übt natürlich auch auf mich eine gewisse Faszination aus und macht auch diese Diskussionsrunde einfacher, weil ein positives Leitbild vorangestellt wird. Die Begrifflichkeit, und was dahinter definiert worden ist, könnte tatsächlich vorgeben, in welche Richtung Entwicklungen gehen sollten. Allerdings möchte ich schon auch anmerken, dass es ein

Modell ist, das an die Jugendlichen einen sehr, sehr hohen Anspruch stellt. Es setzt bei den Jugendlichen ein hohes Maß an Unabhängigkeit, an Autonomie und an bewusster Reflexion voraus. Daher glaube ich, dass das Modell zunächst nur von einem Teil der Jugendlichen getragen und gelebt werden kann.

Nichtsdestotrotz sollten wir diese positive Option mit in die Diskussion einbringen und auf die Aufgaben der Bildung übertragen – Bildung im weitesten Sinne, wobei ich bewusst noch nicht den Begriff ‚Schule‘ benutze, da die Ergebnisse von IGLU und PISA meiner Meinung nach ganz deutlich gezeigt haben, dass es keinen Sinn macht, Bildung auf die Schule zu reduzieren. Vielmehr müssen wir auch verschiedene andere Institutionen mit in den Blick nehmen – Stichworte sind hier Kindertagesstätte, Jugendbildung, Jugendarbeit – wie auch die verschiedenen Gruppen, die an informellen Bildungsprozessen beteiligt sind: Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, Eltern und die Jugendlichen selbst.



Ich will nun einige Hauptergebnisse von PISA und IGLU in aller Kürze zusammenfassen: ein großer Fortschritt von PISA und IGLU ist, dass formal bei der Betrachtung der Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht mehr auf den ausländerrechtlichen Status abgestellt wird, was lange Zeit in der Statistik und damit auch in der Diagnose und Analyse der Fall war, sondern dass tatsächlich der Migrantensstatus definiert worden ist. Dadurch haben wir erstmals Zahlen, die eine ganz andere Größenordnung erreichen als früher, als wir über eine viel kleinere, über den ausländerrechtlichen Status definierte Gruppe gesprochen haben. Jetzt sagen uns PISA und IGLU, dass wir in der Bundesrepublik Deutschland einen Bevölkerungsanteil von ungefähr 25 % haben, bei dem ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist – so lautet die Definition der Studien.

PISA und IGLU machen damit deutlich, dass es um eine sehr viel größere, aber auch um eine sehr viel differenziertere Gruppe geht. PISA und IGLU haben zudem gezeigt, dass in keinem anderen Land die Bildungserfolge und die Bildungsbeteiligung in einem so hohen Maße von der sozialen Herkunft abhängen. Dahinter verbirgt sich auch die doppelte Benachteiligung über die soziale Herkunft und den Migrantensstatus.

Wenn wir über die Gruppe der Risikoschülerinnen und Risikoschüler reden, die viel größer ist als wir früher angenommen haben – bei PISA, also in der Sekundarstufe I, sind es 20 %, bei IGLU 10 % –, dann reden wir also vor allem über eine Gruppe von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen, aber auch über eine große Gruppe von Personen mit Migrationshintergrund. Welche Konsequenzen folgen daraus? Ich meine, der Grundansatz liegt darin zu sagen, wir brauchen erstens eine sehr, sehr frühe Förderung – Stichwort ‚Kindertagesstätte‘. Zweitens benötigen wir eine Pädagogik, die nicht primär an Defiziten ansetzt und sagt ‚das und das müsst ihr alles lernen‘, sondern die es schafft, die positiven Ressourcen der Kinder wahrzunehmen. Dabei muss auch anerkannt werden, dass die deutsche Sprache zwar ein wesentliches Mittel der Integration ist, jedoch nicht als ‚Entweder-Oder‘-Konzept. Vielmehr müssen die vorhandenen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Kinder positiv aufgenommen und ergänzt werden. Das gilt sowohl für die Kindertagesstätte – wo interkulturelle

Kompetenz zum zentralen Element wird – als auch für die Schule, wo es aus meiner Sicht keinen Zweifel an der Notwendigkeit gibt, die deutsche Sprache zu erlernen – aber verbunden mit einer positiven Aufnahme und nicht in Abgrenzung zu vorhandenen Möglichkeiten.

Sie kennen meine immer wieder geführten Auseinandersetzungen über das rheinland-pfälzische Konzept: muttersprachlicher Unterricht plus spezielle Deutsch-Förderangebote bzw. das dagegen gestellte Konzept, demnach das Erlernen der deutschen Sprache muttersprachliche Elemente ersetzen soll. Wir versuchen einen Weg zu gehen, der beide Komponenten – die Ressourcen, die die Kinder besitzen, aber auch die ganz bewusste Förderung in neuen Lernbereichen – aufnimmt.

Ich sehe – das ist meine abschließende Bemerkung – nach PISA und nach IGLU eine große, in diesem Maße zuvor nicht gesehene Chance, dass die Einsicht in die Notwendigkeit individueller Förderkonzepte wächst – auch jenseits der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Durch PISA und IGLU haben wir eine ganz andere Diskussion über individuelle Förderung in der Schule und wir wissen, dass es nicht reicht, Kinder mit Migrationshintergrund zu fördern, sondern dass die Pädagogik insgesamt gefragt ist, mehr individuelle Förderkonzepte zu entwickeln, die dann insbesondere auch Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu Gute kommen.

A. Becker: Dies bringt mich auf das Stichwort ‚Diversity Management‘. Brauchen wir so etwas wie „Diversity Management“ in der Schule? Wir reden über Vielfalt, die Diskussion trägt den Titel ‚Wie kommt die Vielfalt in die Schule?‘. Die Vielfalt in der Schule, die Kinder und Jugendlichen mit Migrantensstatus, sind faktisch ja da. Die Problematik liegt offenbar eher beim Management, bei den pädagogischen Konzepten, den strukturellen Fragen. Gibt es eine Diskussion über ‚Diversity Management in der Schule?‘ Gibt es Konzepte oder vielleicht ein Beispiel, wo dies in einer Schule schon ausprobiert wurde?





D. Ahnen: Die Ganztagschule ist im Kern nichts anderes als ein neues Konzept der individuellen Förderung. Da kann man auch den englischen Begriff nehmen, aber im Prinzip meine ich mit dem Begriff ‚individuelle Förderung‘ nichts anderes. Wenn wir nicht von den Kindern und Jugendlichen ausgehen, von ihren Potenzialen, aber auch von ihren Problemen, und auf dieser Basis individuelle Förderpläne entwickeln, wenn es uns nicht gelingt, tatsächlich die Kinder und Jugendlichen in den Mittelpunkt der Maßnahmen zu stellen und dabei auch Institutionengrenzen zu überschreiten, indem wir die Eltern, die Jugendarbeit und Jugendbildung mit einbeziehen, dann werden wir nicht erfolgreich sein.

Für solche Ansätze der Öffnung aber auch der Förderung von Individualität gibt es gute Beispiele. Ich will bewusst zwei ganz verschiedene nennen und positiv herausstellen, ohne damit irgendeine Schule in Rheinland-Pfalz zurücksetzen zu wollen. Das eine Beispiel ist die Goethe-Grundschule in der Mainzer Neustadt, die einerseits versucht, sehr individuell mit der großen Heterogenität der Schülerinnen und Schüler umzugehen und andererseits als eine sehr offene Schule konzipiert ist, die ganz bewusst mit Kammern zusammen arbeitet, die sich ganz bewusst in ein Projekt ‚Soziale Stadt‘ einbindet, die ganz bewusst versucht, die sozialen Institutionen im Umfeld zu integrieren.

Ein anderes Beispiel ist die regionale Schule in Sohren-Büchenbeuren im Hunsrück, die sehr überrascht davon wurde, von einem Tag auf den anderen einen sehr hohen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund zu haben – zeitweilig bis zu 60 % – und die von heute auf morgen eine völlig neue Struktur aufbauen musste. Dies hat sie in einem hohen Maße bewältigt, mit Unterstützung der Jugendarbeit, aber auch durch eine ganz bewusste Politik, auf die Zuwanderinnen und Zuwanderer zuzugehen und sie in das pädagogische Konzept, übrigens auch als Lehrkräfte, mit einzubeziehen. Beide Schulen sind inzwischen Ganztagschulen, wodurch ich natürlich neue Chancen sehe, die heute angesprochenen Herausforderungen zu bewältigen.

Es gibt durchaus noch weitere positive Beispiele und ‚Leuchttürme‘, die sich durch ein hohes Maß an Individualität und ein hohes Maß pädagogischer Offenheit auch im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen auszeichnen.

A. Becker: Das Stichwort Ganztagschule passt sehr gut in unseren Diskussionsrahmen, denke ich. Sie bietet andere Möglichkeiten nicht nur für den Unterricht in der Schule, sondern auch – sagen wir – für ein anderes Zusammenleben von Schülern und Lehrern. Vielleicht könnten Sie, Frau Ministerin, gleich anfügen, welche Chancen die Ganztagschulen im Hinblick auf die Verbesserung der Integration von Migrant*innen und die Förderung von Vielfalt in der Schule Ihrer Meinung nach bieten.

D. Ahnen: Nun, ‚Diversity Management‘ – in Ihrer Begrifflichkeit – bzw. individuelle Förderung – in meiner Begrifflichkeit – erfordert natürlich Zeit in der Schule. Wenn ich bewusst die positiven Ressourcen aufnehmen will, die z.B. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in unsere Schulen einbringen, dann brauche ich Zeit, um das aufzunehmen. Genauso wie ich Zeit brauche, um zusätzliche Förderangebote zu machen in den Bereichen, in denen es Defizite gibt. Es liegt auf der Hand, dass die Ganztagschule dazu viel mehr Möglichkeiten bietet. Deswegen werde ich gerade auch bei den Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund, dass sie die Chancen der Ganztagschule mit ihren erweiterten Angeboten nutzen. Aber auch die Ganztagschule muss die Chance nutzen, im Rahmen dieses erweiterten Zeitraums tatsächlich eine neue Lehr- und Lernkultur zu entwickeln, die ganz bewusst Unterschiedlichkeit zulässt und diese nicht so sehr als Problem sondern als Chance empfindet. Das ist für die Schule eine immens große Umstellung. Ein weiterer Vorteil der Ganztagschule ist, dass man viel mehr als in der Halbtagschule die Chance hat, andere außerschulische Gruppen mit einzubeziehen. Es ist dann eben kein Problem, ganz bewusst auch Sozialarbeiter oder Sozialarbeiterinnen in der Schule haben zu wollen. Es ist dann kein Problem, zum Beispiel ein Kooperationsprojekt mit dem Ausbilder eines Betriebs zu machen, der Kindern und Jugendlichen zu einem viel früheren Zeitpunkt Berufsorientierung nahe bringt. Insofern hoffe ich, dass aus der Ganztagschule neue positive Ansätze entstehen, die dann auch in die Halbtagschule hinein reichen.





A. Becker: Frau Chillemi-Jungmann, Sie arbeiten an der Uni Koblenz-Landau, kommen auch aus dem schulischen Bereich und haben in der Aus- und Weiterbildung viel mit Lehrern zu tun. Wir haben heute im Vortrag von Professor Hamburger gehört, dass es bei Lehrern offenbar eine ganz verschobene Wahrnehmung der Leistungspotenziale von Migrantenkindern gibt – zu deren Nachteil –, wobei dies nicht nur einzelne Lehrer betrifft, sondern wo offensichtlich eine systematische Verschiebung in der Wahrnehmung stattfindet. Läuft hier in der Ausbildung etwas schief, brauchen wir andere Lehrer oder brauchen wir eine andere Aus- und Fortbildung? Wie sehen Sie das?

F. Chillemi-Jungmann: Ich möchte zuerst auf die Frage der falschen Wahrnehmung antworten. Es gibt tatsächlich eine grundsätzlich falsche Wahrnehmung. Die Gesellschaft hat sich verändert, die Schülerschaft ist heute anders zusammengesetzt. Lehrer beschäftigen sich häufig weniger mit den Veränderungen dieser Schülerschaft, sondern sehen darin nur zusätzliche Arbeit, ein Problem mehr für sie. Die falsche Wahrnehmung von Lehrern besteht darin, dass sie nicht erkennen, dass die veränderte Zusammensetzung der heutigen Schülerschaft auch morgen noch so sein wird – da gibt es kein Zurück. Manche haben doch die Hoffnung, dass wenn wir die heutigen Probleme gelöst haben, morgen alles wieder wie vorher sein wird. Das ist aber nicht möglich. Ich habe wirklich den Eindruck, dass manche Lehrer sich nicht mit den Veränderungen auseinander gesetzt haben, sich vielleicht auch nicht damit abgefunden haben. Die Struktur der Förderung, so wie sie momentan aufgebaut ist, verstärkt diesen Eindruck bei den Lehrern im Grunde noch. Nur der Lehrer, der Förderstunden anbietet – zusätzliche Stunden –, ist für die Problematik zuständig, die anderen werden dadurch entlastet und brauchen sich nicht so sehr damit zu beschäftigen.

Ich weiß, dass es Schulen gibt, wo es besser funktioniert. Als Ministerin bekommen Sie wahrscheinlich alle besseren Beispiele zu sehen. Zu mir kommen eher die Leute, die sich beschwerten, weil sie ganz andere Situationen vorfinden.

Wenn eine Gruppe von Schülern insgesamt als Störung, als Belastung angesehen wird, kann die Wahrnehmung gegenüber dem individuellen Schüler irgendwann nicht mehr richtig sein. Ich denke, daran müsste man wirklich in der Ausbildung arbeiten und Lehrer mit diesen Zusammenhängen konfrontieren, damit sie darauf vorbereitet sind, wenn sie in die Schule kommen. In Landau gab es im ganzen Studium nur eine Wahlpflichtveranstaltung über 2 Stunden, in der man praktisch nicht mehr machen kann, als diese Zusammenhänge zu benennen.

Vieles erklärt sich aber auch daraus, dass die zukünftigen Lehrer aus Gymnasien kommen, in denen sie diese Problematik nicht kennen lernen, weil an Gymnasien weniger Migrantenkinder sind und auch sie selbst als Schüler nicht die Erfahrung dieser anderen Welt kennen gelernt haben. Ich bin mir nicht sicher, ob es nicht auch ein grundsätzliches Problem dieses Systems ist, ob die Benachteiligung von bestimmten sozialen Gruppen nicht auch dadurch entsteht, dass die als Lehrer ausgebildeten Personen nur aus einer bestimmten sozialen Gruppe stammen.

Natürlich gibt es an unseren Hochschulen auch Lehrer, die Migranten sind. Diese Lehrer müsste man eigentlich hegen und pflegen und

sie so ausbilden, dass sie nicht nur in den ‚normalen‘ Fächern unterrichten, sondern auch muttersprachlichen Unterricht geben können. Das ist jetzt nur ein kleiner Teil dessen, was hierzu zu sagen wäre.

A. Becker: Ich möchte an dieser Stelle eine Frage an Frau Ahnen anschließen. Eine Möglichkeit, mehr Vielfalt in die Schule zu bekommen und auch den Migrantenkindern andere Vorbilder zu geben, wäre ja auch, den Anteil der Lehrer mit Migrationshintergrund zu steigern. Gibt es von Ihrer Seite aus Bemühungen oder Pläne, sich sozusagen an die Studierenden zu wenden, die hierfür in Frage kommen würden?

D. Ahnen: Ich würde gerne zwei Anmerkungen machen: erstens bekomme auch ich nicht nur gute Beispiele zu sehen. Sehen Sie, es ist ein Vorurteil, dass sich die Politikerinnen und Politiker nur die schönen Dinge anschauen. Ich praktiziere dies nicht so und lasse deswegen so etwas nicht gerne auf mir sitzen. Ich gehe in Schulen, ohne dass Sie wissen, dass ich dort war, weil ich da ohne Presse hingehe, die Tür hinter mir zu mache und mir einen Tag lang ansehe, was dort läuft. Ich mache dies bevorzugt in Schulen, in denen es Probleme gibt. Aber ich halte es auch ein bisschen mit dem, wovon Herr Badawia eben gesprochen hat: was überhaupt nicht weiterhilft, ist, wenn in dieser Gesellschaft permanent nur gesagt wird, was in der Schule nicht läuft, wenn wir nicht allmählich wieder ein Klima bekommen, dass wir auch über das Gute reden, das in der Schule passiert. Andernfalls entmutigen wir eine ganze Berufsgruppe in Rheinland-Pfalz – und nichts ist damit gewonnen, nichts. Wenn wir die Lehrerinnen und Lehrer erst einmal völlig herunter geredet haben, dann brauchen wir 10 bis 20 Jahre, bis wir wieder etwas aufbauen können. Deswegen sage ich sehr deutlich – das ist jetzt kein Vorwurf an Sie – auch für die Schule gilt der pädagogische Ansatz: Wir stellen das Gute heraus und machen über *best practices* deutlich, was man besser machen kann. Und selbstverständlich reden wir auch über die Probleme, die es gibt. Aber im Moment haben wir ein Klima, in dem *nur* noch über die Probleme geredet wird, nur noch darüber geredet wird, was die Pädagoginnen und Pädagogen *nicht* bewältigen. Ich möchte dazu auch einmal sagen, dass die Pädagoginnen und Pädagogen eine ganze Menge über das ‚Normale‘ hinaus bewältigen mussten, ohne dass man ihnen vielleicht immer



das mit auf den Weg gegeben hat, was sie dazu brauchten. Das ist mein wirklich ein-dringliches Plädoyer an dieser Stelle.



Meine zweite Anmerkung be-trifft die Frage der Lehreraus-bildung. Da sehe ich in der Tat einen zentralen Ansatzpunkt. Wenn es schlecht läuft, dann unterrichten heute Lehrerinnen und Lehrer, die am Gymnasium waren, danach relativ nahtlos in die Universität gegangen sind, irgendwann ihr Referen-dariat am Gymnasium machen – manche wünschen sich dies am liebsten an der Schu-le, an der sie selbst waren – und dann direkt nach dem Referendariat in ein Gymnasium gehen. Ich bin ausgesprochen glücklich, dass Herr Zöllner bei der jetzt anstehenden Lehrerausbildungsreform – die ja nicht mit wenigen Widerständen versehen war, wenn Sie die Debatte verfolgt haben –, auf zwei zentrale Punkte hinwies: Erstens, wir müs-sen die Bildungswissenschaften stärken, das heißt zum Beispiel den Anteil der Pädagogik zu erhöhen und sich mit Konzepten der indi-viduellen Förderung, mit Förderkonzepten für Kinder mit besonderen Lebenssituationen auseinander zu setzen. Das ist der eine gro-ße Punkt – teilweise sehr umstritten, weil immer wieder gesagt wird, dass dies dann zu Lasten der Fachwissenschaften gehe. Sicherlich sind Lehrerinnen und Lehrer pri-mär fachwissenschaftlich ausgebildete Men-schen und das sollen sie auch in Zukunft sein, aber sie haben einen großen Vorteil, wenn sie das dann auch vermitteln können und die

entsprechenden Konzepte dazu kennen. Der zweite Punkt ist, dass es gerade in einem gegliederten System dringend notwendig ist, dass man mehr als die eigene Schulart kennt, das heißt, dass man in der Ausbildung auch eine Grundschule, Haupt-schule, Realschule und möglichst auch eine Berufs-bildende Schule erlebt hat. So lange das nicht so ist, werden die Themen, über die wir heute spre-chen – und da stimme ich ihnen vollständig zu, Frau Chillemi-Jungmann – immer ein Thema weniger Schularten sein, und je mehr Lehrerinnen und Leh-rer in diesem System bleiben, um so schwerer wird es zum Beispiel, geeignete Konzepte für einen gym-nasialen Bildungsgang von Kindern mit Migrations-hintergrund zu entwickeln. Da sehe ich wirklich zwei ganz zentrale Ansatzpunkte.



A. Becker: Verlassen wir an dieser Stelle den enge-ren schulischen Bereich. Ich denke, es ist klar ge- worden, dass viele der an-gesprochenen Themen struktureller Natur sind und sich auch durch die Jugend-pflege, die Jugendhilfe und natürlich auch durch die be-rufliche Bildung ziehen. Hier möchte ich jetzt den Übergang suchen: Herr Tartter, wie ist um das Ver-hältnis zwischen der Schu-le einerseits und dem Handwerk und der Wirt-schaft andererseits bestellt?

Gibt es hier Kontakte, um die jeweili-gen Erfahrungen auszutauschen? Und wie bewerten Sie die Inte-gration von Migrantenjugendlichen im Handwerk?

G. Tartter: In der Schule, zwischen den Lehrern oder Schulleitern und der Wirtschaft oder dem Handwerk finden diese Kontakte seit Jahrzehnten statt. Das ist eine gute Sache, das läuft ganz automa-tisch. Schauen Sie, bei uns sind die Lehrer schon in den ganzen Prüfungskommissionen integriert. Sie sind natürlich integriert, wenn wir Innungsversammlungen haben, wenn also unsere Betriebs-inhaber und die Ausbildungsbetriebe zusammen kommen. Da ist es ein guter Stil und absolut richtig, dass auch die Lehrkräfte der ein-zelnen Schulen, in diesem Falle natürlich zu 99,9 % der Berufsbil-denden Schulen, mit am Tisch sitzen. Sie sind integriert, wenn es um die Aufgabenstellungen für die Gesellen- oder die Meisterprü-fung geht, also hier gibt es einen ständigen Austausch, von der einen auf die andere Seite. Dieser kann natürlich noch stark ver-bessert werden, das ist klar. Es gibt immer welche, die sich ab-schotten, die ein Kästchendenken haben, die sagen ‚die anderen machen es falsch und wir machen alles richtig‘. Aber ich glaube, die jüngeren Kräfte in diesem Bereich sind da ganz anders erzogen worden. Wir als Kammer unterbinden diesen Austausch natürlich nicht, sondern fördern ihn sehr stark und weisen immer wieder darauf hin: ‚Setzt euch zusammen, weil ganz einfach die Probleme in der Tat sehr vielfältig und teilweise sehr tiefgreifend sind – trotz



aller positiven Projekte und Ansätze, trotz der positiven politischen Begleitung und auch des individuellen Einsatzes der einzelnen Beteiligten.

Ich glaube, wir müssen in unserer vielfältigen, mittlerweile auch das Handwerk globalisierenden Welt eines immer mehr anerkennen: Das Beste, was wir uns heute schon für die Zukunft erarbeiten können, ist ein gut ausgebildeter Mensch. Dieser ist zufrieden, leistet etwas für das Sozialsystem, macht sich selbstständig, schafft Ausbildungsplätze. Wenn er in seiner Zeit als Jugendlicher oder junger Erwachsener mit 19, 20, 22 Jahren etwas Positives erlebt hat, wird ihn das sein ganzes Leben lang begleiten. Wenn er aber als erstes in die Arbeitslosigkeit abgedrückt oder damit konfrontiert wurde, wird ihn auch das sein Leben lang begleiten – und zwar sehr negativ.

Vor diesem Hintergrund stelle ich fest, dass die Integration im Handwerk klappt. Wir haben hier immerhin einen hohen Anteil von 10 % an Migrant*innen. Wenn die nicht da wären, sehe es im Handwerk ein Stück ärmer aus. Das ist eine Vielfalt, von der multikulturelle Impulse ausgehen, die auch unsere Betriebe befruchten.

A. Becker: Im Fachgespräch zum Thema „Ausbildung“ gab es Beiträge, die das bestätigen, was auch Sie eben gesagt haben, dass nämlich Jugendliche, wenn sie eine Chance bekommen, außerordentliche Potenziale freisetzen. Ein sehr heftig diskutiertes Thema betraf die Kandidatenauswahl und insbesondere die Auswahltests. Wo die einen sagen, diese seien kulturneutral, da zähle die Leistung, da seien alle gleichgestellt, gibt es auf der anderen Seite die kontroverse Meinung, dass sie Migrant*innen diskriminieren würden, weil bestimmte Kriterien einen Großteil der Jugendlichen eben doch zum Scheitern bringe. Meine Frage ist, wie Ihre Position dazu aussieht und auch wie dies in Ihrem Bereich gehandhabt wird? Wird zum Beispiel bewusst entschieden, wir wollen Migrant*innen einstellen und schauen auch, dass wir die Kriterien danach orientieren, oder ist hierfür bei den Betrieben eher wenig Sensibilität vorhanden?

G. Tartter: Das ist immer abhängig von der Erfahrung des Einzelnen. Wir können zig Beispiele zitieren, bei denen Betriebsinhaber Jugendliche mit einem anderen kulturellen Hintergrund eingestellt haben und wenn das ein- oder zweimal schief geht, werden sie es ein drittes oder viertes Mal nicht mehr versuchen. Es gibt Betriebe, die stellen seit Jahren verstärkt Jugendliche mit anderer Staatsangehörigkeit oder anderem kulturellen Hintergrund ein, weil diese ganz einfach sehr positive Erfahrungen damit gemacht haben. Das ist von Betrieb zu Betrieb sehr verschieden.

Was Ihre Frage zu den Einstellungstests anbelangt: Im Handwerk gibt es so gut wie keine Branche, keinen Handwerksberuf, in dem Einstellungstests gemacht werden. In der Industrie ist das anders. Wenn die Firma BASF 90 Jugendliche einstellt, hatte sie zuvor vielleicht 350 Bewerber und Bewerberinnen. Das haben wir im Handwerk nicht. Wir sind froh über jeden, der sich für uns interessiert. Wir haben da möglicherweise ein kleines Imageproblem, das ich seit Jahrzehnten durchaus sehe. Schulabgänger laufen nicht aus Begeisterung gleich zum Handwerk, sondern wollen in erster Linie ins Büro oder wollen Medienberater werden oder am besten gleich Regierungschef oder so etwas. Das Handwerk steht hier an vierter oder fünfter Stelle. Ich sage ganz deutlich, wir sind manchmal froh

um jeden, der zu uns kommt, egal wo er herkommt. Bei uns kommt es nicht in erster Linie auf gute Noten an, sondern vielmehr auf die Motivation, auf das Elternhaus, auf die positive Begleitung während der sicher nicht einfachen dreijährigen oder dreieinhalbjährigen Ausbildung. Ich kenne viele positive Beispiele, wo Jugendliche mit ausländischem Pass lieber eingestellt wurden, weil da zum einen das Elternhaus noch in Ordnung ist und zum anderen der Jugendliche positiv begleitet wird – nicht mit Druck und nicht mit Gleichgültigkeit, sondern eben positiv. Viele deutsche Elternhäuser sind entweder nicht mehr existent oder aber es ist ihnen egal, was ihr Sohn oder ihre Tochter so alles treibt. Also mit anderen Worten, ich glaube schon, dass wir mit unseren ausländischen Jugendlichen im Handwerk und in der Wirtschaft überwiegend sehr positive Erfahrungen machen.

A. Becker: Ist es so, dass die Kammer oder die Innung, die Sie vertreten, gezielt an Migrant*innen herantritt und bei dieser Gruppe für das Handwerk wirbt oder ist der Zugang eher zufällig?

G. Tartter: Ich will jetzt keine Kritik äußern, aber manche ausländischen Institutionen öffnen sich möglicherweise nicht genügend. Ich hatte einmal positiven Kontakt zum türkischen Generalkonsul, der mir sagte, gehen Sie doch einmal auf den und den türkischen Verein zu. Mit deren Vereinsführung kamen wir bei uns im Berufsbildungszentrum in Kontakt. Wir haben angeboten, einmal zu deren Treff zu kommen. Diesen Kontakt würde ich gerne wieder beleben, darauf warte ich immer noch, weil ich der Überzeugung bin, dass wir mit ein bisschen Aufklärung von beiden Seiten sehr viel Positives erreichen können.

Ich sage es nochmals: Ohne guten Nachwuchs sieht es für die Wirtschaft und das Handwerk schlecht aus. Wir werden in Kürze die Situation erleben, dass die Schulabgängerzahlen – das ist nun einmal eine beunruhigende, aber ziemlich deutliche Entwicklung in Rheinland-Pfalz – bis zu 30 % zurückgehen. Wir werden also die roten Teppiche wieder auslegen. Wir müssen auf alle möglichen Potenziale zurückgreifen, sonst sehen wir ganz arm aus, zumal 40 % unserer Betriebsinhaber zwischen 55 und 60 Jahre alt sind. Ich will nicht sagen, dass wir aussterben – da gibt es so Neunmalklugen, die



uns das schon prognostiziert haben, mit welchen Theorien auch immer –, aber wir brauchen frisches Blut.

A. Becker: Ihre Metapher der ‚roten Teppiche‘ hat mir gut gefallen. Dies gilt ja auch für den Bereich der Arbeitsmarktpolitik: Auch wenn im Moment alle auf das Problem der über vier Millionen Arbeitslosen fixiert sind, gibt es schon jetzt das Problem, bestimmte Positionen und Stellen zu besetzen. Ich würde nun aber gerne nochmals auf die andere Erfahrung von Ihnen eingehen. Sie haben gesagt, dass Sie auf Migrantenorganisationen zugegangen sind und nicht den Widerhall gefunden haben, den Sie sich gewünscht hatten. Nun sitzen in diesem Raum ja Vertreter von Migrantenorganisationen. Herr Badawia, was können Migrantenorganisationen einer Handwerkskammer oder einem Betrieb an Unterstützung anbieten?

T. Badawia: Migrantenorganisationen sind eine Welt für sich, die erst einmal erschlossen werden muss. Es ergab sich einfach aus der geschichtlichen Entwicklung in Deutschland, dass sich viele sozusagen zurückziehen mussten in jene Welt. Nachdem sich darin zunächst die klassischen Gastarbeitervereine einrichteten, tut sich mittlerweile sehr vieles in diesem Bereich, dadurch dass gerade auch Jugendliche mit der Orientierung, mit dem Selbstverständnis dieser Organisationen nicht mehr zufrieden sind. Diese Jugendliche setzen Entwicklungsprozesse in Bewegung.

Migranteninstitutionen sind bekanntlich auch die ersten Anlaufstellen für soziale Probleme. Die Leute auszubilden, die dort ehrenamtlich aktiv sind – vor allem im psychosozialen Bereich –, ist eine sehr wichtige Aufgabe. Ebenso halte ich es für sehr wichtig, Migranteninstitutionen mit ihren vielfältigen Potenzialen sozusagen auch intern aufzuwerten. Indem man aktiv auf diese Organisationen zugeht, bewirkt man auch von außen eine Öffnung, die ich für sehr sinnvoll halte. Die Kommunikation stimmt vielleicht beim ersten Mal noch nicht – da muss man einen langen Atem mitbringen, was die Überwindung bestimmter Missverständnisse, Vorurteile, Ängste angeht. Da würde ich sagen, mit nur einem einzigen Kontakt bzw. dem Versuch zur Kontaktaufnahme wird dies wahrscheinlich nicht gelingen.

A. Becker: Frau Chillemi-Jungmann, was kann die AGARP, was können ihre Mitglieder in dieser Hinsicht anbieten? Können sie Hilfen geben oder die Kontakte herstellen?

F. Chillemi-Jungmann: Ja, ich denke, da können die Ausländerbeiräte vor Ort tatsächlich eine Brückenfunktion einnehmen. Nur haben Sie vielleicht nicht immer die hierfür erforderliche Zeit.

Wichtig ist, dass eine Atmosphäre entsteht, in der man zusammen arbeiten kann. Aber wenn eine Institution mit dem Ausländerbeirat gut auskommt und der Ausländerbeirat mit den Vereinen, ist es vielleicht leichter, eine dauerhafte Beziehung aufzubauen. Die Vereine werden dabei aber auch erwarten, dass aus diesem ersten Kontakt eine längerfristige Sache wird und dass es wirklich für alle etwas bringt. Ich denke, für eine längerfristige Zusammenarbeit können die Ausländerbeiräte vor Ort vielleicht eine Hilfe sein. Dies hängt natürlich auch von der Zusammensetzung und dem Interesse der Ausländerbeiräte ab, aber ich denke, dass die Kontaktaufnahme leichter sein kann.

A. Becker: Die mögliche Rolle von Migrantenorganisationen – im Hinblick auf die Herstellung von Kontakten, die Verbesserung der Elternarbeit, aber auch das Einbringen von interkultureller Kompetenz dort, wo sie für Konzepte, für Curricula, für Maßnahmen gebraucht wird –, ist ein Thema, das viele Handlungsfelder berührt. Frau Ahnen, haben Sie bestimmte Erwartungen an Organisationen wie AGARP, aber auch an die vielen unterschiedlichen Migrantenorganisationen und -vereine? Gibt es Bereiche, wo deren Hilfe für Sie besonders wichtig sein kann?

D. Ahnen: Ich möchte zunächst gerne noch sagen, dass ich in dem bisher Gesagten positive Ansätze sehe, an denen man sich orientieren kann, und die auch Hilfestellungen geben, wenn es darum geht, über konkrete Einzelmaßnahmen zu entscheiden. Zu Ihrer Frage: Wir haben in der Tat ein großes Problem, zu dessen Lösung wir die Mitwirkung der Migrantenorganisationen und Ausländerbeiräte brauchen. Wir befinden uns derzeit in einer Situation, in der es darum geht, dass alle Jugendlichen, die einen Ausbildungsplatz suchen, diesen auch bekommen. Es gibt im Moment viele Kinder mit Migrationshintergrund, die die Schule nicht abschließen oder zwar den Schulabschluss haben, dann aber bewusst keine Ausbildung machen. Man muss meines Erachtens im Rahmen einer solchen Veranstaltung ehrlich sagen, dass es Jugendliche gibt, die sich bewusst gegen den Abschluss oder eine Ausbildung entscheiden – und die auch von ihren Eltern nicht dazu motiviert werden. Dieses Problem betrifft zwar auch Kinder ohne Migrationshintergrund, aber wir reden nun ja über Migrantinnen und Migranten und da fehlen uns oft die Zugänge. Da sind wir in erster Linie als Pädagogen gefordert. Wir müssen aber auch bewusst die Diskussion vor allem mit den Eltern und auch mit den Ausländerbeiräten und Migrantenorganisationen über diesen Sachverhalt und den Stellenwert der Bildung in unserer Gesellschaft suchen. Ich glaube, in dieser Debatte muss man offen mit diesem Problem umgehen und deutlich machen, dass es von Seiten des Bildungssystems klare Erwartungen und auch Anforderungen gibt. Und da brauchen wir Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner auf Seiten der Migranten, die uns ein Stück weit die Türen öffnen. Dafür muss sicherlich erst Verständnis und dann auch gegenseitiges Vertrauen geschaffen werden. Aber ich



glaube, dieser Punkt gehört zu unserer Debatte hier unbedingt dazu.

F. Chillemi-Jungmann: Was Sie eben gesagt haben, hört sich so an, als würden diese Kinder und Jugendlichen die Abschlüsse nicht wollen, dass man sie dafür erst gewinnen muss. So ist die Sache aber nicht. Dafür, dass sie keine Abschlüsse bekommen, gibt es verschiedene Ursachen, und diese Ursachen muss man beseitigen. Heute habe ich gelernt, dass man die Lehrer nicht schelten soll – einverstanden. Aber man sollte auch nicht die Familien oder die Schüler schelten. Das was sie tun, hat vielfältige Gründe. Wir haben hier ein Problem, das man kurzfristig nicht lösen kann, das man aber dennoch schnell angehen muss, um überhaupt einmal einen Anfang zu machen. Wichtig ist nur, dann man dann an ganz verschiedenen Punkten ansetzt. Natürlich können Ausländerbeiräte *ein* Ansatzpunkt sein, sie können mit Familien arbeiten, wie z.B. bei dieser Multiplikatoren Ausbildung, die im Moment in Mainz läuft, um die Migranten selbst zu befähigen, eine Beratungsfunktion für Landsleute zu übernehmen und ihnen ein Stück mehr Selbstständigkeit zu geben. Das sind Dinge, die sicherlich gut wirken können. Aber nur die Erwartung zu haben, dass die Abschlüsse der Schüler allein dadurch besser werden, dass sie es wollen oder dass es die Eltern wollen, das kann natürlich nicht sein und ich hoffe, Sie haben es nicht so gemeint. Es ist nicht nur eine Frage des Willens oder eine Frage der Begabung – auch natürlich, aber nicht nur.



D. Ahnen: Also, ich fühle mich nicht nur ein bisschen, sondern grundlegend missverstanden, das finde ich an dieser Stelle wirklich sehr schade. Ich möchte das, worum es mir geht, an meiner persönlichen Geschichte deutlich machen. Ich komme aus einem Elternhaus, in dem beide Elternteile keine Akademiker waren. Meine Mutter war Verkäuferin und mein Vater war Vertreter. Ich habe mich dann sozusagen zur Bildungsaufsteigerin entwickelt – nach einem eigenen Konzept, mit dem ich ganz hohe Anforderungen an mich selbst gestellt habe. Mit ‚Konzept‘ meine ich, dass ich selbst gesagt habe, *ich* will etwas anderes, wobei ich noch in der günstigen Situation war, dass ich im Elternhaus keinen Widerstand hatte. Dies stellt an die Betroffenen einen äußerst hohen Anspruch. Wenn man dann auch noch Widerstände zu Hause hat, ist das kaum machbar. Deswegen war mein Plädoyer, dass wir die Eltern mit einbeziehen, um den Kindern wenigstens den Weg zu eröffnen, sie noch stärker mit ins Boot zu bekommen und zu unterstützen. Das gilt übrigens für Kinder mit Migrationshintergrund ganz genauso wie für solche ohne Migrationshintergrund. Ich wollte auf den Punkt hinaus, dass es gerade bei Sozial- und Bildungsbenachteiligten außerordentlich wichtig ist, dass wir nicht nur bei den Jugendlichen ansetzen, weil wir sie dann überfordern. Nur ein Teil von ihnen wird das alleine schaffen, daher ist es gerade bei dieser Gruppe wichtig, das Umfeld um sie herum aufzubauen und die Eltern oder die Jugendarbeit in solch einen Prozess mit einzubeziehen. Ein Großteil von ihnen wird es nur schaffen, Entscheidungen unabhängig zu treffen oder diese Option auf Bildungserfolg zu haben, wenn sie das nicht alleine durchkämpfen müssen. Das war mein Plädoyer und ich glaube, dies kann man gar nicht als Vorwurf missverstehen.

F. Chillemi-Jungmann: Vielleicht reagieren Migranten empfindlicher auf Worte als andere. Ich höre immer noch eine Mitschuld der Eltern heraus, als würden die Eltern von Migranten weniger Interesse daran haben als andere Eltern, dass ihre Kinder Abschlüsse erreichen. Vielleicht meinen Sie es nicht so, aber bei mir als Migrantin – als ein ganz empfindlicher Mensch – kann es so klingen. Auch Eltern müssen, finde ich, in die Lage versetzt werden, diese Aufgabe zu erfüllen, die sie vielleicht so nicht kennen, auf die sie auch nicht vorbereitet sind. Sie meinten, die Ausländerbeiräte seien solch eine Instanz, die auf die Eltern einwirken könnten, damit sich deren Kenntnisse, Informationen, Einstellungen verbessern. Das ist sicher eine Aufgabe.

A. Becker: Wir sind in der Diskussion offensichtlich an einem wichtigen Punkt angelangt. Tarek Badawia hat sich zu Wort gemeldet.

T. Badawia: Ich möchte noch zwei Aspekte in die Diskussion einbringen, an denen sich oft festmacht, dass Jugendliche so verstanden werden, als würden sie sich bewusst gegen eine Ausbildung entscheiden. Zum einen ist es so, dass der Bildungsaufstieg bei vielen Migrantenjugendlichen nicht geradlinig verläuft, sondern über Umwege und mehrere Zwischenstationen, vielleicht auch einmal mit Auszeiten usw. Das spiegelt sich wieder in den Zahlen, den Statistiken und überhaupt in der Wahrnehmung, wie viele den Abschluss machen. Vielleicht kann man sagen,



dass sie in der Regel etwas länger brauchen, weil sie gleichzeitig mit dem Bildungserwerb – das würde ich nicht bestreiten – nicht auch gefördert worden sind, sozusagen ein Bewusstsein hierfür zu entwickeln. Man kann an dieser Stelle sagen, was man möchte, es ist einfach eine Frage der Schichtzugehörigkeit, ob da ein Bewusstsein für höhere Bildungsziele vorhanden ist. Das ist kein Vorwurf, das ist einfach das, was man aus seiner eigenen sozialen Herkunft mitbringt. Diese verschlungenen Bildungswege, wie es in der Forschung heißt, sind sozusagen ein Merkmal bei Migrant*innen Jugendlichen. Ein anderer wichtiger Aspekt aus meinem Forschungsbereich



ist, so würde ich sagen, dass Migrant*innen Jugendliche quasi Anspruch erheben auf relevante Experimente, d.h. die sind in der Situation sich orientieren zu müssen. Das ist nicht nur eine Aufgabe der Migrant*innen Jugendlichen, sondern aller Jugendlichen. Migrant*innen Jugendliche klären in dieser Phase vieles mit ihrem Familiensinn – Aspekte bezüglich der eigenen Kultur und ihrer Zugehörigkeit und vieles mehr. Dafür brauchen sie einfach viel Zeit. Je nach Alter und je nach Bildungsentfernung oder -nähe der Familie kann es da sein, dass Bildung nicht unbedingt an der ersten Stelle der Prioritäten steht und sozusagen eine Auszeit angesagt ist.

G. Tartter: Ich möchte Frau Ministerin Ahnen absolut Recht geben. Es ist richtig, dass z.B. junge Leute mit einem fremden Pass an den Gymnasien absolut unterrepräsentiert sind in Deutschland. Ich habe hier eine aktuelle Statistik, danach sind es bundesweit 3,9 %. Ich halte das für eine erschreckend niedrige Zahl, wenn man bedenkt, dass wir rund 10 Millionen ausländische Mitbürger hier in Deutschland haben. Dies liegt ja sicherlich nicht daran, dass dies dumme Leute wären, sondern da ist möglicherweise irgend etwas im Denken oder im Handeln schief gelaufen, da ist möglicherweise eine andere Kultur, die im Elternhaus gepflegt wird und geändert werden muss. Und hier müssen die Ausländerbeiräte oder die Migrant*innenorganisationen ganz einfach mithelfen, weil eines ganz klar ist: Eine gute Bildung kann ihnen niemand mehr wegnehmen, die haben sie, da können sie darauf aufbauen. Das sagen wir natürlich auch den deutschen Jugendlichen, das ist ja ganz klar, da sieht es ja auch nicht immer rosig aus. Wenn ich mir Jahr für Jahr, seit 33 Jahren, die Ergebnisse des Leistungswettbewerbs der

Handwerksjugend anschau – und das stimmt mich absolut optimistisch – dann stehen nach meiner Erkenntnis 40 %, 50 %, teilweise 60 % ausländische Jugendliche bzw. Jugendliche mit einem anderen Pass auf dem Siebertreppchen – und das finde ich toll. Wir hatten gerade vorletzte Woche in unserem Berufsbildungszentrum drei Bundessieger geehrt – für uns in Rheinhessen ist das eine tolle Quote – und von diesen drei Bundessiegern war eine junge Dame Ausländerin. Wenn Sie sich die Gesellenprüfungsergebnisse anschauen, finden Sie genau das gleiche: Die Mädchen liegen vorne und oftmals sind es die ausländischen Mädchen. Also, mit anderen Worten, es geht ja. Es darf auf keinen Fall einfach hingenommen werden, dass 25 % der jungen Leute bei uns durch die Gesellenprüfung fallen, und wenn man die Frage stellt, warum, dann stellen wir fest, sie haben keinen Schulabschluss. Fast 30 % unserer Hauptschüler haben heute keinen richtigen Abschluss mehr, das muss geändert werden.

D. Ahnen: Ganz bestimmt. Ich glaube, wir befinden uns in dieser Frage nicht in einem Konflikt. Zum einen ist das System gefragt, also die Kita, die Schule, die Erzieherinnen und Erzieher und die Lehrerinnen und Lehrer. Da läuft vieles nicht gut und führt zu den Ergebnissen, die wir eben gehört haben. So, wir brauchen also die neue, veränderte Pädagogik in den Institutionen. Aber – und das halte ich für einen ganz festen Bestandteil dessen, was wir jetzt machen müssen – wir dürfen nicht so tun, als würde die Welt von Kindern und Jugendlichen allein über die Kita, allein über die Schule bestimmt. Vielmehr gelingt uns insgesamt in diesem System ein Umsteuern nur dann, wenn die Pädagogik sich auch so verändert, dass sie die anderen, für die Kindheit und Jugendsozialisation wichtigen Institutionen mit einbezieht, d.h. also insbesondere auch die Eltern. Da wir teilweise Schwierigkeiten haben, Zugang zu den Eltern zu bekommen, müssen wir über differenzierte Wege reden, wie wir den Zugang dort finden, wo es bisher Schwierigkeiten gegeben hat. Das ist mein Plädoyer und da will ich nichts abladen bei den Ausländerbeiräten, weil ich auch um deren beschränkte Möglichkeiten weiß.

Der zweite Punkt berührt einen strukturellen Bereich, der gerade eben auch von Herrn Badawia nochmals angesprochen worden ist: die Frage der anderen Bildungsgeschichte.



Ich glaube, das ist ein Punkt, den man sehr ernsthaft aufnehmen muss. Auch dies gilt wieder insgesamt für Kinder mit – sagen wir – bestimmten Hintergründen, wovon ein Teil Kinder mit Migrationshintergrund sind. Wir wissen natürlich, dass bei Kindern von Akademikerinnen und Akademikern die Bildungskarriere in der Regel sehr viel geradliniger ist: Grundschule, Gymnasium, Studium, Berufstätigkeit. In Bereichen, wo der soziale Hintergrund eher bildungsfern ist, brauchen wir eben auch Konzepte für Umwege. Das heißt, wir müssen gerade den Jugendlichen, die vielleicht zunächst einen Hauptschulabschluss oder gar keinen Schulabschluss machen, die Chance geben, dass sie über eine Berufsausbildung zusätzliche Qualifikationen erwerben. Diese müssen wir dann sichern und im berufsbildenden System Aufstiegsmöglichkeiten eröffnen, auch zur allgemeinen Hochschulreife. Ich glaube – und das ist für mich ein ganz wichtiges Feld – gerade diese anderen Bildungsverläufe müssen wir versuchen, in unser System besser zu integrieren, weil ansonsten das System immer nach dem Muster funktionieren würde: Chance genutzt – gut; Chance verpasst – keine Anschlussmöglichkeit mehr; darauf ist das System noch zu stark ausgerichtet.



Deswegen denke ich, dass in der Reform im berufsbildenden System auch neue Chancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eröffnet werden können, indem die dort erworbenen Qualifikationen bewusst anerkannt werden.

Astrid Becker: Vermutlich könnten wir noch vieles zu diesem Thema diskutieren, aber wir sind an das vorgesehene Ende der Tagung gelangt und ich möchte Ihre Aufmerksamkeit nicht überstrapazieren. Ich meine, es ist deutlich geworden, dass unterschiedliche Ebenen und unterschiedliche Strukturen zusammenspielen müssen. Es geht um eine Systemveränderung, aber es geht auch um eine Veränderung in den Köpfen und zwar sowohl bei den ‚Einheimischen‘ als auch bei den Migrantenfamilien. Und es kommt auf das Engagement aller an. Zum Schluss, um den Bogen der Veranstaltung zu schließen, möchte ich Prof. Hamburger noch um ein knappes Fazit oder um ein paar Worte bitten, die er uns mit auf den Weg geben kann.

Prof. Hamburger: Wir sind heute morgen ausgegangen von einer kritischen Analyse des Ist-Zustandes und der aktuellen Entwicklungen. Alle Überlegungen, die sich danach bis in diese Diskussionsrunde hinein damit beschäftigten, was zu tun ist, haben gezeigt, dass wir den komplexen Zusammenhang, in dem Kinder und Jugendliche stehen, immer im Auge haben müssen und wir für diesen Zusammenhang vor allem institutionsübergreifende Konzepte brauchen. Wir brauchen feinere Mechanismen, wir brauchen eine stärkere Reflexion unserer Wahrnehmung der Kinder und Jugendlichen, wir brauchen noch stärker eine pädagogische, individualisierende Sicht, die uns von starren Zuschreibungen befreit und uns frei machen kann für das einzelne Kind und seine Situation. Dies muss institutionsübergreifend geschehen, also zwischen Schule und Familie, und bedarf immer wieder neuer Ansätze. Zum Schluss ist noch einmal deutlich geworden, wie notwendig es ist, noch stärker ein institutionsübergreifendes Denken zu entwickeln, wobei dieses Denken den Konzentrationspunkt im Kind oder im Jugendlichen haben muss, um dessen Entwicklung es geht. Ich habe daher den Eindruck, dass die Ausgangsanalyse heute Vormittag und die differenzierten Arbeitsgruppen wie auch die Schlussdiskussion heute Nachmittag sehr gut zusammen passen. Und was kann man am Ende einer Tagung besseres sagen. Vielen Dank.



Kurzbeschreibung zu InPact und Adressen der InPact-Projektgruppe

Projektansatz

Im Hinblick auf Bildungschancen und berufliche Perspektiven bestehen für Migrantinnen und Migranten weiterhin vielfältige Benachteiligungen. Dies gilt für die Phasen der Berufsvorbereitung und Ausbildung, in denen zentrale Weichenstellungen für die berufliche Zukunft von Jugendlichen erfolgen. Dies gilt auch im (Berufs-)Alltag, in dem Migrant/-innen noch häufig auf Barrieren stoßen. Gleichstellung und Förderung benachteiligter Gruppen haben noch keinen selbstverständlichen Platz in der Personalpolitik von privaten und öffentlichen Unternehmen.

Ziele

InPact will vor diesem Hintergrund einerseits das Problembewusstsein von Schlüsselpersonen der Arbeitswelt stärken und Handlungsanreize geben. Andererseits möchten wir Wissen und Kompetenzen im Bereich der Arbeitsmarktpolitik bei Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus der Migrantenarbeit steigern, um deren Einflussmöglichkeiten und Selbstbestimmungsgrad zu erhöhen. Das Projekt will erreichen, dass die vermittelten Kenntnisse und Kompetenzen dauerhaft Eingang in die berufliche Praxis der Zielgruppen finden. Die von InPact ausgehenden Impulse sollen strukturelle Veränderungen unterstützen, die Voraussetzung für eine langfristige Verbesserung der beruflichen Integration von Migrantinnen und Migranten sind. Damit will das Projekt einen Beitrag zur sozialen Integration und zur Gleichstellung von Migrantinnen und Migranten in Rheinland-Pfalz leisten.

Zielgruppen

Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in Rheinland-Pfalz, die in der multikulturellen Arbeitswelt agieren:

- Personal der beruflichen Bildung, d.h. Ausbilder/innen, Fachleiter/-innen der überbetrieblichen Ausbildung, Fachpersonal in Arbeitsmarktprojekten, Berufsschullehrer/-innen
- Multiplikator/innen aus der Migrantenarbeit, d.h. Ausländerbeiräte, Ausländerbeauftragte, Mitarbeiter/-innen in Migrationsdiensten, Lehrer/-innen für muttersprachlichen Unterricht, Aktive in Kultur- und Bildungsvereinen und Initiativen
- Akteure der Arbeitswelt, d.h. Betriebsräte und Personalverantwortliche in Betrieben, Personalräte und Personalverantwortliche in Kommunalverwaltungen

Projektpartner

Die Projektpartner haben in unterschiedlichen Bereichen langjährige Erfahrungen und fundierte Kompetenzen: *Arbeit und Leben* als Bildungsträger, die *Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte in Rheinland-Pfalz* als Interessenvertretung der Migranten, das *Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz* in der migrationsspezifischen Forschung sowie in Projektbegleitung und -evaluation, und *Schneider Organisationsberatung* als langjährige Berater der Landesregierung in Sachen Arbeitsmarktpolitik und Technische Hilfe zum Europäischen Sozialfonds.

Angebote

- Trainings für Personal der beruflichen Bildung
- Fortbildungen für Multiplikatoren aus der Migrantenarbeit,

- Ausbildung von Migranten zur Durchführung von muttersprachlichen Elterninformationsveranstaltungen zu Schule - Ausbildung - Beruf (Teilprojekt „InDica“)
- Beratung von Betrieben und Verwaltungen zur Verbesserung der Chancengleichheit
- Tagungen und Workshops zu Migration und Arbeitswelt für eine breitere Öffentlichkeit

Projektförderung

durch das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds im Rahmen des Xenos-Programms der Bundesregierung, durch das rheinland-pfälzische Ministerium für Arbeit, Soziales, Familie und Gesundheit und durch die Landesbeauftragte für Ausländerfragen

Adressen der InPact-Projektgruppe

Schneider Organisationsberatung

Astrid Becker, Claudia Vortmann
Fischtorstr. 12
55116 Mainz
Tel.: 06131/28767-0

Arbeit und Leben

Doris Hormel
Hintere Bleiche 34
55116 Mainz
Tel.: 06131/14086-30

Arbeitsgemeinschaft der Ausländerbeiräte Rheinland-Pfalz (AGARP)

Sibel Soyer, Georges Rotink,
Miguel Vicente
Frauenlobstraße 15-19
55118 Mainz
Tel.: 06131/638435

Institut für Sozialpädagogische Forschung Mainz e.V. (ism)

Thomas Koepf, Eva Stauf
Kaiserstraße 31
55116 Mainz
Tel.: 06131/24041-0

info@inpact-rlp.de
www.inpact-rlp.de